

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

Organização
Maurício Polidoro e Daniel Canavese

Polo da Lapa/PR

The lower half of the cover features a large, abstract graphic composed of numerous orange geometric shapes, primarily rounded squares and diamonds, some of which are overlapping. The shapes vary in size and are arranged in a way that creates a sense of depth and movement. The overall color palette is a warm, solid orange against a white background.

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

E24 Educação à distância, gênero e diversidade: interações nas práticas escolares.
Polo da Lapa - PR / organizado por Maurício Polidoro, Daniel Canavese. - Rio
de Janeiro: Autografia, 2016.

169 p.

ISBN 978-85-5526-916-5

1. Diversidade. 2. Gênero. 3. Educação à distância. 4. Políticas afirmativas na
educação. 5. Violência escolar. I. Polidoro, Maurício (org.). II. Canavese, Daniel
(org.). III. Título:

CDD 370.196

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, GÊNERO E DIVERSIDADE:

Interações nas Práticas Escolares

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

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

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

Macaé Maria Evaristo dos Santos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**REITOR**

Prof. Dr. Zaki Akel Sobrinho

VICE-REITOR

Prof. Dr. Rogério Andrade Mulinari

COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIPEAD UFPR**COORDENADORA GERAL**

Profª. Drª. Marineli Joaquim Meier

COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – COPEFOR – UFPR**COORDENADORA GERAL**

Profª. Drª. Glaucia da Silva Brito

SETOR LITORAL**DIRETOR DO SETOR LITORAL**

Prof. Dr. Renato Boichichio

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. POSITIVAÇÃO DA ÁFRICA: REFLEXÕES E AÇÕES ACERCA DA PERCEPÇÕES DE ALUNOS 15

Camila Chueire Caldas

Maurício Polidoro

2. GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: COM A PALAVRA, PROFESSORAS DE CARAMBÉI/PR 31

Deleon Betim

Reinaldo Kovalski de Araujo

3. PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS E EXCLUSÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: PRECONCEITO E EVASÃO. 51

Jamaira Jurich Pillati

Rita Estela Salino

4. VIVÊNCIAS DE MULHERES TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO: MUDANÇAS OU PERSISTÊNCIAS. 69

Leticia Gisllaine Vieira

Rita Estela Salino

5. BULLYING NA ESCOLA – IDENTIFICAR PARA COMBATER 81

Marcos Antônio Reway

Douglas Gomes Daronco

Clovis Wanzinack

6. BULLYING ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS 93

Cleide Cristina Schebeski Antoniacomi

Douglas Gomes Daronco

Clóvis Wanzinack

7. COTAS RACIAIS: UMA POLÍTICA AFIRMATIVA NA PERSPECTIVA DAS MULHERES NEGRAS 107

Merylin Ricieli dos Santos

Maurício Polidoro

8. EDUCAÇÃO E TEORIA QUEER: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 127

Vanessa Tauscheck

Thayz Conceição Cunha de Athayde

9. RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR 139

Rosineide Pereira Pêgo Gomes

Cintia de Souza Batista Tortato

10. O PANORAMA DESAFIADOR DA PREVENÇÃO E COMBATE DA HOMOFOBIA NO COTIDIANO ESCOLAR. 157

Rita de Cácia Spanemberg Fischer

Rita Estela Salino



APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

10

Os trabalhos aqui expostos são frutos de um longo e árduo processo de finalização do curso de Especialização em Educação à Distância (EaD) em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) durante os anos de 2015 e 2016. Trata-se de um projeto interinstitucional, de financiamento público, por meio do edital do Ministério da Educação e sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e coordenado por servidoras(es) da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. O desenvolvimento desse processo envolveu professoras(es) e pesquisadoras(es) do centro-sul do Brasil com a execução de atividades em três estados da federação – São Paulo, Paraná e Santa Catarina. O momento não poderia ser mais pertinente: em épocas de emergência sobre o debate de censura nas escolas, implica na intensificação da formação de servidores e servidoras da educação, para fazer frente ao impasse compreendido crise que se vivencia em 2016.

Nessa organização está uma seleção de artigos, dentre inúmeras propostas bem-sucedidas, que perpassam temáticas pedagógicas relacionadas aos assuntos afro-brasileiros, de gênero e de sexualidade. Realizar a escolha não foi trabalho simples, uma vez que cada documento apresentado congregava experiências vivas daqueles temas e do cotidiano vivenciado por diversos profissionais da educação. Contudo, escolhemos algumas experiências exitosas para compor essa edição da cidade da Lapa, município do estado do Paraná.

Para o início, em “Positivação da África: Reflexões Acerca das Percepções dos Alunos/as”, a autora Camila Chueire e seu orientador Maurício Polidoro, expõem suas reflexões sobre uma metodologia alicerçada em intervenção. Assim, destaca-se uma prática escolar aplicada no ensino fundamental essencial para promover a valorização da diversidade cultural brasileira.

Em seguida, Deleon Betim e Reinaldo Araújo investigam a concepção de gênero e diversidade sexual por docentes de duas escolas públicas do interior do Paraná. Aqui merece o destaque para a estratégia de pesquisa e a possibilidades de interação e mudança de realidades na própria região de atuação.

A evasão, tema não menos importante na atual conjuntura nacional, é alvo de discussão do artigo de Jamaira Jurich Pillati e Rita Salino. Nesse artigo há uma leitura também aplicada a prática profissional, a leitura do discurso de estudantes do ensino médio sobre o processo de exclusão. Concatena, portanto, com a relevância desta obra e das boas práticas incentivadas pelo curso de especialização.

Na sequência, Letícia Gislaine Vieira e Rita Salino resgatam, diante de uma perspectiva histórica, as lutas em busca da igualdade de gênero em uma sociedade marcada pelo patriarcado. Por meio de uma pesquisa qualitativa revelam que, apesar de conquistas importantes, ainda há urgência nessa discussão.

Versando sobre a temática de bullying no espaço escolar, Marcos Antonio Reway, sob a orientação de Douglas Daronco e Clóvis Wanzinack, apresenta os resultados de uma pesquisa que investiga o tema e seus desdobramentos no cotidiano das práticas pedagógicas. Ainda sobre essa questão, em “Bullying escolar: possibilidades de ações pedagógicas”, Cleide Antoniacomi discute a ação promovida numa escola de ensino fundamental na região metropolitana de Curitiba, que envolveu uma amostra de 53 estudantes. Uma proposta metodológica perfeitamente possível de ser replicada.

A seguir, Merylin Ricieli dos Santos e seu orientador, Maurício Polidoro, abordam uma importante questão de políticas públicas afirmativas e o debate sobre raça-cor-etnia. Para tanto, desenvolveram uma análise qualitativa pautada em entrevistas de mulheres negras sob suas perspectivas e interpretações acerca das política de cotas raciais na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A obra de Vanessa Tauschek e Thayz Athaide, intitulada “Educação e Teoria Queer: uma revisão bibliográfica”, traz indispensáveis subsídios teóricos para se compreender questões de gênero e orientação sexual. É nessa direção que se complementam, como exemplos vivos na educação, as últimas obras selecionadas.

O debate de gênero continua nos artigos de Rosineide Gomes e Vanessa Ukan. No primeiro, a autora aplicou uma intervenção pedagógica junto aos docentes de Piraquara, no Paraná para investigar como tais profissionais

abordavam temas de gênero e sexualidade na escola. No segundo, a autora utilizou-se de questionários para identificar problemáticas da mesma temática, porém relacionadas a disciplina de educação física no âmbito do ensino médio em Contenda, no Paraná. Por fim, Rita de Cácia Fischer, sob orientação de Rita Salino, propõe-se ao desafio de uma análise das intervenções pedagógicas da comunidade escolar e a homofobia no estado do Paraná.

Tais leituras passam a contribuir para um acervo de práticas na Educação Básica sobre questões de gênero, raça-cor e orientação sexual, além de proporcionar sugestões metodológicas para pesquisas futuras.

Boas leituras e reflexões!

Maurício Polidoro¹

Daniel Canavese²

1 Professor de Saúde Coletiva com atividades de ensino-pesquisa-extensão que interagem na área de Saúde Coletiva e envolvem Gênero, Raça/Etnia e Diversidade Sexual, com enfoque no Pensamento Complexo. Participa do grupo de pesquisa Rotas Críticas- desigualdades sociais racializadas e generificadas sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua na graduação, pós-graduação e residência multiprofissional em Saúde Coletiva da UFRGS. E-mail: daniel.canavese@ufrgs.br

2 Professor e Diretor de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga (Porto Alegre). É líder do grupo de pesquisa SAD - Saúde, Ambiente e Desenvolvimento e Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFRS. E-mail: mauricio.polidoro@restinga.ifrs.edu.br



***POSITIVAÇÃO DA ÁFRICA:
REFLEXÕES E AÇÕES
ACERCA DA PERCEPÇÕES
DE ALUNOS***

*Camila Chueire Caldas
Maurício Polidoro*

POSITIVAÇÃO DA ÁFRICA: REFLEXÕES E AÇÕES ACERCA DA PERCEPÇÕES DE ALUNOS

*Camila Chueire Caldas
Maurício Polidoro*

16

INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação, a autora Nilma Lino Gomes (GOMES, 2002.) ressalta que esta pode ser vista como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços, como na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. Sendo assim, a escola e seus professores não são os únicos responsáveis pelo processo de educação. Porém, o processo educacional que ocorre na escola, além de importante para a aquisição dos saberes, é hoje inevitável e talvez o mais significativo na vida das crianças e jovens, em seu processo de formação de identidade. É este um dos espaços no qual se aprende e compartilha “não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”(GOMES, 2002, p.39). Encontramos, pois, na escola mais que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. A escola

embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado visão unitária e não plural de sociedade. Tem propiciado a formulação de representações que desvalorizam os diferentes, tidos como não iguais, percepção de inferioridade que lhes seria inata e quase incorrigível (SILVA, 2007, p. 496)

Com base nessa concepção de escola, o movimento Negro brasileiro há décadas denuncia o caráter excludente e racista da educação no Brasil. Enquanto espaço específico de formação, a escola acaba por interferir no processo de construção de identidades, assim, o olhar lançado para o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002, p.39.).

Há cerca de doze anos foi promulgada a Lei 10.639 de 2003 que instituiu como obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. Embora esta lei exista há alguns anos, na prática muito se deve fazer para que ela se torne de fato realidade, sendo implementada de forma efetiva e consciente nas instituições de ensino em todo território nacional.

A Lei 10.639/03 foi uma grande conquista do movimento negro brasileiro, atendendo suas propostas e reivindicações. Com o objetivo de educar para as relações étnico-raciais, busca promover o reconhecimento e a valorização da decisiva participação de africanos e seus descendentes na construção da nação brasileira, assim como o respeito e divulgação de sua cultura e história (SILVA, 2010, p.39). Esta lei trata ainda de uma “política de reparação pelos sérios danos que o racismo e políticas tácitas de exclusão dos negros da sociedade brasileira vem causando, há cinco séculos”, como afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010, p. 39).

Observa-se que a lei 10.639/03 faz-se necessária, pois, ainda hoje, o racismo está muito presente em nossa sociedade. Quando falamos sobre a situação de negros e negras no Brasil, devemos levar em conta o mito da democracia racial. Tal mito expressa que a sociedade brasileira se constituiu sem conflitos raciais abertos, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul. Acreditou-se com isso que “o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qual quer pessoa no Brasil” (BERNARDINO, 2002, p. 249).

A importância em discutir tal mito reporta-se diretamente ao questionamento da sociedade que queremos e da solução que devemos buscar para alcançá-la, pois o mito da democracia racial mascara o racismo existente na sociedade, um racismo institucionalizado. Segundo Fabiana de Moraes

No Brasil, o Racismo Institucional é informado por uma maneira notadamente peculiar de lidarmos com a questão racial. A ideia de que, pelo fato de não possuímos segregações raciais legitimadas por um aparato jurídico, e as distinções territoriais e simbólicas não serem nomeadas através de dualismos de cor como ocorre, por exemplo, nos Estados Unidos, construímos nosso cotidiano de forma harmoniosa no que diz respeito à questão racial, finda por legitimar o privilégio da população branca, silenciando parte considerável da população negra e perpetuando uma desigualdade que se mantém sempre sob o atributo da diferença social. (MORAES, 2013, p.12)

Para além da dimensão social, os problemas relacionados ao mito da democracia racial incluem um componente perverso relacionado à dimensão da psicologia coletiva, como afirma Reis (2009, p. 445), onde até mesmo certo sentimento básico de autoestima tenderia a ser negado à população negra brasileira.

A dita democracia racial, com seus ideais de oportunidades iguais a toda população brasileira desde o final do século XIX, é mais que comprovadamente uma ilusão, para não dizer que é uma mentira. A ideologia da democracia racial serve como mistificação e mascaramento de uma realidade de racismo e discriminação (REIS, 2009, p. 448).

A escola, por tanto, deve de fato tomar para si este debate e promover ações que visem não somente o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas também deve conscientizar-se que ao fazê-lo tem por objetivo promover um espaço de novas formações de identidades, que sejam múltiplas, conscientes de suas historicidades e de sua igualdade social e de direitos as demais. Torna-se necessário

Entender o aluno como uma invenção historicamente determinada. Assim, torna-se fundamental entender as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, as suas identidades. (SCHMIDT, 2009, p. 11)

Sendo inerente a disciplina de História, o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira pode ser abordado pelas lentes da Educação Histórica. Esta “pressupõe que a aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana” (SCHMIDT, BARCA, GARCIA, 2011, p.11). Dentro desta ótica da didática da história, o ensino da temática ganha novos ares e relevância, pois através da compressão histórica os educandos “veem-se como parte de um contexto humano muito maior do que suas próprias vidas e adquirem ferramentas conceptuais para (melhor?) se orientarem e se constituírem como agentes do seu próprio tempo” (BARCA, 2012, p.40).

Nesta perspectiva, o presente projeto de pesquisa tem por finalidade perceber como a disciplina de História pode contribuir para uma educação voltada para as questões étnico-raciais, inserindo de forma mais incisiva a temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira durante as aulas. Pretende-se promover uma maior aceitação, valorização, positividade e conhecimento sobre a África, seus povos e suas culturas.

METODOLOGIA

O presente trabalho será uma pesquisa qualitativa, na qual será analisada a percepção dos estudantes quanto à África, aos povos africanos e, principalmente, se ao longo do trabalho esta percepção pode mudar. Enquanto pesquisa qualitativa, este trabalho se atentará na interpretação dos sujeitos pesquisados, assim como os seus entendimentos e subjetividades sobre os temas abordados.

Primeiramente, foi trabalhado um questionário com 76 estudantes de 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Curitiba, Pr. Neste questionário, os alunos responderam perguntas relacionadas ao conhecimento que possuíam sobre o continente africano e sobre seus povos. Em um segundo momento, se trabalhou o conteúdo sobre o Egito Antigo, por meio do livro didático. Ao longo das aulas, os estudantes foram questionados sobre a localização do Egito, sobre as possíveis origens dos egípcios e para embasar a discussão, utilizaram-se como material complementar, trechos do primeiro capítulo do segundo livro História Geral da África, que aborda justamente a questão da origem dos egípcios.

Posteriormente, outra atividade foi desenvolvida. Esta atividade trazia três imagens da Cleópatra:

Imagem 1

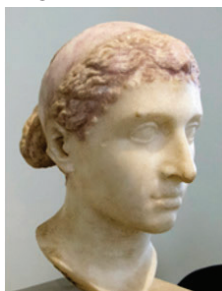


Imagem 2



Imagem 3



Fonte imagem 1: <http://www.egitoantigo.net/cleopatra-a-ultima-rainha-do-egito.html>

Fonte imagem 2: <http://www.divadepressao.com.br/diva-day-elizabeth-taylor/>

Fonte imagem 3: http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2008/12/081216_cleopatrarosto_np.shtml

Destas representações da mais famosa governante do Egito, a primeira compreende uma fotografia da atriz Elizabeth Taylor interpretando a Cleópatra no filme de nome homônimo, produzido em 1963. A segunda uma fotografia de um busto em mármore, produzidos pelos romanos por volta 46 a.c., quando Cleópatra visitou Roma. Já a terceira e última imagem a ser analisada na atividade seria uma reconstrução facial elaborada pela egiptóloga britânica da

Universidade de Cambridge, Sally Ann Ashton. A terceira imagem, diferente as duas anteriores, representa a Cleópatra com traços de uma mulher negra. Nesta atividade os alunos deverão analisar as imagens, descrevendo-as e produzir justificativas para qual das imagens deveria melhor representar a verdadeira Cleópatra.

As informações presentes nas respostas desta atividade serão comparadas com as respostas do primeiro questionário, sendo que busca-se com este processo perceber uma mudança positiva quanto a imagem da África na antiguidade, assim como uma mudança na consciência histórica dos estudantes, ou seja, se pretende perceber se os conteúdos de história aprendidos pelos estudantes pode auxiliá-los em suas situações cotidianas.

Por meio da concepção da Educação Histórica, se espera que o aparato conceitual da história habilite os estudantes a desenvolverem de forma objetiva e fundamentada, a partir da análise crítica da evidência, as suas interpretações do mundo, permitindo melhor se situarem no tempo, ou seja, se espera que haja a formação de uma consciência histórica. Assim, a consciência histórica será “algo ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, torna-se parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano” (SCHMIDT, BARCA E GARCIA, 2011, p. 16).

O historiador Rüsen (Rüsen, 2011) ressalta que

o que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. (...) Com respeito ao processo real de instrução histórica pode reanimar o ensino e o aprendizado de história ressaltando o fato de que a história é uma matéria de experiência e interpretação. Assim concebida, a didática da história ou ciência do aprendizado histórico pode demonstrar ao historiador profissional as conexões internas entre história, vida prática e aprendizado. Isto, mais do que qualquer coisa, pode dar um novo significado à frase *historia vitae magistral* (história mestre da vida). (RÜSEN, 2011, p. 40)

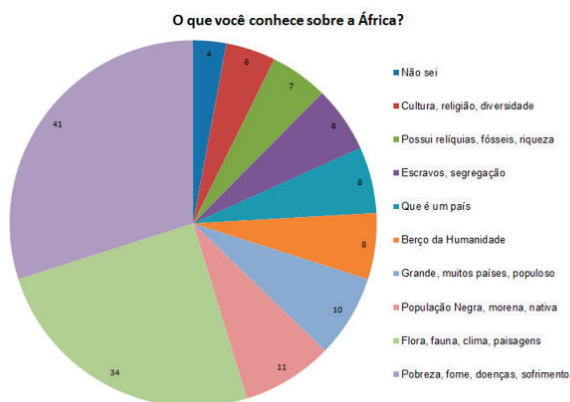
Assim, a consciência histórica auxilia a investigar o aprendizado histórico, se os alunos conseguem se utilizar dos conhecimentos históricos em situações práticas de suas vidas, de seu cotidiano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário preliminar continha um total de cinco questões discursivas e abertas. Este fato forneceu diversos tipos de respostas, que compreende multiplicidade de noções a cerca do continente africano. As respostas dos estudantes foram agrupadas em uma mesma categoria quando foram muito próximas e parecidas. Os gráficos apresentados correspondem a uma pergunta e suas respostas agrupadas. Ocorreu que em diversos casos em uma mesma resposta, havia várias afirmações que foram encaixadas em mais de uma categoria de resposta, por exemplo, quando foi respondido que na África é quente, que as pessoas de lá passam fome e que foram escravizados. Neste caso, uma mesma resposta foi contabilizada em três categorias de respostas, como de calor, seca, deserto; pobreza, fome, doenças e sofrimento; e a terceira categoria escravos. A maioria dos gráficos apresentam muitas categorias. Este fato prejudica didática e esteticamente o gráfico, porém, buscou-se trazer fielmente as respostas dos estudantes.

O primeiro gráfico apresenta as respostas dos estudantes sobre o que conheciam sobre a África. Buscou-se analisar seus conhecimentos prévios acerca deste continente, sem intervenções.

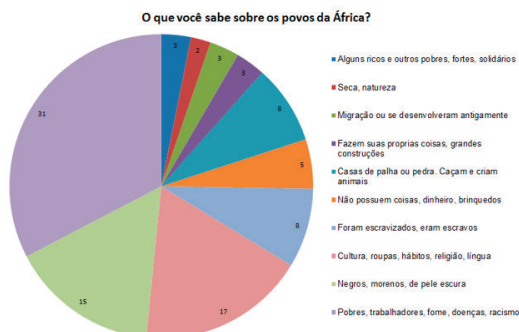
Gráfico 1



Fonte: os autores.

O segundo gráfico representa as respostas referentes aos conhecimentos prévios sobre os povos da África. A pergunta possuía um carácter genérico, trazando os povos africanos numa categoria geral, sem preocupação de expor a diversidade existente neste primeiro momento.

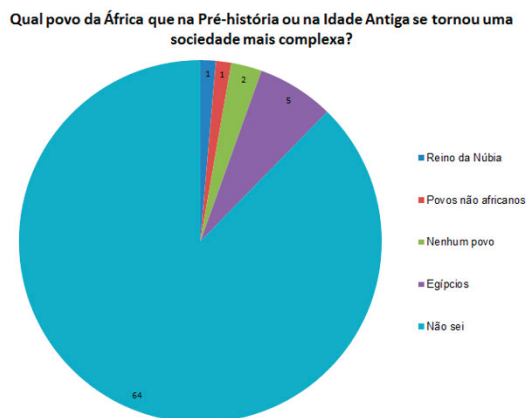
Gráfico 2



Fonte: os autores.

O gráfico 3 tinha por objetivo perceber se os estudantes pesquisados relacionariam principalmente o Egito à África, reconhecendo que esta civilização pertencia a este continente.

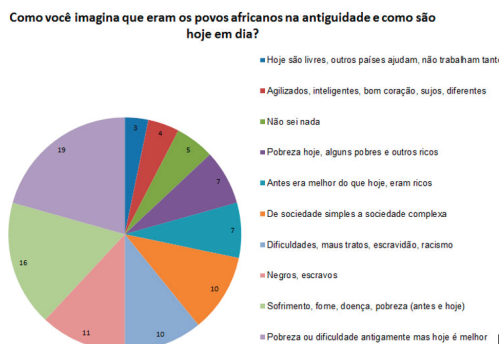
Gráfico 3



Fonte: os autores.

O quarto gráfico buscou ser um exercício que criasse certa empatia, pois os alunos teriam que imaginar a África antigamente e hoje em dia, percebendo a mudança que pode ou não ocorrer com o tempo.

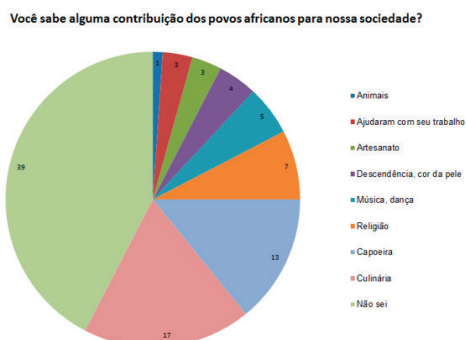
Gráfico 4



Fonte: os autores.

Já o gráfico 5, buscou perceber se havia por parte dos estudantes o reconhecimento dos elementos das culturas africanas na cultura brasileira.

Gráfico 5



Fonte: os autores.

Percebe-se primeiramente que os estudantes possuem pouco conhecimento acerca deste continente e principalmente conhecimentos superficiais e que ressaltam suas características negativas. Chegaram a afirmar que a África seria um país.

O mais marcante é o fato demonstrado nos gráficos 1, 2 e 4 que a maioria das respostas afirma que o continente africano é pobre, que seus povos passam fome, que tem muitas doenças (sendo lembrado o ebola) e sofrem. Outro dado relevante é que associaram a África cor negra, assim como, que de certa forma foi esperado, grande parte dos estudantes não sabiam de contribuições dos povos africanos para nossa sociedade. Os que souberam responder essa

pergunta acabaram por falar mais de uma contribuição, como a capoeira e a feijoada. O mais interessante é de que os estudantes não souberam identificar sociedades com certo grau de complexidade na África. Nota-se que o já havia sido muito discutido em sala de aula em conteúdos anteriores a formação das civilizações antigas, com divisão social, formação de um poder centralizado, o avanço cultural e material. Foram poucos estudantes que falaram de Egito e somente um que falou sobre reino da Núbia. Houve ainda dois estudantes que afirmaram que nenhum povo da África se tornou uma sociedade com certo grau de complexidade.

Após este questionário preliminar, foi abordado o conteúdo sobre o Egito Antigo. Para isso, foi utilizado o livro didático da coleção História, sociedade e cidadania, de autoria de Alfredo Boulos Junior. Como material complementar, foi abordada as questões trazidas por Cheikh Anta Diop, no segundo volume da obra História Geral da África, produzida pela Unesco (2008), no primeiro capítulo, no qual afirma que a origem do Egito é negra, que os antigo egípcios eram, em sua maioria negros, visando problematizar a questão da origem do Egito, colocando em evidência a problemática da negritude ou não dos egípcios. Neste momento, procurou-se enfatizar o silêncio sobre esta questão no livro didático.

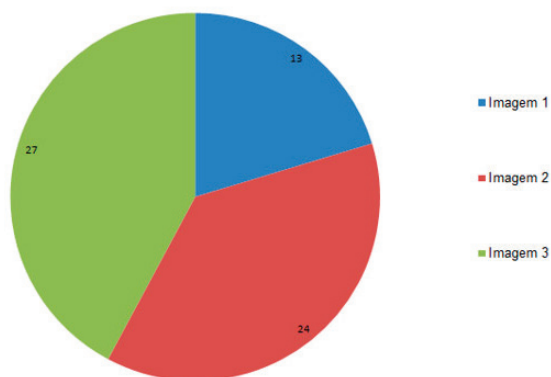
Sendo trabalhado o conteúdo, realizou-se a atividade proposta no livro didático de análise de imagens da rainha Cleópatra. Com base nestas imagens, os estudantes responderam três questões.

Os estudantes, na resposta a primeira, questão, descreveram a primeira imagem como uma estátua na maioria das respostas. Relatam também ser bonita, branca, parecer romana e grega. Já a segunda imagem pela maioria dos estudantes como uma humana, uma atriz, posteriormente sendo descrito seus aspectos físicos, os adereços e a maquiagem. A terceira imagem, por sua vez, foi descrita pela maioria como uma negra. Outros ainda relataram o fato de ser uma representação de computador e descreveram seus aspectos físicos. E por fim, uma parcela dos estudantes não respondeu esta questão e houve também alguns que fizeram descrições gerais, ressaltando que são todas representações da mesma rainha, que foram feitas com materiais diferentes ou que não parecem a mesma mulher.

O gráfico 6 apresenta as respostas referentes a segunda pergunta, na qual os estudantes tiveram que relatar qual das três imagens achavam mais parecida com a verdadeira Cleópatra.

Gráfico 6

**Qual delas você acha a mais parecida com a "verdadeira" Cleópatra?
Justifique.**



Fonte: os autores

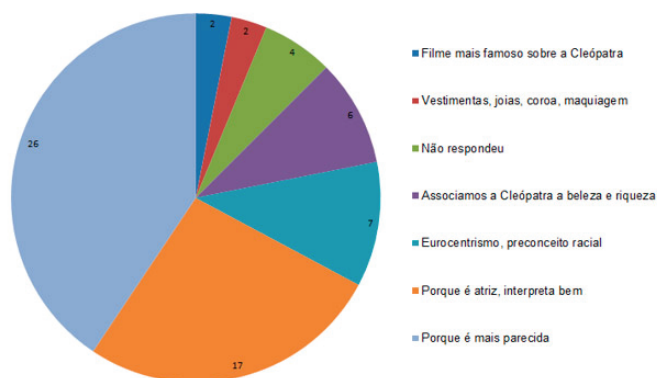
Observa-se que muitos alunos identificaram a terceira imagem como sendo a mais parecida com a verdadeira Cleópatra. Nas justificativas, muitos estudantes ressaltaram o fato do Egito ficar na África, por tanto, que os egípcios antigos deveriam ter traços negros. Outros que seria a mais bonita, a mais parecida. Quatro alunos relacionam o fato da terceira imagem ser fruto de uma pesquisa, por tanto, mais próxima da verdade. Este fato demonstra que os alunos conseguiram neste exercício se utilizarem do conhecimento adquirido nas aulas anteriores e das discussões realizadas.

Os que consideraram a primeira imagem justificaram sua escolha com base na história, afirmando que era a mais antiga, que por ser uma estátua seria uma representação mais confiável que uma atriz interpretando ou uma reconstrução holográfica. Já as justificativas dos que escolheram a segunda imagem se pautaram nas indumentárias que atriz usava, no sentido de que a atriz se parecia com a Cleópatra por se vestir como ela.

No último gráfico, os estudantes tiveram que responder porque ocorre a associação da Cleópatra com a atriz Elizabeth Taylor. É importante ressaltar que nenhum dos estudantes que participaram desta pesquisa havia assistido a este filme, não conhecendo, portanto, a atriz.

Gráfico 7

Por que quase sempre associamos Cleópatra a atriz Elizabeth Taylor?



Fonte: os autores.

Dos estudantes pesquisados, sete ressaltaram que se costuma associar a atriz Elizabeth Taylor a Cleópatra pelo eurocentrismo, num sentido de que vemos o mundo do ponto de vista ocidental, branco, civilizador, entrando em consonância com a discussão feita por Diop (2008) e abordada em sala. O controverso foi que muitos que achavam a imagem 1 ou 3 a mais parecida com a verdadeira Cleópatra afirmaram que associamos esta a atriz por serem parecidas.

Segue-se por fim, a última atividade, realizada após todo o trabalho dos conteúdos relacionados a África, no final do bimestre. Esta consistiu em uma produção de texto na qual os estudantes criariam uma história onde eles se deparariam com um caso de racismo, devendo apresentar argumentos para convencer a pessoa que cometeu o ato de racismo do porque fez algo errado. Pretendeu-se nesta atividade analisar se entre os argumentos dos alunos seriam abordados alguns dos assuntos trabalhados em sala.

Foram analisadas 59 narrativas. Destas 29 continham argumentos históricos, como a contribuição cultural ou as realizações das sociedades antigas africanas que foram estudadas. As 30 restantes, por sua vez, argumentavam que o racismo era errado, que não se deveria fazer isso porque somos todos iguais, todos filhos de deus e que a pessoa não gostaria que fizessem a mesma coisa com ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar as atividades, fica claro a importância de se abordar o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em sala de aula. Foi possível perceber que boa parte dos estudantes passaram a se utilizar do conhecimento histórico para basear suas ações e opiniões. Ocorreu de uma aluna negra emprestar um livro na biblioteca da escola sobre a África e de outra aluna querer parar de alisar seus cabelos cacheados. Creio que isso foi possível pelo fato de terem mudado sua concepção deste continente e consequentemente do que ser afro-descendente significa. É muito comum os estudantes não relatarem que são descendentes de negros ou de índios quando se pergunta em sala se sabem a sua descendência. Como seria possível que afrodescendentes no Brasil se orgulhassem de suas raízes negras tendo uma imagem tão ruim assim da África?

A necessidade de trabalhar a lei 10.639/03 é muito grande. O desconhecimento sobre a África, sobre seus povos, sua história, sua diversidade é gritante. E como foi comprovado, há possibilidades de mudar esta visão, de proporcionar aos alunos e alunas, negros ou não, uma ideia nova sobre a África, sobre os povos de vieram para o Brasil na diáspora, os quais são também responsáveis pela construção do nosso país, da nossa cultura, da nossa alimentação, da nossa sociedade, porém, que são invisíveis. É necessário, porém, que haja vontade por parte dos educadores e gestores da educação para cumprir esta lei. Os estudantes esperam por isso, sentem a necessidade de se reconhecerem na história, de saberem sobre seus ancestrais.

Por fim e não menos importante, dentro da escola crianças e adolescentes passaram boa parte de seus dias, formando suas opiniões, suas visões de mundo, sua identidade. Podemos e devemos usar estes espaços para a construção de pessoas melhores, que se orgulham de sua história, de seu passado, que respeitam a si próprios e seus próximos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Ideias-chaves para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, Goiânia, v. 17, n.1. p. 37-51, jan./jun. 2012.

BERNADINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 24, nº 2, p. 247-273. 2002.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *História: sociedade & cidadania*. 6º Ano. 2. Ed, São Paulo: FTD, 2012.

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

DIOP, Cheikh Anta. A origem dos antigos egípcios. In: UNESCO. *História Geral da África*. Editado por Gamal Mokhtar. 2.ed. rev. Vol. II – Brasília: UNESCO, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. *Aletria: alteridades em questão*, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, p. 38-47, dez.2002.

MORAES, Fabiana. No país do racismo institucional : dez anos de ações do GT Racismo no MPPE /Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo. -- Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

REIS, FW. O mito e o valor da democracia racial. *Mercado e Utopia* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 445-458. 2009

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; GARCIA, T. B. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigação na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p 489-506, set./dez. 2007.

_____. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A. GOMES, N. L. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Camila Chueire Caldas

Graduada em História, Professora da rede pública do Estado do Paraná -
camilachueire@gmail.com

Maurício Polidoro

Geógrafo, Doutor em Geografia. Professor do Instituto Federal do Rio Grande do
Sul - mauricio.polidoro@restinga.ifrs.edu.br

***GÊNERO E DIVERSIDADE
SEXUAL: COM A PALAVRA,
PROFESSORAS DE
CARAMBEÍ/PR***

*Deleon Betim
Reinaldo Kovalski de Araujo*

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: COM A PALAVRA, PROFESSORAS DE CARAMBEÍ/PR

*Deleon Betim
Reinaldo Kovalski de Araujo*

INTRODUÇÃO

Frente aos últimos acontecimentos e desdobramentos envolvendo as questões de gênero e a luta LGBT no Brasil e no mundo, tais como os esforços feitos pelos grupos fundamentalistas¹ para a retirada das questões de gênero no âmbito educacional, alegando uma suposta “ideologia de gênero”² que seria um contra discurso para a questão da diversidade, se torna importante discutir, aqui, as implicações do entendimento de laicidade e democracia em nosso país, assim como, revisar o próprio conceito de gênero.

A proposta deste trabalho é apontar alguns sentidos sobre gênero e diversidade sexual nas falas de professoras³ de duas escolas na cidade de Carambeí.

A escolha das duas escolas se deve ao meu envolvimento pessoal e profissional com as instituições. Fui estudante nas duas escolas e em uma delas atuei também como professor de inglês, o que me levou a constatar que a temática gênero e diversidade sexual encontra-se fortemente tensionada e imbricada em relações de poder. Temas que devem ser constantemente debatidos, uma vez

1 Entendo aqui por grupos fundamentalistas todas aquelas pessoas que fazem uma interpretação literal de seus livros sagrados e que acreditam na suas crenças como sendo o parâmetro para o resto da humanidade. No Brasil, por exemplo, há muitos políticos que misturam suas crenças com a política, interferindo diretamente na cidadania plena das pessoas que não seguem das mesmas crenças que eles(as).

2 É preciso pontuar que o termo “ideologia de gênero” é bastante problemático, tanto pela palavra ideologia, quanto pela palavra gênero. Ao que parece, o termo foi usado pela primeira vez na obra de Cristina Hoffmann intitulada “Who Stole Feminism?” de 1994. A autora se considera uma feminista de equidade, mas não de gênero. (LIMA, 2015). Contudo, recentemente, a expressão foi retomada por religiosos fundamentalistas com o intuito de excluir as discussões de gênero e da diversidade sexual do âmbito escolar.

3 Sigo neste trabalho a mesma linha de Araújo (2015, p.5) quando opto por “utilizar o sujeito feminino quando esse não for definido. Historicamente construímos no processo da escrita uma invisibilidade do sujeito feminino ao determinarmos sempre o masculino. As referências a: ‘os professores’, ‘os educadores’ mostram como a linguagem também está inserida em um mecanismo de discurso que estabelece lugares para a dicotomia de gênero.”. Lugares estes que precisamos desconstruir.

que a informação é a melhor fonte para amenizar a intolerância e as injustiças que são cometidas em âmbito social e educacional em nome de crenças e tradições ultrapassadas, sendo também uma grande aliada para desmistificar as falácias sobre gênero e diversidade.

Para falar desses temas me será útil teóricas(os) como Louro (2004), Foucault (1988), Butler (2003), sob a perspectiva *queer*, entre outras(os) teóricas(os). No que diz respeito a questão de laicidade, faremos referência a Rios (2015).

Esta pesquisa se valerá principalmente de procedimentos qualitativos, visto que são de grande valia para pesquisas em educação. Nosso principal método de pesquisa será um questionário, bastante abrangente, sobre gênero e diversidade sexual.

Os objetivos específicos são: a) realizar um levantamento dos cursos ou formação continuada realizadas pelas professoras dos colégios supracitados na temática relações de Gênero e Diversidade Sexual; b) apontar sentidos sobre gênero e diversidade sexual a partir das falas das professoras participantes.

Por fim, reitero que esta pesquisa é apenas um pequeno passo para lançar mão das problemáticas envolvendo gênero e diversidade sexual. Sendo assim, acredito na possibilidade de ampliar o estudo posteriormente.

METODOLOGIA

A pesquisa é de caráter qualitativo. Como é lembrado por Lüdke e André (1986, p.4) “até bem pouco tempo atrás [entre as pesquisas educacionais] [existia] a crença numa perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e seu objeto de estudo”. Sabemos, hoje, que separar e isolar os envolvidos numa espécie de laboratório, em se tratando de questões educacionais, não é um procedimento adequado, uma vez que situações educacionais acontecem em meandros de maior complexidade.

Bodgan e Biklen (1982) apud Lüdke e André (1986) trazem cinco características básicas que configuram o estudo qualitativo, as quais serão resumidas aqui da seguinte forma: 1) Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados; 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) A preocupação como o processo é muito maior do que com o produto; 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Tais características estão presentes, em maior ou menor escala, no

referido trabalho.

O campo de pesquisa deste trabalho são duas escolas públicas de Carambeí-PR. Assim, nosso método de pesquisa é a aplicação de questionários⁴, com aspectos de entrevista, o qual visa captar sentidos a partir das vozes docentes sobre gênero e diversidade sexual.

Para fazer esse contato com as professoras fui até as duas escolas pessoalmente. Na escola A conversei primeiramente com a diretora, a qual me deu abertura para conversar com o professorado e entregar os questionários. Na escola B, também conversei com a diretora em primeira instância, contudo, ela mesma preferiu entregar o questionário para as participantes. Depois de duas semanas voltei as escolas para recolher os questionários respondidos.

Vale ressaltar que os questionários tem um caráter mais aberto, sendo que em alguns momentos tendem mais para a entrevista escrita. Nesse sentido, farei, principalmente, um levantamento qualitativo de dados, o qual considera o significado que os participantes dão aos temas deste estudo.

Foram seis participantes de cada escola. Para identificar essas participantes usei as siglas P1, P2, P3, sucessivamente. Além disso, farei referência de cada escola pelas letras A e B. Devo ressaltar também que a pesquisa teve como participantes professoras (que eram a maioria; um total de oito) e professores (quatro). Contudo, saliento que, como modo de facilitar a escrita e a leitura deste trabalho e também por entender que a linguagem não é neutra optei pelo gênero feminino no uso de pronomes e adjetivos, conforme já explicitado anteriormente.

Assim, serão consideradas as diferentes interpretações para as respostas adquiridas. Desse modo, é com bastante consciência que proponho essa metodologia, sabendo que os dados alcançados serão um ponto de partida para novas pesquisas.

VOZES, ECOS, FRAGMENTOS E SENTIDOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NAS MATERIALIDADES PESQUISADAS.

Eu estava em sala de aula, me sentindo sufocado. Já fazia algum tempo que resolvi me sentar ao fundo, para onde poucos olhares eram lançados. Entra o professor, com a sua presença

4 O questionário indaga o que as participantes entendem por gênero e diversidade, assim como, se já participaram de alguma formação sobre gênero e diversidade sexual, entre outras questões.

gélida de sempre. Anuncia: “Temos um mal a combater! Essa coisa de homossexuais! Isso é uma doença! A ciência já disse que é doença!” No fundo da sala, me senti estranho. Olhava para aquele sujeito em frente da turma E o repudio que sentia por ele se voltava contra mim. Eu era o problema e não ele.⁵

As relações de gênero impulsionam as interações e as relações no dia a dia em toda a sociedade, de forma ampla. Dessa forma, dentro das escolas não poderia ser diferente. Conforme atesta Auad (2014, p.2), “a escola é produtora de diferenças, distinções e desigualdades” e ao mesmo tempo, um espaço onde as concepções tradicionais de masculino e feminino são reformuladas, uma que vez que o alunado não é totalmente assujeitado as práticas normatizantes. Conforme Louro (1997, p.61): “Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.”

Nesse sentido, se torna imprescindível a discussão sobre gênero e diversidade, sobretudo em meandros culturais e relacionais, pois são questões que influenciam diretamente nossos cotidianos. Só para citar alguns exemplos práticos que estão diretamente relacionados com os temas deste: a) forte cultura de violência (simbólica, sexual, psicológica) contra mulheres⁶ e contra o feminino; b) Os arraigados estereótipos do que é ser homem e do que é ser mulher na atualidade (lembrando que esses valores estão em constante reformulação); c) A recusa de homens por exames ou tratamentos de saúde que coloquem em risco sua “masculinidade”, seja pela simples recusa em usar filtro solar, ou ainda, a negação do exame de próstata; c) Os crescentes casos de homofobia, transfobia e lesbofobia; d) As desigualdades sociais e políticas em termos de espaço socioeconômico (mulheres que ganham menos que homens nas mesmas funções ou tarefas comumente destinadas de forma arbitrária à mulher ou ao homem); entre tantas outras problematizações.

Contudo, quando se fala em gênero e diversidade, há, em contexto brasileiro, um grande problema de entendimento por parte do senso comum - e também da academia - sobre suas reais projeções. Isso se deve, em partes, pela existência de múltiplas correntes de estudo sobre gênero e diversidade, e pelo fato de não serem temáticas que possam ser fixadas no tempo em conceitos cristalizados (há sempre novas descobertas a serem feitas e questões a tramitar).

⁵ O excerto citado foi escrito pelo presente pesquisador. É uma de minhas lembranças sobre o período que estava no ensino médio em uma das escolas da atual pesquisa. Tal lembrança remonta o sentimento de confusão e baixa auto-estima em virtude de uma cultura toda formada a partir dos moralismos sociais e da não humanidade para com a diferença e diversidade. O professor citado embora ainda atue na escola em questão, não respondeu o questionário.

⁶ Aqui entendemos por mulher toda pessoa que se identifique com o gênero feminino, independente de órgão sexual.

No entanto, ao meu ver, tal constatação não é exatamente um problema, uma vez que toda ciência se faz nesses termos. Assim, o que de fato pesa quando o assunto é gênero e diversidade são as falácias e as distorções, sobretudo de políticos mal intencionados e religiosos extremistas.

Portanto, se faz necessário lançar mão dos estudos em gênero e diversidade com mais astúcia e menos falácia ou ingenuidade. Dessa forma, torna-se pertinente dialogar de antemão tais temas com outro tópico de extrema urgência, a saber, a laicidade constitucional do nosso país.

Vale lembrar que a laicidade surge em resposta aos conflitos religiosos e políticos frequentes em todo o mundo. Em contexto brasileiro, sua discussão aflora com a derrocada da ditadura militar (1964-1985). É, pois, uma tentativa de convívio pacífico de todas as culturas, na qual subentendesse uma neutralidade religioso (para que não haja opressão para com as crenças minoritárias) e, além disso, postula-se na laicidade a valorização da pluralidade de ideias. (RIOS, 2015)

Em sentido oposto, os fundamentos religiosos são postos em definitivo, sem espaço para à dúvida e para à contestação. “Daí não haver, conforme postula a laicidade, espaço para argumentos religiosos no processo de deliberação política estatal.” (RIOS, 2015, p.22). Desse modo:

Exatamente por atentar especialmente à importância do pluralismo e da diversidade, a laicidade apresenta-se como o arranjo político-institucional e a configuração jurídico-constitucional mais apropriados à proteção da liberdade de pensamento, de opinião e de crença. Com efeito, a laicidade revela-se princípio de organização estatal que possibilita, simultaneamente, a proteção em face do perigo de intervenção e manipulação estatal no âmbito religioso e a defesa de indivíduos e de grupos diante da tentação de maiorias que almejem impor suas convicções religiosas sobre os demais por meio do processo político. (RIOS, 2015, p.20)

O mesmo autor discute a importante distinção entre dois modelos de laicidade: de neutralidade e pluriconfessional. O modelo adotado pelo Brasil em sua constituição é o segundo mencionado. O quadro a seguir resume as diferenças entre um modelo e outro.

	Atitude diante do fenômeno religioso	Organização da vida política estatal	Desenho das políticas públicas	Colaboração com o Estado na execução das políticas
Neutralidade	Indiferença e distanciamento	Irrelevância e afastamento	Desconsideração da diversidade	vedada
Pluriconfessionalidade	Atenção e presença	Diversidade religiosa como bem constitucional	Medidas de acomodação das diferenças	permitida

(Quadro elaborado por RIOS, 2015, p.28)

Contudo, Rios (2015) informa que não se pode confundir a pluriconfessionalidade com um sistema no qual se admite atos estatais com fundo religioso. Não há, portanto, à imposição da fé de determinado grupo aos demais, (essas e outras ressalvas podem ser vistas com maior atento em Rios, 2015). Mesmo assim, é preciso pontuar sobre a frágil laicidade do sistema brasileiro, só para citar alguns exemplos, no ano de 2014:

Os embates teórico-políticos em torno da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), inicialmente previsto para o período entre 2010-2020 (PNE - PL 8035/2010) foram marcados por uma disputa acirrada na Câmara dos Deputados que modificou a redação de uma de suas metas que propunha a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”. No jogo de forças políticas, as bancadas católica e evangélica conseguiram a supressão dos termos “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”, e a redação final foi aprovada da seguinte forma: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (NARDI, et al, 2015, pp.7-8)

Vale lembrar também da recente aprovação, amplamente noticiada pelos veículos midiáticos e polemizada em redes sociais, por comitê especial que define família como a união entre homem e mulher com filhos biológicos. Tais situações colocam em debate a veracidade do chamado estado laico em nosso país e a resistência dogmática em ampliar discussões sobre gênero e diversidade.

Para ilustrar essa problemática trago o depoimento de uma participante da pesquisa:

“Gênero pode significar diferenças entre homens e mulheres. Esta temática muitas vezes é confundida somente no que diz sentido ao que chamamos de orientação sexual (LGBT), mas além disso devemos trabalhar sim na sua totalidade, o debate deve ocorrer sim nas escolas, **mas alguns fanáticos religiosos insistem que este assunto não deve ser tratado na escola**” (P3, EA, 2015, grifo meu)

Dito isso não há como separar as questões que envolvem gênero e diversidade sexual das tensões sociais que envolvem o conceito de laicidade do estado brasileiro. Um dado interessante que corrobora com essa questão é o de que das doze participantes da pesquisa temos uma grande variedade de religiões e mesmo a ausência de. Por exemplo, P3 da EA diz: “Quando criança fui católica, agora sou espiritualista, sigo a religião que faz melhor, que me traga paz, não sou presa a dogmas”. P6 (EA, 2015) se diz umbandista. Outras se dizem evangélicas, católicas, protestantes, espíritas. E ainda há aquelas que informam ser de determinada religião mas apontam que não são praticantes. Portanto, não se pode apagar a laicidade do nosso país e mesmo as tensões explicitadas no relato de P3, pois isso tem afetado diretamente o tratamento das questões de gênero e diversidade sexual em nossa sociedade.

No senso comum o termo gênero é empregado como uma forma mais polida de sexo, no sentido de masculino ou feminino (LIMA, 2015). É o que demonstra, por exemplo, a fala de P2 da EB: “É o sexo masculino e feminino visto pela sociedade”. Contudo, dentro das teorias de gênero o assunto fica mais complexo. De acordo com Louro (1997), os estudos em gênero estão amplamente relacionados com as lutas e os movimentos feministas. (A retomada histórica do movimento feminista pode ser vista com mais detalhes em Louro (1997)

Assim, os estudos em gênero, inicialmente marcado pelas lutas da mulheres em tempos muito mais desiguais do que atualmente, hoje, em uma de suas vertentes, atua no entendimento das relações entre as pessoas, sobretudo com ênfase nas construções sociais:

ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero 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. (...) O conceito

pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. (...) As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, pp.21-22)

Portanto, gênero, pelo viés que discuto, é, antes de mais nada, a constituição da identidade de uma pessoa, dentro de suas possibilidades performativas. Desse modo, é importante “não tomar o termo gênero como significando sexualidade, embora a literatura na área mostre que são conceitos indissociáveis, do ponto de vista de sua proximidade, porém não se constituem como sinônimos” (ALBANO, 2006, p.8)

Contudo, Butler (2003) problematiza a noção de “construção social e cultural” de gênero estabelecidas por algumas correntes. A autora alerta que se a biologia é por vezes interpretada como determinista, por outro lado, a cultura também pode ocupar esse papel (pensando nessas correntes que apagam o processo de construção e tratam os corpos como “recipientes passivos de uma lei cultural inexorável”). Isto é, ir de um extremo ao outro não seria o ideal para discussões mais sérias sobre gênero e diversidade.

A mesma autora ainda diz: “se o gênero e o sexo são fixos ou livres, é função de um discurso que (...) busca estabelecer certos limites à análise ou salvaguardar certos dogmas do humanismo como um pressuposto de qualquer análise de gênero” (BUTLER, 2003, p. 27). Isto é, coloca-se em debate que as discussões sobre gênero são discursivamente estabelecidas dentro dos limites de uma cultura hegemônica, sendo essas fronteiras discursivamente marcada por estruturas binárias. Portanto, vale atentar para aquilo que pode ou não pode ser mobilizado dentro dos meandros culturais vigentes. Tal discussão, é possível dizer, foi iniciada por Foucault (1988) que aponta, entre outros fatores, como o poder e os discursos estão vinculados por meio de instituições que regulam e reprimem os atos sociais, como por exemplo, igrejas, escolas, famílias, o próprio campo da medicina etc.

Butler, em suma, analisa as diferentes teorias de gênero desde de Beauvoir até teóricas contemporâneas, problematizando e discutindo as contribuições de cada vertente, assim como suas fragilidades. Nas palavras de Butler (2003, p.33): “a crítica feminista tem de explorar as afirmações totalizantes da economia

significante masculinista, mas também deve permanecer auto crítica em relação aos gestos totalizantes do feminismo.”

Com essa breve discussão que fiz até aqui (pois muito mais poderia ser dito), abro espaço, portanto, aos dados colhidos em duas escolas, que farei referência pelos atributos A e B.

40

Devo esclarecer alguns pontos que julgo importante para a compreensão dos dados, informações exteriores aos dados propriamente ditos: a) Ambas as escolas autorizam a realização do trabalho, contudo, na escola A coube a mim falar com o professorado; já na escola B, a diretora realizou essa tarefa; b) Para cada escola eu distribuí dez questionários, todavia, obtive tanto da escola A quanto da escola B apenas seis questionários respondidos; c) Cabe ressaltar também que as pessoas que se dispuseram a responder o questionário, ao que tudo indica, já possuem alguma afinidade com os estudos de gênero, ou são mais abertas para discussões desse teor. Dito isso, sigo com as respostas que obtive:

A primeira e a segunda questão apontam um dado curioso e divergente entre a escola A e a escola B. A questão um indagava nossas participantes se gênero e diversidade sexual são assuntos que devem ser tratados na escola. A grande maioria das participantes da escola A afirmaram que sim, (apenas uma participante disse não ter certeza). Todas as participantes da escola B também responderam pelo sim. Uma explicação provável para esse dado é o número maior de participantes mulheres em detrimento de homens. No que diz respeito a participante que afirmou não ter certeza, pude verificar que esta nunca participou de alguma formação sobre gênero e diversidade sexual, da mesma forma, nunca contemplou esses temas em sala de aula e também afirmou que não presenciou nenhuma situação em sala de aula na qual houve a necessidade de mediar alguma fala sobre gênero e diversidade.

Contudo, na questão seguinte, que questionava se nas aulas, as professoras trabalham ou já trabalharam alguma vez com a temática de gênero e diversidade, na escola A as mesmas pessoas que responderam anteriormente que os temas devem ser tratados na escola, nesse momento responderam que nunca trataram dos temas em sala de aula, sendo que apenas uma participante disse que trabalha com o tema e outra disse que poucas vezes. Em contraponto com a escola B, cujas respostas foram todas sim tanto para a questão um quanto para a questão dois, o que demonstra um possível maior envolvimento dessas participantes, mesmo entre aquelas que nunca participaram de um curso de formação sobre essas temáticas.

Ainda sobre a contradição constatada anteriormente pelas participantes da escola A, das três participantes que responderam sim para a primeira pergunta e não para a segunda, todas as três nunca trabalharam gênero e diversidade em seus planos de aula, duas das três participantes nunca participaram de nenhuma formação a respeito de gênero e diversidade e ainda das três apenas uma delas relatou presenciar cenas corriqueiras nas quais alunos se ofendem usando de forma ofensiva termos como “bicha” ou “viado”, de forma que ela precisa intervir e conversar com esses alunos. Alguns sentidos possíveis para essa falas seriam: a) mesmo realizando cursos de formação para tratar de gênero e diversidade, embora sejam sem dúvida muito importantes, isso não é um fator decisivo na garantia de que os temas serão tratados de forma adequada e mesmo de que serão tratados em âmbito escolar; b) existe uma grande distância entre aquilo que se fala e aquilo que se faz, por extensão, entre aquilo se fala e aquilo que de fato se pensa; c) a divergência entre as respostas e mesmo entre fatores como ter alguma formação sobre gênero e diversidade ou não ter, demonstram a complexidade que engloba tanto a temática tratada como a subjetividade das participantes, que não se limita a esse ou aquele fator.

A questão 3 solicitava das participantes uma resposta por escrito: “Na sua opinião, o que é gênero? Quais as implicações desse temática em nossa sociedade?” Também é curioso apontar que todas as respostas que obtive na escola B, fazem referência ao binarismo masculino e feminino, tanto no sentido restrito, definindo gênero como tal, quanto no sentido de ampliar o conceito partindo do binarismo. Vejamos:

“Não se refere apenas a ‘macho’ e ‘fêmea’, mas às diversas dinâmicas envolvendo masculinidades e feminilidades. Implica nos processos de configuração de identidade e funções sociais” (P1, EB, 2015)

“É o sexo masculino e feminino visto pela sociedade e suas implicações na sociedade atual, por fatores genéticos” (P2, EB, 2015).

“Diz respeito ao masculino e ao feminino, mas não necessariamente ao sexo biológico, mas sim a forma que as pessoas se sentem. É preciso tratar sobre o papel atribuído pela sociedade a homens, mulheres e homossexuais.” (P3, EB, 2015)

As respostas de P1 e P3 corroboram com a assertiva de Scott (2005, apud CORSINO, 2014, p. 131): “Gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Já a fala de P2 é um tanto inconclusa, mas, indica um entendimento de gênero com base em fatores genéticos. No mesmo sentido, P4 traz uma fala até certo ponto refletida, contudo, ao fim, ambígua:

“Gênero masculino ou feminino, não tem a ver com orientação sexual, é como o indivíduo nasce (aparelho reprodutor). A escola deve ser dinâmica historicamente junto com a ciência e tudo que implica sobre todos os assuntos e aceitar as escolhas, trabalhando conscientização no seu meio para evitar preconceito” (P4, EB, 2015)

Se, por uma lado, P4 faz a distinção entre gênero e orientação sexual, por outro, gênero, em sua concepção, se restringe ao aparelho reprodutor, desconsiderando qualquer situação de pessoas transexuais, transgênero e travestis.

P5, por sua vez, aponta a polissemia da palavra gênero, fator já mencionado neste trabalho. Além disso, destaca a importância do tema ser debatido e orientado em âmbito escolar, defesa que também faço aqui.

Por fim, destaco a resposta de P6, que foi a única participante a mencionar o termo “transgênero”, dessa forma, rompendo com a dicotomia “homem e mulher”. Na sequência as respostas de P5 e P6:

“Gênero pode ser uma palavra para muitas referências. O que nos interessa aqui é o que caracteriza homens e mulheres. Hoje essa temática é latente devido a intolerância de alguns, e é justamente por essa intolerância que deve ser debatida” (P5, EB, 2015)

“Gênero para mim é masculino feminino e transgênero. As implicações são o preconceito contra as pessoas que “não se encaixam” na sociedade dita padrão.” (P6, EB, 2015)

Embora a condição social de pessoas trans (transgênero, transexuais, travestis) seja de grande complexidade, não há por parte das escolas nenhuma motivação para entender a condição dessas pessoas e acolhê-las, justamente se pensarmos que elas(es) “desafia(m) a ordem binária de organização de sexo, gênero e desejo” instituída pelos discursos hegemônicos e também pelas relações espaciais. (JUNKES; SILVA, 2009, p.149)

No que se refere a escola A obtivemos as seguintes respostas:

“É a distinção que se faz entre o sexo masculino e o feminino por uma questão histórica e cultural sem deixar de considerar os aspectos biológicos. Porém, deve se levar em conta as implicações de ordem genética ou comportamental” (P1, EA, 2015)

“Gênero é um termo utilizado para designar o sexo masculino e o feminino. Mas sabemos que hoje essa denominação não é bem assim, pois essa questão vem em decorrência da realidade da sociedade (como cada um realmente se caracteriza) e não pela anatomia do corpo. Essa temática traz muitas dúvidas e até preconceito pela falta de conhecimento da sociedade” (P2, EA, 2015)

“É um conceito que posso utilizar para identificar grupos, isto é, que apresentam características semelhantes, estas podem ser genitais ou psicológicas” (P4, EA, 2015)

“Se refere à construção social do sexo, forma com que homens e mulheres se manifestam na sociedade” (P5, EA, 2015)

“Gênero não é apenas uma questão de orientação sexual e sim incluindo as diferenças entre as pessoas” (P6, EA, 2015)

É possível perceber uma certa regularidade nas respostas, sobretudo, partindo da distinção entre homem e mulher. Como ressaltai anteriormente, não se cogita pensar em nada que transgrida as fronteiras do dizível. Constatamos que não há espaço para pessoas trans nas escolas, uma vez que não são mencionadas mesmo quando o tema é gênero, salvo uma exceção, P6, EB, (2015).

Outro ponto recorrente que percebi: muitas participantes mencionaram não ser gênero apenas algo que concerne à causa gay. Tal ressalva, me parece, precisa ser feita sempre que possível, numa tentativa de eliminar o estigma que as discussões de gênero estão recebendo em virtude do já conhecido e antigo estigma atribuído aos LGBTs.

Em termos gerais, não obtive respostas muito profundas sobre o conceito de gênero, que ora simplificavam o termo ao “genital”, ora trazia como “a diferença entre homem e mulher”.

Nesse sentido, trago aportes da teoria queer, a fim de provocar as definições que obtivemos até aqui. Louro, (2012, p.367), sugere uma mudança de foco, uma mudança epistemológica:

Busca-se enfatizar mais as práticas do que as identidades e questionar os binarismos sobre os quais se assenta o saber e a cultura dominantes. Em outras palavras, antes de se propor como uma nova identidade e buscar integrar-se ao conjunto

da sociedade, o queer pode representar o questionamento e a crítica desconstrutiva das normas, da lógica e dos arranjos sociais vigentes. (LOURO, 2012, p.367)

Assim, o *queer* é um movimento, segundo Louro (2012) e outras teóricas que requer o ato de estranhar o convencional. A exemplo do que esclarece Louro (2004), ao apresentar sua definição de “intolerável”; seria, pois, aquilo que todo mundo concorda pelo fato de estar instituído, como por exemplo, a heteronormatividade⁷ e o machismo. Isso para a autora soa como intolerável e carece de correção, necessita ser estranhado: entender o que está instituído e suas formas de naturalizar-se na sociedade. Ao contrário do que pensam muitos educadores, não seria o caso de “corrigir” o “problema” da homossexualidade e sim, estranhar os currículos excludentes ainda vigentes nas escolas e em outras instituições.

Todavia, em nosso recorte de participantes não houve nenhuma pessoa que explicitasse respostas preconceituosas sobre diversidade sexual. Termos como “subjetividade humana”, “expressão humana” “necessidade de aceitação, respeito” foram usados com recorrência. Muitas denunciaram o preconceito e enfatizaram a necessidade de reconhecimento dos direitos LGBTs, (sobre a inclusão e permanência de LGBTs na escola pública ver ARAÚJO, 2012). Outro dado interessante, ao meu ver, foi que a grande maioria usou o termo “orientação sexual” em detrimento do termo “escolha” para falar de sexualidade, sendo que apenas duas participantes usaram o segundo termo mencionado. No entanto, isso não significa que inexistisse um preconceito velado, sobretudo, levando em conta as respostas ambíguas e confusas que obtivemos.

No que diz respeito aos cursos de formação sobre gênero e sexualidade que porventura foram realizados pelas participantes foi descoberto que das doze participantes, (seis de cada escola), cinco já participaram de alguma formação sobre gênero e diversidade num contraponto com as sete pessoas restantes. Indicaram cursos realizados nas universidades próximas, assim como cursos a distância e também formação dentro da própria escola. Das cinco participantes que afirmaram já ter participado de algum curso sobre os temas citados, três eram da escola B e duas da escola A.

Ressalto que os dados que foram levantados também trouxeram outras informações diversas, mas que devido ao recorte do estudo, não serão contempladas neste momento.

⁷ Pode-se compreender o termo heteronormatividade como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade, para designar como norma e como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes. (PETRY e MEYER, 2011, p.196)

Por fim, cabe mencionar que mais do que esgotar a discussão de tudo que foi problematizado aqui, de forma sucinta, a intenção principal a que me propus foi trazer esses dados e alguns recortes teóricos como ponto de partida para um campo de conhecimento, sem sombra de dúvidas, muito vasto. Portanto, entendo esta pesquisa como um caminho inicial que deixa em seus contornos algumas perguntas no ar: Qual o próximo passo? Como praticar a teoria que utilizo neste estudo? Como ampliar nossos conceitos sobre gênero e diversidade, (me colocando aqui juntamente com as professoras que falaram sobre a necessidade de orientação e debate sobre esses tópicos). E mais: “A quem ou a que a nossa cultura se recusa conhecer? O que essa recusa ou esses limites podem nos dizer?” (LOURO, 2012, p.367).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho apontei a relevância em se discutir gênero e diversidade em virtude dos diversos casos em esfera mundial e local que trazem à tona muitos conflitos e desentendimento no que concerne tais temáticas, os quais de um tempo para cá estão bastante em voga.

A partir disso, explicito que o principal objetivo deste trabalho foi o de investigar os sentidos atribuídos pelas professoras participantes ao termo “gênero” e diversidade sexual. As respostas que obtive foram complexas e múltiplas, porém com fortes semelhanças: Muitas partiram das “diferenças entre homens e mulheres” tanto no sentido biológico e “genético”, quanto numa perspectiva social e mais abrangente, contudo, sempre dentro dos moldes dicotômicos determinados discursivamente em termos do que pode ser pensado e estabelecido (BUTLER, 2003).

Outro dado, preocupante ao meu ver, que ficou implícito dentro deste trabalho é que pouquíssimas pessoas estão interessadas em tratar ou discutir gênero e diversidade dentro da escola, se considerarmos que poucas pessoas se mostraram disponíveis a participar da pesquisa (visto que de vinte questionários distribuídos entre duas escolas, apenas doze retornaram respondidos- escolas de grande porte com número elevado de docentes). E ainda mais preocupante é pensar que dentro das pessoas disponíveis e abertas a discutir gênero e diversidade, sobretudo por afinidade aos temas, ainda paira uma série de imprecisões, visto as recorrentes falas sobre a necessidade de maior orientação nesses aspectos.

Ressalto que a escola deveria estar mais atenta as discussões com relevância social para seus estudantes. Sendo que isso perpassa por investimento em

formação (sempre continuada) das nossas professoras, cujas atitudes e pensamentos são parte constituinte dos nossos saberes, valores e culturas.

É preciso destacar também que muito já se tem feito em termos de avanços nas temáticas de gênero e diversidade, mas ainda há muito a se fazer e há também muitas forças lutando pelo retrocesso nessas questões, fator que nos convida a redobrar nossos esforços enquanto educadores que vislumbram uma sociedade menos desigual e mais igualitária para todas as pessoas.

Como palavras finais, faço uso de Louro (2004), quando diz que a história da humanidade não teria grandes acontecimentos se não fosse a sexualidade, pois sem ela não haveria curiosidade e sem curiosidade não haveria aprendizagem. “Tudo isso pode levar a apostar que teorias e políticas voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso.” (LOURO, 2004, p.72).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, R. M. Os Estudos sobre Gênero ao Longo da História. 2006. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16_2006_11.PDF>. Acesso em 15 de junho de 2015

ARAUJO, R. K. No Palco Professoras de Teatro: Corpo e Identidade em Perspectiva Verbo-visual. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE-UFPR-2015.

ARAUJO, R. K. Políticas públicas de inclusão e permanência de LGBT nas escolas. In: Congresso de Cultura e educação para a América Latina – Semeando novos rumos. CURITIBA: cepial, 2012.

AUED, D. Igualdade de gênero e co-educação : reflexões necessárias para a construção da democracia. In: Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Sierra, J.C.; Signorelli, M. C. [Orgs.]. Matinhos: UFPR litoral, 2014. pp 31-48.

BUTLER, J. Problemas de gênero. Feminismo como subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORSINO, L.N. Relações de gênero na educação física escolar: As “misturas” e as separações como forma de aprendizagem. In: Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Sierra, J.C.; Signorelli, M. C. [Orgs.]. Matinhos: UFPR litoral, 2014. pp 129-144.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1. A vontade de saber. 19a edição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

JUNCKES, I. J; SILVA, J. M. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil. Revista de Didáticas Específicas, nº 1, pp. 148-166. 2009.

LIMA, J. D. O que é “Ideologia de gênero”? Gazeta do povo. Texto publicado na edição impressa de 14 de junho de 2015

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

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

_____. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, pp. 363-369.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

NARDI, Henrique Caetano; MACHADO. Paula Sandrine e SILVEIRA. Raquel da Silva. Apresentação. In: Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?. NARDI, Henrique Caetano; MACHADO. Paula Sandrine e SILVEIRA. Raquel da Silva. [Orgs.]. Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015.

PETRY, A. R; MEYER, D.E.E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jul. 2011

RIOS, R. R. A Laicidade e os Desafios à Democracia no Brasil: Neutralidade e Pluriconfessionalidade na Constituição de 1988. In: Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso? NARDI, Henrique Caetano; MACHADO. Paula Sandrine e SILVEIRA. Raquel da Silva. [Orgs.]. Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015. pp. 17-38.

SOBRE OS AUTORES

Deleon Betim

Mestrando em Linguagem (UEPG); deleon_betim@hotmail.com

Reinaldo Kovalski de Araujo

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Profissional pela UTFPR. Graduado em Licenciatura em Teatro pela faculdade de Artes do Paraná, Integrante do Laboratório de Estudos em Educação, linguagem e teatro. (elite – UFPR). E-mail: rei.rka.rka@gmail.com

***PRÁTICAS
DISCRIMINATÓRIAS E
EXCLUSÕES DE GÊNERO
E DIVERSIDADE NO
AMBIENTE ESCOLAR:
PRECONCEITO E EVASÃO***

*Jamaira Jurich Pillati
Rita Estela Salino*

PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS E EXCLUSÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: PRECONCEITO E EVASÃO.

*Jamaira Jurich Pillati
Rita Estela Salino*

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é permeado pela integração dos diferentes sujeitos que compõem a sociedade brasileira. Considerando a obrigatoriedade do Ensino Fundamental no país, podemos afirmar que discentes das mais diferentes etnias, religiões, origens e culturas encontram-se no cotidiano da escola.

Aqueles/as que povoam o mundo social da escola assistem no nosso dia a dia um pipocar infundável de discursos, enunciados, gestos e ocorrências e dele fazemos parte de variados modos. Trata-se de uma cotidianidade que se desdobra na esteira de situações corriqueiras, fortuitas e de outras mais incomuns. (JUNQUEIRA, 2010, p. 209)

A prática em sala de aula nos leva diariamente a pensar a estrutura em que estão colocados os indivíduos que devemos ensinar. Ao mesmo tempo, leva a questionar a efetividade das ações de educadoras e educadores. A verdade é que a escola, assim como a maioria das instituições carrega em seu espaço subjetivo uma postura normatizadora, sendo esta caracterizada como de maioria branca, heterossexual e cisgênero. Tais normas perpetuam-se em pequenas ações cotidianas dos indivíduos que as compõem. Segundo Bento:

As reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: "Pare com isso! Isso não é coisa de menino!". A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada "menino não chora!", "comporta-se como menina!", "isso é coisa de bicha!", a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. (BENTO, 2011, p.552)

Os discursos cotidianos da escola estão muitas vezes carregados desse terrorismo que é reproduzido de maneira inerente pelos sujeitos que deveriam preocupar-se com a formação da identidade de alunas e alunos enquanto indivíduos. A visão de uma escola que elimina diferenças para melhor interação do sujeito com o grupo também se mostra uma questão a ser repensada. A manutenção desse modelo acaba por justificar o silêncio complacente de alguns educadores, quer por despreparo – ou ainda pior, por carregar-se de posturas discriminatórias – assumem um papel neutro frente a um ambiente sexista e racista.

Considera-se a escola como o ambiente responsável pela formação dos cidadãos e cidadãos preparados para intervir na sociedade. O currículo define quais as demandas de conhecimentos devem ser recebidas pelos sujeitos. Tomaz Tadeu Silva, ao se referir às teorias do currículo, faz as seguintes afirmações:

[...] O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. [...] Qual o tipo de ser humano desejável para um tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno Estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (2009, p. 15)

Cabe ressaltar que é essencial que o currículo esteja em constante debate na comunidade escolar. Propondo-se, então, transformações frente à diversidade social encontrada e as demandas às quais se deseja preparar os sujeitos enquanto indivíduos:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo que no conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidades. (SILVA, 2009, p. 15 – 16)

Como fazem notar as reflexões teóricas quanto à importância do currículo na constituição do ambiente escolar, assim como as demandas levantadas pelas lutas dos movimentos sociais, destaca-se a necessidade de se refletir sobre a existência de uma sociedade que segrega e discrimina, excluindo o outro, partindo-se do pressuposto que a diferença é ensinada, principalmente no ambiente escolar. Louro (2008, p. 22), “as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais”.

A criação de uma legislação específica obrigando escolas públicas e privadas a adotarem em seus currículos História da África e dos/as descendentes de africanos e africanas no Brasil (Lei 10.639/2003) assim como a introdução à História Indígena (Lei 11.465/2005) trazem a inclusão de estudos destas culturas a um currículo de manutenção eurocêntrica, provocando assim ações afirmativas ao debate e entendimento da diversidade sexual e de gênero:

Com a mudança de governo em 2003, verifica-se um aumento de ações e de debates em torno da necessidade de políticas educacionais voltadas para a promoção da equidade de gênero, da superação das desigualdades étnico-raciais e regionais, de enfrentamento do racismo e do preconceito em relação aos negros, homossexuais e outros grupos identitários, assim como de políticas públicas para adolescentes e jovens. A criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) representam esforços no sentido de traçar políticas e propostas educacionais que possam efetivamente contribuir para a redução das desigualdades de gênero, étnico-raciais e de classe nos diferentes níveis de ensino. (WELLER; PAZ, 2011, p. 1 – 2)

Assim como a criação da Rede de Educação para a Diversidade . E essas ações instam a inserção das questões da diversidade no currículo através de leis e projetos pedagógicos, além da tomada de consciência da importância de aproximar e manter jovens que não se encaixam nos padrões normativos no ambiente escolar visto a preocupação com a evasão do sistema.

Os números de desistência assombram as gestões nas várias instâncias: Direção Escolar, Secretaria Estadual de Educação do Paraná e Ministério da Educação. A pesquisadora e professora da Universidade de São Paulo, Marília Pinto de Carvalho traz dados muito interessantes em relação à evasão e às

diferenças produzidas pelo ambiente escolar entre meninos e meninas tais como de gênero: gravidez na adolescência; responsabilidade feminina pelo trabalho doméstico; responsabilidade masculina por auxiliar no sustento da casa; étnica/racial: brancos e negros, sendo os negros vitimados por não encontrarem identificação entre sua cultura e a representação realizada no ambiente escolar. (CARVALHO, 2001; 2003; 2009).

No entanto, Rogério Diniz Junqueira, ressalta que não só o sexismo e racismo adentram silenciosamente o espaço escolar, como também a homofobia. Nem sempre cruzado com números de evasão, as práticas homofóbicas e de heteronormatividade que, ainda que não distanciem sujeitos do ambiente escolar, podem levá-los a situações desestabilizadoras:

É preciso não descurar que a homofobia, em qualquer circunstância é fator de sofrimento e injustiça. Também por isso, a ideia de que ela seria menos grave quando não produz rendimento, evasão ou abandono escolar, deve ser repelida. Afinal, inseridos/as em um cenário de stress, intimidação, assédio, não-acolhimento e desqualificação permanente, adolescentes e jovens estudantes homossexuais e transgêneros são frequentemente levados/as a incorporar a necessidade de apresentarem um desempenho escolar irrepreensível, acima da média. (2010, p. 216 – 217)

Destaca-se que nem sempre a homofobia é notificada e relacionada com a evasão escolar, porém tais violências podem acarretar situações desestabilizadoras para pessoas LGBT.

Considerando esses aspectos, nem sempre a professora e o professor conseguem perceber estas questões em sala de aula. Para além das medidas afirmativas que ressaltamos que vieram a agregar o currículo oficial, existe ainda o chamado currículo oculto, ou seja, a subjetividade das estruturas escolares, normativas, disciplinares normatizadoras que permeia não só o ambiente escolar, mas que parte dos próprios educadores acabando por agravar o abismo que separa os sujeitos. Para Guacira Lopes Louro:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (2010, p. 57)

No entanto, seria muito frágil e ingênuo atribuir apenas à escola a reprodução de discursos e práticas discriminatórias. Ela se mostra também, como um reflexo da sociedade em que nos inserimos e, ao mesmo tempo, o ambiente de diversas possibilidades de intervenções positivas e debates colaborativos:

O grande desafio da educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas, passem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos. (MISKOLCI, 2012, p. 51)

Ou seja, uma escola transformadora, agregadora e aberta à diversidade precisa também de educadores dispostos a interferir junto às questões de sexualidade, gênero e étnico-raciais, abandonando a postura da convivência, vinda muitas vezes da hesitação frente às situações que o cercam.

Pensando as questões proposta até aqui, os debates nos quais fomos inseridos durante todo o curso de Especialização de Gênero e Diversidade na Escola e a reflexão a respeito da importância do posicionamento da professora e do professor, realizou-se uma atividade que proporcionou uma provocação reflexiva em alunas e alunos em relação à diversidade, ao grupo em que estão inseridos e à complexidade dos sujeitos que são. Por meio de um trabalho de enfrentamento ao bullying, racismo, machismo e homofobia, os alunos de Ensino Médio tiveram a possibilidade de relatar suas experiências pessoais em episódios em que foram vítimas de práticas discriminatórias. Os relatos, que analisaremos ao longo do texto, trazem de maneira bastante curiosa, a escola como principal ambiente de violência, fazendo com que muitos cogitem a possibilidade de deixar os estudos para amenizar seu sofrimento.

Diante dessa reflexão, a pesquisadora, e também educadora, deparou-se com as situações aprofundadas em relação ao gênero e diversidade enfrentadas pelos alunos em seu cotidiano escolar. A respeito desse cenário, muitas reflexões serão realizadas ao longo do artigo, no intuito de pensar também, de que maneira essas práticas podem ter interferência positiva da comunidade escolar, diante da postura observadora na prevenção de tais acontecimentos, na detecção de situações negativas e na ação imediata diante de situações que indiquem riscos à integridade física e mental no desenvolvimento da vida escolar do aluno, evitando a evasão escolar.

METODOLOGIA

A metodologia é de cunho qualitativo, por meio da análise do discurso, após exibição do filme “As vantagens de ser invisível”, com a escrita de 35 textos de discentes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual do interior do Paraná. Com base em Minayo (1992, p. 69), as finalidades das análises da pesquisa qualitativa em termos de pesquisa social são: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o com o contexto cultural do qual faz parte.

57

Para que as experiências relatadas nos textos fossem possíveis, foi necessária a realização de um trabalho pedagógico em torno da temática da discriminação. Partindo-se de uma aproximação emocional do grupo (educandos e professores), utilizou-se como ponto de partida o filme “As vantagens de ser invisível”, no qual a temática de bullying, homofobia e abuso são constantes. Procurou-se fazer com que as alunas e os alunos se sentissem envolvidos e tocados pelos casos de violência e que os sentissem identificados no seu cotidiano no ambiente escolar. O uso do filme como ferramenta pedagógica não só diversifica a maneira como tratar uma temática em aula, como também estabelece um vínculo entre personagem e espectador, o que facilita a sensibilização necessária para a realização de atividade crítica posterior. Posteriormente, houve um diálogo com as turmas sobre discursos normatizados que nem sempre são percebidos com clareza no cotidiano e questões abordadas no filme como o gênero: cenário machista; étnico-racial: racismo; orientação sexual e identidade de gênero: homofobia.

Como encerramento do trabalho, foi pedido que cada aluna e aluno escrevesse um texto no qual retratasse um momento em que tenha sofrido algum tipo de violência psicológica ou física – ou ainda um relato ocorrido com alguém próximo que o fez-se sentir impotente – usando como exemplo as situações abordadas no filme. Sendo assim, foram recebidas 35 cartas com discursos diferentes, que revelam um cenário bastante complexo que envolve os sujeitos em idade escolar. A revisão teórica de autoras e autores de Gênero e Diversidade contribuiu para que as análises dos discursos das alunas e dos alunos pudessem ser analisados e compreendidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

58

Diante de uma dificuldade inicial de externar seus sentimentos em relação aos casos retratados no filme, e ao que pensavam serem ações erradas, injustas e até mesmo cruéis, de maneira oral, as cartas anônimas foram escritas. Algumas escritas de maneira mais formal, outras quase que como uma obrigação da tarefa de casa, houve, no entanto, relatos que demonstram o quanto são comuns e corriqueiros os casos de abuso e discriminação no cotidiano de alguns jovens.

Destaca-se que os depoimentos a serem apresentados no decorrer do texto foram escritos de próprio punho pelos alunos e alunas conforme dinâmica retratada na metodologia. Utilizou-se de alguns trechos para retratar as práticas de discriminação e exclusão em que os discentes estão inseridos e como são afetados pela mesma.

Aluno 1: Minha vida sempre foi difícil. Todo dia quando eu ia para escola sempre voltava para casa triste me sentindo o estranho da turma, o ignorado da família, às vezes eu imagino minha vida totalmente diferente. E se eu tivesse nascido hétero? Será que tudo seria diferente. Às vezes eu penso que minha vida é um lixo, tentava me matar para ver se faria falta na vida de alguém. Sempre sofri bullying. Todo o santo dia ficava me perguntando: será que eles são melhores que eu? (Coletânea pessoal, 2015)

Ao ater-se ao conteúdo da primeira carta, observa-se o discente reconhecendo-se como homossexual e como vítima de práticas de bullying durante sua vida escolar. É interessante notarmos que as políticas pedagógicas que despertam o aluno para a existência do bullying têm feito com que alunas e alunos reconheçam quando são vítimas ou quando alguém próximo é. Na forma de perseguição, violência física, sendo que esta também pode estar escondida nas brincadeiras que nem sempre são levadas a sério por professoras, professores e equipe pedagógica.

Aluna 5: Muitas vezes me sinto excluída, principalmente quando chego em um lugar e mudam de assunto ou começam a falar e olhar de canto. Teve um dia que algumas garotas inventaram para um aluno algumas coisas que ele, revoltado, levou à direção do colégio. E as alunas apresentaram um papel que denegria a imagem do aluno, falando ser de minha autoria. Isto me abalou de um modo que hoje não consigo confiar nas pessoas que tentam se aproximar de mim. (Coletânea pessoal, 2015)

Como não podemos medir o nível destrutivo do bullying em cada indivíduo, os sujeitos podem traduzi-lo das mais diversas maneiras: “se configura em

uma subcategoria de violência específica, abrangendo muito mais do que entendimentos cotidianos escolares e problemas estudantis, representa um verdadeiro processo maléfico às vítimas nele inseridas podendo, inclusive, ser fatal." (WANZINACK, 2014, p. 67).

Aluno 7: Eu tenho um amigo que tentou se matar por causa de bullying. Porque chamavam ele de Dumbo, orelha de abano e outras coisas, mas com ajuda e conselhos de amigos aprendeu a deixar para lá. Aprendeu a aceitar a si mesmo e não ligou para o que os outros falam. (Coletânea pessoal, 2015)

Como poucas vezes os agressores sofrem algum tipo de punição ou advertência por parte da escola, os discursos de "superação" são constantes:

Aluna 22: [...] Percebo que essas coisas que aconteceram comigo contribuíram demais pro que eu acho de mim mesma hoje em dia. Acreditar em um simples comentário, de que sou linda ou de que não sou gorda, pra mim é muito difícil. Nunca acho que alguém vai me querer, sou completamente insegura com minha aparência, apesar de não demonstrar isso para ninguém. (Coletânea pessoal, 2015)

Aluno 30: [...] Mas se não levar na esportiva vai se sentir só, excluído de algo. O certo a fazer é sorrir junto, pois assim ele vê que nada te atinge e tira o sorriso do rosto e passa e te respeitar.

Apenas se colocar no lugar do outro, pensar que quando chegar na casa dele vai estar com peso na consciência. Ele vai querer estar errado, mas só não vai ver que tanto faz, pois eu me sinto bem assim. Eu quero emagrecer, mas é por saúde, mas também por emagrecer. (Coletânea pessoal, 2015)

Wanzinack (2014) ressalta que os sentimentos de angústia, tristeza, raiva, mágoa e depressão podem perdurar por toda a vida afetando o convívio da vítima com a família, amigos e colegas o que pode ocasionar desinteresse pelo ambiente escolar e consequente evasão. Não apenas a agressão, mas o sentimento de exclusão e solidão aparece como uma ameaça à autoestima e à permanência do adolescente na escola.

Aluna 5: [...] Chegando aqui tinha a esperança de arrumar novas amizades mas nada disso aconteceu, e cada vez fui ficando mais fechada, guardava todas as minhas tristezas só para mim, ir para escola era algo tão ruim que me dava angústia só de pensar. Os trabalhos em grupo eram e são até hoje uma guerra para mim, quando todos se juntam e eu fico lá sozinha, sem saber o que fazer, me perguntando o que tinha de errado para ser excluída dos grupos. Aquilo me doía

tanto, mas tanto que só esperava chegar em casa para desabar no choro, [...] fiquei nove noites sem dormir e só pensava em suicídio, me perguntava porque tinha nascido e porque nada de bom acontecia comigo, implorava a Deus por um amigo [...].(Coletânea pessoal, 2015)

Aluno 6: Eu quando entrei nesta escola não tenho muitos amigos. Na sala de aula em todo trabalho sobrava eu. Sempre ficava de fones na hora do recreio. Agora tenho alguns amigos. Mas no começo foi muito foda, eu sempre ia embora deprimido e não tinha vontade de ir para a escola e não gostava de fazer nada na escola. (Coletânea pessoal, 2015)

Nem sempre a comunidade escolar está atenta a essas alunas e alunos considerados tímidos e retraídos, mas que podem carregar um sentimento de exclusão ou desajuste frente ao perfil de outros alunos.

O considerado socialmente normal, e reproduzido no ambiente escolar, perpassa não só pelo comportamento, mas por padrões instituídos sobre os corpos, o bom e o ruim, o que é belo e o que é feio; a passividade ou a neutralidade do espaço escolar corrobora com “[...] a perpetuação da discriminação direcionada às marcas sociais que se constituem nessas diferenças de orientação sexual, raças, origens territoriais, sociais e culturais configuradas como não hegemônicas, ou seja não inseridas no escopo das normas sociais vigentes” (MISKOLSCI, 2010, p. 118). O preconceito étnico-racial também se apresenta de maneiras diversas:

Aluno 14: Quando eu era menor, fui muito discriminado pela minha roupa, meu cabelo. Quando entrei em uma loja, não fui atendido por ninguém, fiquei um tempo esperando, mas ninguém me atendeu.

Aluna 10: Bem, hoje em dia eu sofro preconceito por causa do meu cabelo. Até na escola. Por eu ter cabelo crespo, tem gente que tira sarro, dá risada, até quer pegar pra ver se é duro ou se machuca. Bom, muita burrice.

Mas o que irrita mesmo é eu estar andando na rua e a pessoa muito pasmada fica olhando e não pisca o olho do meu cabelo depois na minha cara e não fala nada, só fica olhando. [...] antes eu tinha tanta vergonha que prendia o meu cabelo. Faz apenas 2 anos que ando com ele solto. (Coletânea pessoal, 2015)

Em uma análise mais cuidadosa do depoimento da Aluna 10, podemos observar não só aspectos de discriminação étnico-racial – direcionada aos cabelos da garota – mas também, o discurso normatizador e opressor sobre o corpo feminino, partindo de um ideal de beleza branco. A violência contra a

mulher – física, sexual e psicológica – parece ser inclusive uma constante na vida de muitas meninas.

Aluna 2: [...] Quando eu tinha 9 anos, o meu pai brigava com minha mãe batia muito nela, eu sofria muito com isso. Quando eu tinha 12 anos o meu pai falava palavras que marcam até hoje. Ele falava que eu iria ser puta, biscate e muitas outras. E também falava: pra que estudar para ser biscate não precisa estudar [...](Coletânea pessoal, 2015)

Aluna 19: Há mais ou menos três anos atrás eu conheci uma garota e começamos a sair juntas, ir na igreja juntas, ir na casa uma da outra e um dia chuvoso nós saímos e um rapaz foi buscar nós. Ele era irmão dela, desde aquele dia ele não largou mais do meu pé.

Então a gente começou a ser amigos até que um dia a gente ficou e aquilo se repetiu várias vezes.

Uma noite a irmã dele me ligou me convidando para ir posar na casa dela, eu estava indo quando um carro parou do meu lado, olhei, era o irmão dela. Ele falou que era pra eu entrar que a minha amiga estava no posto de saúde, então entrei.

No meio do caminho ele falou que precisava chegar em casa então concordei e chegamos lá. Entramos, ele logo me agarrou, eu falava que não queria, mas ele não me soltava, me trancou em um quarto e lá começou o terror.

Com o tempo, com muito medo contei para minha mãe, denunciemos ele. Quando chamaram ele lá para depor ele falou que era casado e tinha filho e que eu que dei em cima dele, falou tudo ao contrário do que tinha acontecido, mas enfim, eu fiquei de ruim na história.

A minha amizade com a garota acabou, porque ela não me ajudou a escapar dele, mas ajudou ele a acabar com minha vida. E até hoje quando ele me vê fica passando de carro e buzinando pra chamar minha atenção. Depois desse fato fiquei com um grande medo. (Coletânea pessoal, 2015)

Aluna 21: Já passei por momentos bem difíceis. Desde pequena cresci vendo o meu pai xingar, brigar e bater na minha mãe, isso foram muitos anos até meus 15 anos e na minha pré-adolescência fui assediada sexualmente por um senhor de mais ou menos 50 anos. Chorei muito quando tudo isso aconteceu, tanto com minha mãe que apanhava do meu pai e vendo meus irmãos pequenos sofrendo daquele jeito, quanto comigo que passava por uma coisa que nenhuma criança

ou adulto deveria passar.

Fui crescendo e como já tinha passado por muita coisa durante todo esse trajeto da minha vida, cresci sendo uma adolescente revoltada até ficar com depressão e sou até hoje dependente de calmantes. [...] (Coletânea pessoal, 2015)

Do abuso psicológico, ao físico e sexual, os três discursos acima carregam um aspecto frequente nos casos de violência contra a mulher: a culpabilização da vítima. A cultura do estupro e do domínio da mulher em todos os aspectos é sentido por essas meninas desde muito cedo,

[...] a violência sexual, entendida como forma de controle cultural sobre os corpos das mulheres e não apenas como meros desvios individuais de criminosos, constitui uma das expressões mais graves do patriarcado, o que é facilmente comprovado por estatistas que se prolongam até dias atuais. (FILHO; FERNANDES, 2015, p. 5)

Essa violência também pode ser notada quando é atribuída negatividade à performance estereotipada como feminina – o ser objeto, ser sensível, ser “mulherzinha” – é utilizado como argumento de agressão não só as mulheres cisgênero, mas também uma maneira de diminuir homossexuais homens. Segundo Junqueira:

Processos heteronormativos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais se fazem acompanhar pela rejeição da feminilidade e da masculinidade por meio de atitudes, discursos e comportamentos, não raro, abertamente homofóbicos. Tais processos – que são pedagógicos e curriculares – produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre meninos e rapazes. Para eles, o “outro” passa a ser principalmente as mulheres e os gays e, para merecerem suas identidades masculinas e heterossexuais, deverão dar mostras contínuas de terem exorcizado de si mesmos a feminilidade e a homossexualidade. À disposição deles estará um inesgotável arsenal “inofensivo” de piadas e brincadeiras (racistas, misóginas e homofóbicas). E eles deverão se distanciar do mundo das meninas e ser cautelosos na expressão de intimidade com outros homens[...] (2010, p. 214)

Observemos estes aspectos no discurso que se segue:

Quem é perfeito? Um hétero, um branco, um corpo definido, uma moça com grandes seios e uma bunda grande? Garotos jogam futsal, meninas vôlei. Rosa, azul, carrinho, boneca. Esses simples detalhes separam homens e mulheres no

decorrer da vida. [...] o bullying começou antes, desde que eu era pequeno, por ser gordinho, andar de forma feminina, você é excluído por muitos. No quinto ano, bem, lá olha, o gordo gay feio, eu sabia que eles falavam, eu era excluído, não queria ir para a aula, comecei a faltar até ter muitas faltas na verdade um bimestre inteiro de faltas. Aí eu fui morar com a minha tia em outra cidade.

No começo foi bom, mas estava com feridas em mim, minha família não sabia o motivo das faltas, só achavam que eu era rebelde e com 11 anos. Sem saber o motivo, minha tia que eu amo muito me aceitou, me deu amor, me deu carinho, cuidados que minha mãe não tinha tempo para dar. Veja, meu pai foi embora com 4 ou 3 anos depois do meu nascimento, minha mãe é empregada doméstica, foi assim, eu na creche, ela no trabalho, e depois veio minha irmã [...] voltei para cá porque fiz burrada. Aqui agora na casa do meu pai, minha madrastra fazia bullying comigo, dizia que ia chamar um “negão” para mim, foi horrível. Meu pai, acho que ele nem sabe disso, mas eu fugi dela para a casa da minha mãe [...] ainda escuto muito de mim, ainda dói GAY BICHA VIADO [...] meu melhor amigo é gay e sofre, minha colega com quem ando é homofóbica, meu pai faz uns meses que não falo com ele e sabe do que eles me chamam? Gay, estranho, alegre, amigo, bicha, viado. O que fala errado “craro”.

Estou acostumado, tentando entender. Digo para mim mesmo que eles têm inveja de mim, talvez seja isso. Eu não consigo dizer tudo o que passei, ainda estou aprendendo a andar [...]

As agressões são inúmeras e, visto que esse aluno relatou que trocou de escola inúmeras vezes, o mesmo pode se encaixar em um perfil de sujeito homossexual destacado no texto de Junqueira, que se mantém firme nos estudos para ser “bom” em algo e aceito em alguma instância. No entanto, a sinceridade presente nas entrelinhas desse último depoimento, demonstra um quadro de abuso, homofobia e solidão dos quais talvez a comunidade escolar nem faça ideia. Desta maneira, entendemos que não só um debate teórico que previna atitudes discriminatórias, mas também, o conhecimento que a comunidade escolar pode ter sobre a aluna e o aluno e turma são essenciais para uma interferência positiva junto à realidade social desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nos objetivos iniciais do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade havia o intuito de levar à sala de aula os debates em relação à diversidade sexual, de gênero e étnico-racial, deve-se admitir que ao final da atividade a ideia de troca de experiências entre educador e educandos foi contemplada de maneira especial.

64

Para além de encontrar a possibilidade de diálogo junto aos discentes do 2º ano do Ensino Médio – faixa etária nem sempre tão fácil de trabalhar, jovens adolescentes, questões delicadas foram diagnosticadas. Sendo casos de machismo, homofobia e racismo, capazes de disseminar a intolerância manifestada por meio da violência como: a agressão, o xingamento, as piadinhas, as fofocas, entre outros. As vítimas carregarão as marcas desses casos e, na maior parte das vezes, sofrem isolados, não são vistos nem ouvidos.

No intuito de dar voz à vítima, a experiência de pensar em nas suas próprias vivências e colocá-las no papel, fez com que o discurso escrito em forma de texto tivesse mais profundidade. O desafio foi provocar a empatia e o sentimento de grupo em diferentes sujeitos. O estabelecimento de uma relação de confiança discente-docente também se revelou crucial para o bom caminho do trabalho. Se considerarmos as teorias psicopedagógicas de Wallon, podemos refletir sobre a necessidade da afeição junto à aprendizagem. Decaímos novamente na importância da comunidade escolar assumir o papel ativo no ambiente escolar na formação dos sujeitos, qual cidadania construir e preservar na comunidade escolar. Como colocado na introdução do material distribuído no começo deste curso:

[...] ir além da promoção de uma atitude apenas tolerante para com a diferença, o que em si já é uma grande tarefa, sem dúvida. Afinal, as sociedades fazem parte do fluxo mais geral da vida e a vida só preserva, só se renova, só resiste às forças que podem destruí-la através da produção contínua e incansável de diferenças, de infinitas variações. (CARRARA, 2009, p. 15)

Uma formação de cidadãos e cidadãs que entendam as diferenças num projeto de equidade de direitos, ou ainda, que desperte na comunidade escolar o mínimo de visão sobre o outro. A necessidade de se colocar o tema da diversidade na escola, assim como a tarefa diária de se repensar o próprio fazer de educadoras e educadores. Os textos evidenciaram as práticas discriminatórias ao revelar exemplos de agressões físicas e psicológicas sofridas pelos discentes. Tais práticas alertam para a importância de estimular a comunidade escolar a estar atenta às práticas de exclusão e discriminação que permeiam o ambiente

escolar, assim como a necessidade de constituir práticas pedagógicas que garantam um ambiente escolar democrático e laico baseado na igualdade e na liberdade, com pleno acesso à educação e o desenvolvimento da diversidade, permeada pelas identidades, orientações sexuais, identidades de gênero e raça, sendo esse ambiente favorável à permanência do discente na escola, reduzindo-se, assim, a evasão escolar.

Por fim, o posicionamento da comunidade escolar em relação a casos de exclusão deve ser revisitado, pensando qual a função da comunidade escolar diante de um conceito de sociedade pós-moderna e seus conflitos intrínsecos refletidos na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cartas produzidas por alunas e alunos do Ensino Médio de escola estadual da SEED – PR em atividade escolar. Coletânea pessoal, 2015.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. Estudos Feministas. V. 19. N. 2. Florianópolis: UFSC, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos Feministas. Florianópolis, v.9. n.2. dez. 2001

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. Educação e Pesquisa. v.29 n.1 São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Jan./Jun. 2003.

_____. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. In: PISCITELLI, Adriana et al. (Org.). Olhares Feministas. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

CORTES, Marcelo Neri (coord.). O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-escola. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

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

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. Educar em Revista. n. 39. Curitiba: Editora UFPR, jan./abr. 2011.

FILHO, Francisco Humberto Cunha; FERNANDES, Leonísia Moura. Violência sexual e culpabilização da vítima: sociedade patriarcal e seus reflexos no ordenamento jurídico brasileiro. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=47f5d6b9ad18d160> ..

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1991.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. Espaço do Currículo. v.2, n.2, Setembro de 2009 a Março de 2010. João Pessoa: UFPB, 2010.

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

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LUNA, S. V. de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MISKOLCI, Richard (Orgs). Marcas da diferença no ensino escolar. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3ª Ed. Editora Autêntica. 2009.

SPARGO, Tamsim. Foucault e a Teoria Queer. Tradução: Vladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

WELLER, Wivian; PAZ, Cláudia Denis Alves da. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. In: Anais do Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de política e administração da educação. São Paulo: Anpae, 2011.

WANZINACK, C. Bullying e cyberbullying: faces silenciosas da violência. In: SIERRA, J. C. e SIGNORELLI, M. C. (Ed.). Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR LITORAL, 2014.

SOBRE AS AUTORAS

Jamaira Jurich Pillati

Professora da Secretaria Estadual de Educação do Paraná; E-mail: jamairajurichp@gmail.com

Rita Estela Salino

Professora da Formação Continuada do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade (UFPR). E-mail: ritasalino@yahoo.com.br

***VIVÊNCIAS DE MULHERES
TRABALHADORAS DA
EDUCAÇÃO: MUDANÇAS
OU PERSISTÊNCIAS***

*Leticia Gislaine Vieira
Rita Estela Salino*

VIVÊNCIAS DE MULHERES TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO: MUDANÇAS OU PERSISTÊNCIAS

Leticia Gislaine Vieira

Rita Estela Salino

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda questões sobre as vivências das educadoras sobre as mudanças ou persistências no que diz respeito ao cotidiano da divisão entre família e trabalho ao longo dos anos. A pesquisa empreendeu um olhar para a vivência e a experiência das mulheres educadoras de diversas gerações e como as mesmas vislumbram a questão de gênero diante da sociedade contemporânea. Sendo que faz parte da realidade das educadoras femininas a divisão entre trabalho e família, visto que a maioria destas profissionais passa a maior parte das horas semanais no colégio em que trabalham.

Conforme SANTOS e SACRAMENTO (2011, p. 03), antigamente a mulher carregava o peso de sua sexualidade, somente podia sair de casa em raros momentos. Não tinham nem sequer direito ao voto, consideradas possuidoras de um cérebro menor e menos desenvolvido do que o dos homens. (CARRARA, 2009, p.13). Para se entender como pensamentos como este fizeram parte da sociedade brasileira é necessário compreender que o contexto cultural brasileiro, sendo a sociedade baseada em características eurocêntricas, cristãs, patriarcais, machistas e com resquícios escravagistas que influenciaram e ainda influenciam as relações de gênero. Sendo estas condicionadas à superioridade masculina e nos preceitos religiosos, capaz de promover à divisão social do trabalho, as relações hierárquicas de gênero, a dominação masculina e à subordinação feminina. Sendo direcionada à mulher a responsabilidade da maternidade, criação e educação dos filhos e os cuidados do marido e do lar. Sedes boas mães e sereis felizes e respeitadas. “Tornai-vos indispensáveis e obtereis o direito da cidadania”. (BADINTER, 1985, p. 147).

Sendo assim, somente em 1932 as mulheres tiveram o direito ao voto e 1962 as mulheres começaram a usufruir de alguns direitos por meio da Lei nº 4.121/62, chamado de estatuto da mulher casada, concediam-se poderes para as mulheres administrarem bens herdados. Um grande avanço ocorreu em 1977,

com a aprovação da Lei nº 6.515, a lei do divórcio que possibilitou a dissolução do vínculo do casamento e a constituição de novas famílias.

O problema é que o Brasil é formado por um modelo de sociedade patriarcal que ainda persiste. Nos últimos anos, as mulheres aceleraram seus ritmos para dar conta de tudo que já realizavam em casa, acrescentando agora o trabalho profissional e seus estudos. É possível identificar que existe uma divisão sexual do trabalho, sendo reservado às mulheres em atividades profissionais de ensino e cuidado, como também, significativas diferenças salariais e limitados cargos de Direção. As mulheres teriam que continuar a fazer seu trabalho doméstico, adicionando-se às suas vidas afazeres reservados aos homens. (FERREIRA, 2015, p. 93,). Desta forma, fica evidente que não houve um processo igualitário devido à falta de divisão do trabalho doméstico entre o homem e a mulher.

Hirata (2010) aborda em seus estudos o levantamento histórico da teoria da divisão sexual do trabalho juntamente com a autora Daniele Kergoat, sendo o gênero enquanto “sistema que organiza a diferença entre os sexos” e defende dois princípios da divisão sexual do trabalho: a hierarquia (o trabalho masculino tem sempre um valor superior ao trabalho feminino) e a separação (o trabalho masculino é diferente do trabalho feminino).

Com o passar dos anos, as mulheres organizaram-se por meio de movimentos sociais com o propósito de mudar estas situações, formando o Movimento feminista, citado por CARVALHO (2011, p. 08), rompeu-se neste momento a condição de invisível da mulher perante a sociedade.

A partir dos anos 70 há um aumento da participação das mulheres no mercado brasileiro com má qualidade do trabalho, atividades precárias e informais. Os anos 80 começa a melhoria dos empregos, boas ocupações e acesso a profissões de nível superior (mulheres escolarizadas), composto por mulheres mais velhas, casadas, com filhos e com atividades domésticas e familiares com sobrecarga, sendo a maternidade uma geradora de dificuldades principalmente quando os filhos são pequenos. Na década de 90 há uma redução de número de filhos e no tamanho das famílias, envelhecimento da população, maior expectativa de vida das mulheres, e conseqüentemente, maior número de viúvas e famílias chefiadas por mulheres chegando ao final do século a 26% do total de famílias brasileiras. Os valores relativos ao papel social da mulher alteram a identidade feminina cada vez mais voltada para o trabalho produtivo.

No entanto, segundo Bruschini e Puppini (2004) chama-se atenção para os “guetos femininos” que se caracteriza pela ocupação das mulheres em determinadas áreas do conhecimento: Linguística, Letras e Artes (83%),

Ciências Humanas (82%), Ciências Biológicas (74%) e Ciências da Saúde (67,6%), remetendo a valorização feminina para a função cuidadora como as relacionadas à maternidade. E ressalva-se a que as mulheres recebem remuneração inferior aos dos homens em relação às horas trabalhadas, a posição na ocupação e aos anos de estudo.

E por isso, a pesquisa ouvirá as educadoras de diversas gerações para entender como essas mulheres compreendem as diferenças ocorridas diante das mudanças e transformações no contexto de gênero ao longo dos últimos anos. Que segundo FALÚ (2006, p. 8) as mulheres brasileiras começam a ingressar em profissões consideradas de prestígio e a ocupar postos de comando, mudando assim seu perfil, que antes era de dona de casa.

METODOLOGIA

A metodologia refere-se à pesquisa qualitativa por meio de entrevista em profundidade com perguntas abertas com oito trabalhadoras da educação do Colégio Estadual do Campo Dr. Juscelino Kubitschek de Oliveira, na cidade de Lapa, oferta o Ensino Fundamental e Ensino Médio, na faixa etária entre 20 a 50 anos entre os dias 01/10 a 10/10/2015. As “entrevistadas 01 e 02” têm idade entre 20 e 30 anos, as “entrevistadas 03, 04 e 05” tem faixa etária entre 31 a 40 anos e para finalizar, as “entrevistadas 06, 07 e 08” possuem idade entre 41 e 50 anos para levantar dados sobre como a infância e adolescência em relação à condição de gênero. Segundo MINAYO (2001, p. 06), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Após a realização das entrevistas foi realizada a análise do conteúdo. Sendo este permeado de dados que foram comparados com aportes teóricos de autores e autoras de gênero para tecer considerações importantes aos resultados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender o contexto feminino nesta pesquisa, se faz necessário

entender o significado da palavra gênero sendo este complexo e compreendido de diferentes maneiras e abordagens diferentes de acordo com correntes teóricas. Para tanto, adota-se gênero com o olhar para além das condições biológicas. Os diversos estudos realizados sobre o papel da mulher perante a sociedade, o termo gênero deixa de ser algo relacionado unicamente ao sexo. Começando a ser materializada a categoria gênero, que buscava problematizar não as diferenças, mas sim as desigualdades existentes entre homens e mulheres presentes na sociedade. A partir do momento em que o conceito de gênero afirma o caráter social dos indivíduos, faz com que cada vez mais as pessoas considerem as diferentes sociedades e os diferentes contextos históricos. O significado de gênero segundo Nishiyama, Schneider, Signorelli (2015, p. 118) começa a ser visto com novas perspectivas, dando ao sentido da palavra uma conotação mais plural e diversa.

No final do século XIX e início do século XX, as manifestações contra a discriminação feminina ficaram mais evidentes, foi nessa época que a mulher começou a existir socialmente e para si mesma (GUIMARÃES, 2009, p. 41).

Neste período de primeira onda do feminismo as mulheres reivindicavam direitos sociais e civis. Em 1960, surge a segunda onda do feminismo, onde os movimentos feministas já se encontravam em pleno processo de mudanças (NISHIYAMA, SCHNEIDER, SIGNORELLI, 2015, p. 115).

No Brasil, em 1972 surgiu na cidade de São Paulo um grupo organizado de feministas. Aos poucos temas do feminismo ocuparam fóruns nacionais de debate, como por exemplo, o realizado em Belo Horizonte em 1975. No mesmo ano, surgiu no Rio de Janeiro o Centro da Mulher Brasileira, e em São Paulo, realizou-se o encontro para Diagnostico da Mulher Paulista; surgiu o Movimento Feminino pela Anistia e foi lançado o Jornal Brasil Mulher, que circulou de 1975 a março de 1980. Entre 1976 e 1978, circulou o Nós Mulheres, e em março de 1981 é lançado o Mulherio, que foi leitura obrigatória das feministas, por mais de cinco anos. (RODRIGUES, [2006?], p. 07)

A construção social das mulheres teve grande influência em virtude da Revolução Industrial e no modo de produção capitalista. Nesta época caberiam as mulheres as atividades voltadas ao trabalho doméstico, elas deviam desenvolver comportamentos e sentimentos de sensibilidade, agir de acordo com as emoções e submissão. No processo de socialização as meninas eram educadas desde o nascimento para desenvolver características próprias que reproduzem em suas vidas pessoais, familiar e em todas as relações sociais (CARVALHO, 2015, p. 16). Sendo assim, as entrevistadas foram questionadas como quanto à infância e adolescência,

A mulher já havia conquistado seu espaço e trabalhava fora, porém a maioria ficava em casa cuidando dos filhos. (Entrevistadas 01 e 02, entre 20 e 30 anos)

A mulher desenvolvia um trabalho do lar, tinham o dever de cuidar da casa e dos filhos, dependiam financeiramente do marido e em casos raros assumiam a dupla jornada profissional e de dona de casa. (Entrevistadas 03, 04 e 05, entre 31 e 40 anos)

A mulher era educada para casar e formar família. Em geral, as mulheres não trabalhavam e não havia necessidade de ajudar na renda familiar. (Entrevistadas 06, 07 e 08 entre 41 a 50 anos)

Diante das respostas das entrevistadas evidenciam-se as diferenças das afirmações em relação às gerações, as trabalhadoras educadoras mais velhas relatam o papel social da procriação das mulheres e as reponsabilidades atribuídas ao cuidar da família. Já as entrevistadas mais jovens observam um avanço significativo para o trabalho feminino, no entanto estão comprometidas com a afirmação de que a mulher tinha a preferência de cuidar dos filhos. Bruschini e Ricoldi (2009) enfatizam que ainda a mulher é permeada pelo valor cultural do compromisso com a família. Permite-se a reflexão de que talvez não seja uma escolha e sim uma naturalização do papel da mulher na família que ainda persiste no contexto contemporâneo. As entrevistadas observam mudanças nos últimos anos em relação à questão de gênero:

Hoje em dia a mulher tem capacidade de ocupar variados cargos, não é mais submissa ao homem, são independentes, opinam e estudam. (Entrevistadas 01, 02, entre 20 e 30 anos).

Referente às respostas das entrevistadas é observado que a mulher já tem noção de sua competência para desenvolver qualquer trabalho, tem inteligência para estudar e formar sua própria opinião sobre diversos assuntos. Uma mulher torna-se plenamente humana quando tem a oportunidade de se dedicar ao exercício de atividades públicas e quando pode ser útil a sociedade. (BEAUVOIR, 1980 p. 291 apud RODRIGUES [2006?] p. 06).

A mulher trabalhar fora não é mais visto com espanto e sim com naturalidade. Que o diferente agora é a mulher abandonar tudo e se dedicar apenas ao lar. (Entrevistada 03, entre 31 e 40 anos). Aumentou a valorização da mulher no ambiente corporativo e já acontece uma divisão das tarefas domésticas. (Entrevistada 04, entre 31 e 40 anos).

Evidencia-se a conquista no mercado de trabalho (Entrevistadas 5 e 6, entre 41 a 50 anos)

Hoje em dia as mulheres são educadas para terem uma vida mais voltada para a realização profissional e a questão de formarem uma família se tornou algo opcional. (Entrevistadas 7 e 8, entre 41 a 50 anos)

As entrevistadas reconhecem mudanças positivas nas questões de gênero promovido pelas lutas dos movimentos sociais, especificamente, o movimento feminista, sendo este fundamental para que à maioria das mulheres conquistassem direitos e o respeito, caso contrário estaríamos vivendo como no século passado, consideradas incapazes, ignorantes e sem direitos civis. Segundo Carvalho (2011, p. 08), a participação feminina nos movimentos sociais acabou com a condição de invisível diante da sociedade, tornando toda mulher legítima cidadã, possuidoras de deveres e direitos. Sobre a visão de cada uma das educadoras referente ao papel desenvolvido pela mulher em nossa sociedade atual,

A mulher ganhou espaço e é mais valorizada.
(Entrevistadas 01, 02 e 03, entre 20 a 40 anos)

A mulher desempenha várias funções sociais, participando do mundo do trabalho de forma quase igualitária com os homens.
(Entrevistada 04, entre 31 a 40 anos)

A mulher possui influência nas decisões importantes da sociedade e participa efetivamente para a economia doméstica.
(Entrevistada 05, entre 31 a 40 anos).

Hoje a mulher é atuante em diversos setores que até poucos anos (décadas) eram monopolizadas pelos homens.
(Entrevistada 06, entre 41 e 50 anos).

Hoje em dia a mulher é chefe de família, trabalha, educa e cuida da casa.
Desempenhando um papel muito importante.
(Entrevistadas 07 e 08, entre 41 e 50 anos).

Analisando as respostas é perceptível que na opinião das educadoras a mulher obteve muitas conquistas, porém ainda não necessariamente o suficiente para conseguir igualdade com os homens. Todo esse processo envolve a quebra de paradigmas, revisão de conceitos e novas formas de agir e pensar.

Não desaparece de um momento para o outro, ideias, conceitos e valores que foram enraizados por séculos em uma sociedade. (RODRIGUES, [2006?], p. 06). Referente à divisão entre trabalho e família, a dificuldade ou a facilidade para desempenhar o papel familiar e na escola,

Possui facilidade, pois procura organizar seu tempo, se programando para dar o seu melhor em ambos. (Entrevistada 01, entre 20 e 30 anos).

Por ser solteira e morar com o pai, consegue dar conta de ambos. (Entrevistada 02, entre 20 e 30 anos).

Não há dificuldades, procura realizar o trabalho sem levar problemas para casa e que o trabalho em conjunto facilita o resultado, procura ser uma boa mãe, companheira, no trabalho uma boa educadora e compreensiva com a realidade de seus alunos. (Entrevistada 03, entre 31 e 40 anos).

Tem dificuldades, apesar de trabalhar fora, não tem ajuda nas atividades domésticas. Chega cansada e precisa ser mãe e dona de casa. Porém, tenta desempenhar um bom papel familiar e no trabalho, mas devido ao acúmulo de funções, às vezes deixa a desejar nas atividades domésticas, no cuidado com o filho e até mesmo com as atividades profissionais. (Entrevistada 04, entre 31 e 40 anos).

Tem facilidade por ter ajuda do marido, mas que muitas vezes está cansada e não consegue desempenhar um bom papel. (Entrevistada 05, entre 31 e 40 anos).

Tem facilidade, porque a mulher é versátil e sempre organiza tempo para tudo e enfrenta todas. (Entrevistada 06, entre 41 e 50 anos).

Gostaria de estar muito mais tempo com a família, pois perdem-se vivências e o tempo não volta atrás. Que não desempenha um bom papel familiar e nem no trabalho, que deixa a desejar nas duas áreas. (Entrevistada 07, entre 41 e 50 anos).

Consegue se dedicar ao trabalho e a família com facilidade, desempenhando um bom papel em ambos. (Entrevistada 08, entre 41 e 50 anos).

A independência financeira das mulheres salva vidas, começando pela delas e melhora também a sociedade, enfim, todos saem ganhando com as conquistas femininas em todos os âmbitos. NAZZARI (2002, p. 114) destaca que a mudança do papel feminino determina uma nova estruturação, pois a mulher se tornou dinâmica para o mercado de trabalho, acumulando funções domésticas e profissionais. Tendo capacidade de cuidar de ambos, podendo se realizar profissionalmente e pessoalmente, sem que nenhum aspecto seja prejudicado. (ARRUDA, 1996).

Ainda hoje em nossa sociedade não existe igualdade entre homens e mulheres, mesmo as mulheres desenvolvendo os papéis de mães, esposas, noras, profissionais e gerentes de casa. Elas desdobram-se para dar conta de tudo, o esforço é gigantesco, no entanto, muitas vezes não são reconhecidas por tamanho empenho e dedicação (FERREIRA, 2015, p. 91).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Movimentos Feministas foram de grande importância para a vida que a mulher tem atualmente, tudo foi mudando no decorrer dos anos com muita luta e até hoje a mulher enfrenta problemas e dificuldades para mostrar sua capacidade em desenvolver todos os tipos de trabalhos.

Desse modo percebe-se que as educadoras têm consciência da importância da luta feminina para a vida que possuem hoje e valorizam cada conquista, como, o direito ao voto, de estudar, de trabalhar, de ser independente, de ter responsabilidades e a liberdade de escolha. Mesmo reconhecendo que enfrentam dificuldades na dedicação familiar e de trabalho. Na verdade esta dificuldade existe devido ao fato que há uma falsa igualdade entre homem e mulher, pois mesmo a mulher possuindo uma vida profissional ativa, quando o assunto é o trabalho doméstico, continua sendo uma atividade designada somente à mulher.

Ficou evidente também que cada uma possui uma visão diferenciada, explicada pela faixa etária/geração e pela realidade de cada uma, mesmo seguindo profissões semelhantes. As educadoras viveram épocas diferentes, isso afeta até mesmo na atuação profissional individual e na percepção que ela tem sobre a questão de gênero. No referido Colégio, existe um número bem maior de professoras, que de certa forma confirmam a desigualdade, sendo esta profissão destinada à mulher pela construção social de gênero.

O gênero está relacionado às construções sociais que permeiam a existência de ambos os sexos. O papel da mulher e do homem vão além da dimensão sexista. Cada pessoa necessita construir seu próprio caminho, independente de qualquer outro fator, sempre levando em consideração suas emoções, pensamentos, ações, afinidades e competências para o pleno exercício da liberdade para construir uma sociedade sem assimetrias de gênero. Para tanto, um olhar atento para os processos que consolidam as diferenças entre homens e mulheres e a luta contínua pela igualdade de gênero na dimensão de políticas públicas para todas as instituições sociais podem promover mais mudanças em relação ao gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, M. C. C. de Relação empresa-família: o papel da mulher. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v36n3/a02v36n3.pdf>> Acesso em: 05 de Julho de 2015.

BRUSCHINI, C; PUPPIN, AB. Trabalho das Mulheres Executivas no Brasil no final do Século XX. Fundação Carlos Chagas, Cad. Pesq. v. 34, n.121, p. 105-138, jan./abr. 2004.

BRUSCHINI, C; RICOLDI, AM. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. Fundação Carlos Chagas, Cad. Pesq. v. 39, n. 136, p. 93-123, jan./abr. 2009.

ATAÍDE, M. A. de. A Mulher Negra no Mercado de Trabalho. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X. Disponível em: <[https:// http://www.fazendogenero.ufsc.br/](https://http://www.fazendogenero.ufsc.br/) > Acesso em 21 de Junho de 2015.

BANDITER, E. Um amor conquistado – o mito do amor materno. Editora Nova Fronteira, 1985.

CARRARA, S. Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade. 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.

CARVALHO, D. J. A Conquista da Cidadania Feminina. Revista multidisciplinar da Uniesp. Saber Acadêmico - n° 11 - Jun. 2011/ ISSN 1980-5950. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista11/pdf/artigos/12.pdf>> Acesso em: 05 de Julho de 2015.

COVOLAN, N T. OLIVEIRA, D C. (orgs) FERREIRA, Márcia R. et al. Educação e diversidade: a questão de gênero e suas múltiplas expressões. Rio de Janeiro: Ed Autografia, 2015.

FALÚ, A. Avanços e Desafios. O Progresso das Mulheres no Brasil. Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM), Brasília, 2006. Cap. 1. P. 7-9. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/> > Acesso em: 19 de Julho de 2015.

HIRATA, H; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

MELO, A de. PIRES, A J. GUIMARÃES, R S. et al. Práticas pedagógicas para a diversidade e cidadania. Guarapuava: Ed da Unicentro, 2009.

MINAYO, M C de S (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <<http://www.faed.udesc.br/>> Acesso em: 21 de Janeiro de 2016.

NAZZARI, R. K. Socialização política e construção da cidadania no Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2002. Coleção Thésis.

RODRIGUES, V. L. A importância da mulher. [2006?] Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/729-4.pdf>> Acesso em: 27 de setembro de 2015.

SANTOS, R. C.; SACRAMENTO, S. M. P. do. O Antes, O Depois e as Principais Conquistas Femininas. Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação. Ano 5 - Edição 1 – Setembro-Novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/>> Acesso em: 05 de Julho de 2015.

SIGNORELLI, M. C. MELO, T. R. (org.) Diversidade, inclusão e saúde: perspectivas interdisciplinares de ação. Rio de Janeiro: Ed Autografia, 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Leticia Gislaíne Vieira

Professora da rede estadual de ensino, na área de Geografia. E-mail: leticiagislainevieira@yahoo.com.br

Rita Estela Salino

Professora do Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola/UFPR Litoral. E-mail: ritasalino@yahoo.com.br

BULLYING NA ESCOLA – IDENTIFICAR PARA COMBATER

*Marcos Antônio Reway
Douglas Gomes Daronco
Clovis Wanzinack*

BULLYING NA ESCOLA – IDENTIFICAR PARA COMBATER

*Marcos Antônio Reway
Douglas Gomes Daronco
Clovis Wanzinack*

82

INTRODUÇÃO

O bullying é uma expressão inglesa, que pode ser traduzida como uma prática constante de humilhação, intimidação ou agressão praticada por um indivíduo (ou grupo) contra outro, normalmente em situação inferior.

Essa prática tem se tornado um sério e constante problema no interior da escola. Observa-se muitas situações humilhantes e constrangedoras na relação entre os alunos em sala de aula, o que vem dificultando o processo ensino-aprendizagem e causando danos psicológicos e sociais às vítimas. Segundo Lopes Neto (2005), a violência nas escolas é um problema social grave e complexo e, provavelmente, o tipo mais frequente e visível da violência juvenil. Porém, a solução possível para ela pode ser obtida no próprio ambiente escolar, apesar de que o modelo do mundo exterior é reproduzido nas escolas, fazendo com que essas instituições deixem de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação, e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo.

Barbosa Silva (2010) divide as personagens do bullying em três grupos: típicas, provocadoras ou agressoras. Vítimas típicas são aquelas que sofrem o bullying, mas nada fazem para se defender. São os (as) personagens passivos (as), sofrem calados (as). Já as vítimas provocadoras são aquelas que criam um ambiente tenso na escola ou local onde sofrem bullying. Elas provocam situações de raiva e desconforto nos outros até que são agredidas verbal ou fisicamente. As vítimas agressoras caracterizam-se por receber e praticar o bullying. Normalmente são aquelas vítimas de um grupo mais forte que, por vingança, descontam sua raiva praticando o bullying em pessoas ou grupos mais fracos.

Quando há a percepção desse problema na escola, a principal meta a ser atingida é desenvolver uma cultura de paz, com o ensino de valores que levem a um melhor relacionamento interpessoal. Na opinião de Maldonado (2011), psicóloga e escritora, as escolas que fizeram campanhas contra o bullying e

obtiveram sucesso, trabalharam com toda a equipe escolar e buscaram a parceria das famílias, no sentido de criar uma cultura de não tolerância às agressões físicas, verbais ou psicológicas, colocando os limites devidos e aplicando as penas cabíveis.

Gabriel Chalita (2008) salienta que algumas atitudes simples por parte da direção escolar podem ajudar a reduzir os casos de bullying no ambiente escolar. É necessário que toda equipe escolar, desde o primeiro dia de aula, aborde o assunto, não tolerando a ocorrência do mesmo nas dependências da escola. Todos os (as) alunos (as) devem se comprometer a comunicar a direção escolar sempre que presenciarem ou forem vítimas desta conduta. É essencial que os (as) professores (as) promovam pesquisas e debates sobre o bullying nas salas de aula, fazendo com que o assunto seja bastante divulgado e assimilado por todos (as). Dessa forma, faz-se necessário o desenvolvimento e consequente trabalho de um projeto específico na escola, para que a violência seja abordada de maneira sistemática, envolvendo os personagens desse contexto, como vítima, agressor (a), espectador (a), suas famílias, escola e sociedade.

METODOLOGIA

A metodologia de aplicabilidade da pesquisa foi de natureza qualitativa, que segundo Creswell (2007), realça a expansão de investigações que articulam abordagens quantitativas e qualitativas, os procedimentos mistos. Para o autor esses procedimentos decorrem da necessidade de reunir dados quantitativos e qualitativos na coleta e análise de dados em um determinado estudo.

Foi realizada uma pesquisa com a aplicação de um único questionário (ANEXO) composto de 20 questões com quatro possibilidades de respostas, variando de sim, não, às vezes e não sei. Participaram dela 16 professores (as) do Ensino Fundamental e Médio, 3 pedagogas e 1 diretora escolar do Colégio Estadual Presidente Caetano Munhoz da Rocha, localizada no município de Rio Negro-PR, sobre o conhecimento que eles têm sobre o bullying, bem como formas de tratamento de casos e intervenções pedagógicas, sendo utilizado o modelo de perguntas e respostas. A referida escola atende a 3 turnos diários (Matutino, Vespertino e Noturno), conta com 1145 estudantes, contemplando Ensino Fundamental Regular (9º ano), Ensino Integral (6º, 7º e 8º anos) e Ensino Médio – Educação Geral (1º, 2º e 3º anos). Há na escola um corpo docente de 84 professores (as). Dos (as) 16 professores (as) pesquisados (as), 11 atuam na escola no Ensino Fundamental e Médio e 5 apenas no Ensino Fundamental.

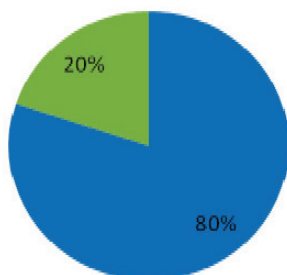
A análise dos dados pesquisados foi realizada através de coleta dos dados, pesquisa-participante e pesquisa bibliográfica e documental com fontes de informação social, teórica e intervencionista. O foco da pesquisa foi a interpretação que os participantes tiveram em relação ao assunto em estudo e de forma subjetiva, com suas perspectivas pessoais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para ilustrar alguns resultados obtidos através do questionário, foram selecionados os gráficos abaixo, que evidenciam a percepção de professores (as) sobre a existência da prática do bullying no seu ambiente escolar, a atuação em seu trabalho sobre o tema, sua relação com vítimas e agressores e sua preparação didático-pedagógica enquanto educador (a). Tais resultados apontam para uma notável diferença entre o conhecimento, teórico e cotidiano, e a aplicação prática de ações que impeçam ou minimizem os casos de bullying na escola. Parece existir uma enorme dificuldade por parte da direção e dos(as) professores(as) em aplicar, de forma efetiva e eficiente, o conhecimento sobre o tema. É preciso reconhecer que “os professores devem lidar e resolver efetivamente os casos de bullying, enquanto as escolas devem aperfeiçoar suas técnicas de intervenção e buscar a cooperação de outras instituições” (Neto, 2005). Este hiato resulta em um ambiente de insegurança e indiferença propício para a perpetuação das agressões. Percebe-se que a escola, através da direção, equipe pedagógica e professores (as), carece de uma ação coletiva no sentido de uma melhor preparação pedagógica prática, eficiente e intervencionista para se evitar casos de bullying.

GRÁFICO 1 - Você acredita que na sua escola existe entre os (as) estudantes a prática do bullying?

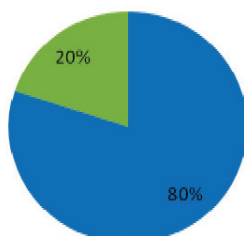
■ SIM ■ NÃO ■ ÀS VEZES ■ NÃO SEI



FONTE: Autores/as (2015)

GRÁFICO 2 - O fato de alguns (as) estudantes praticarem o bullying contra outro (a), pode causar-lhe problemas pedagógicos neste aluno futuramente?

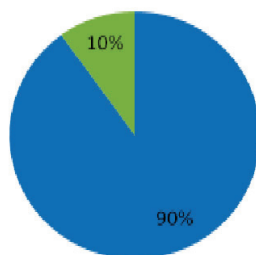
■ SIM ■ NÃO ■ ÀS VEZES ■ NÃO SEI



FONTE: Autores/as (2015)

GRÁFICO 3 - Você acredita que a prática do bullying pode causar prejuízo emocional e sofrimento aos (às) estudantes que são vítimas dela?

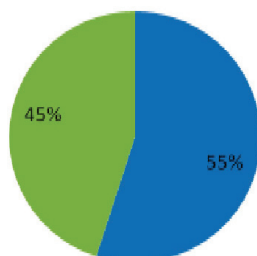
■ SIM ■ NÃO ■ ÀS VEZES ■ NÃO SEI



FONTE: Autores/as (2015)

GRÁFICO 4 - Você se sente preparado para agir com determinação e firmeza e intermediar possíveis situações de bullying entre os (as) estudantes?

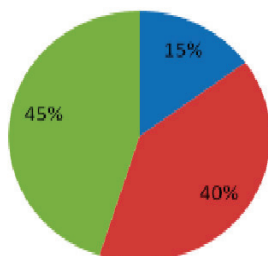
■ SIM ■ NÃO ■ ÀS VEZES ■ NÃO SEI



FONTE: Autores/as (2015)

GRÁFICO 5 - A escola tem projetos pedagógicos, como seminários, palestras, etc, que tratam sobre o tema bullying?

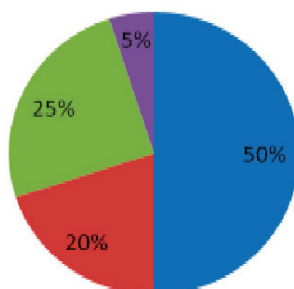
■ SIM ■ NÃO ■ ÀS VEZES ■ NÃO SEI



FONTE: Autores/as (2015)

GRÁFICO 6 - O seu Plano Pedagógico de Trabalho contempla atividades voltadas especificamente para o tema bullying?

■ SIM ■ NÃO ■ ÀS VEZES ■ NÃO SEI



FONTE: Autores/as (2015)

Ao analisar as respostas do questionário que não estão representadas em gráficos, verificou-se que 100% dos (as) entrevistados (as) têm conhecimento sobre o que seja o bullying, sendo que 45% já foram alvos desta forma de agressão. Para 85% é possível perceber alguma mudança no comportamento da vítima ou do agressor (a) e 55% perceberam, às vezes, as violências mais sutis no interior da sala de aula. Nas questões sobre a relação do (a) aluno (a) e professor (a) acerca da percepção e envolvimento dos (as) professores (as) nos casos de bullying, constatou-se que 90% dos/das alunos (as) já informaram seus/suas professores (as) quando são vítimas; 85% dos/das professores (as) já foram informados (as) por outros (as) estudantes que seus/suas colegas estavam sofrendo bullying; 73% já

perceberam estudantes defendendo a vítima, procurando intervir no problema; Em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, 85% concordaram que os conteúdos transversais desenvolvidos pela escola, priorizam o convívio escolar e 95% responderam que trabalham a auto-estima, as emoções, a solidariedade e o respeito às diferenças individuais. 70% afirmaram que tanto a direção quanto a equipe pedagógica da escola intervêm nos casos de bullying, Para 70% dos entrevistados/as, a escola realiza um diagnóstico do comportamento do (a) estudante, vítima e agressor (a), quando da necessidade de encaminhamento a atendimentos especializados (psicólogo (a), psiquiatra infantil, orientador (a) pedagógico (a). Também 40% reconheceram que a escola pune os casos de bullying aplicando-lhe a penalidade prevista no seu Regimento Interno. Quanto à prática docente, 70% responderam que, às vezes, a postura do/da professor (a) pode fazer com que o ambiente seja propício à prática do bullying e 100% declararam que estão dispostos (as) a ajudar a escola a desenvolver um trabalho específico no combate ao bullying.

Conforme o resultado apresentado, verificou-se que os (as) professores (as) entrevistados (as) possuem conhecimento sobre o assunto, presenciam os casos de violência e reconhecem os prejuízos sociais, psicológicos e pedagógicos que o bullying causa aos/às estudantes. Muitos (as) entrevistados (as) trabalham, em sala de aula, conteúdos direcionados à ética, o respeito e à convivência e sabem da importância dos temas transversais que abordam uma série de propostas de trabalho para a melhoria do convívio escolar. Tal atitude encontra respaldo na obra de diversos autores, como Lopes Neto (2005):

A escola é de grande significância para as crianças e adolescentes, e os que não gostam dela têm maior probabilidade de apresentar desempenho insatisfatório, comprometimentos físicos e emocionais à sua saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida. Os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento acadêmico estabelecem uma relação direta, onde os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizado. (LOPES NETO, 2005, P.3).

Porém, o que chama a atenção no resultado dos questionários é o fato de que alguns/algumas desses (as) profissionais não se sentem totalmente preparados (as) para agir com determinação e firmeza para intermediar possíveis agressões entre seus alunos. Reconhecem que a postura pedagógica deles (as) contribui para um ambiente propício ao bullying e afirmam que o tema em discussão não faz parte do seu Plano de Trabalho Docente.

A função de um (a) educador (a), sendo ele (a) o (a) grande responsável pelo combate ao bullying no ambiente escolar, é identificar e esclarecer o assunto,

desenvolvendo práticas pedagógicas que permitam a reflexão e o combate a todo tipo de preconceito e agressão, como ressalta Constantini (2004):

O adulto, no papel de educador, tem a grande responsabilidade na ação de combater a esse fenômeno. Sua função seria, de um lado, chamar a atenção do agressor com firmeza em relação ao respeito ao outro, à convivência social e às regras ligadas a esta; de outro, desenvolver todas as práticas e estratégias pedagógicas que favoreçam a educação voltada para as relações e para os enfrentamentos entre os membros do mesmo grupo-classe (CONSTANTINI, 2004, P.70).

Com os resultados da pesquisa, foi possível verificar que a escola, por parte da direção e equipe pedagógica, pratica a intervenção em atos de violência de forma eventual sem punir efetivamente o aluno agressor. Também não oferece o encaminhamento a atendimentos especializados para um diagnóstico específico os (as) alunos (as) vítimas e agressores, bem como não desenvolve projetos para intervir nos casos de bullying. Essa situação, infelizmente, parece ser uma constante no cotidiano de diversas escolas. Assim descreve Fante (2006):

Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida (FANTE, 2005, P.91); e que o ideal é que todas as escolas tomem a iniciativa de prevenir a violência antes que ela se instale em seu meio e inviabilize o processo educativo, chegando ao ponto de não conseguir resolver, de um modo geral, as questões ligadas principalmente aos conflitos interpessoais, geradores da violência (FANTE, 2005, P. 96).

Identificar as situações de bullying e realizar ações ostensivas e efetivas é o primeiro passo para enfrentar e combater esse tipo de agressão. A escola deve ser um espaço que preze pela boa convivência e apropriação de conhecimentos e não pode permitir que se crie e se alastre qualquer tipo de preconceito ou agressão entre seus/suas estudantes, pois seus efeitos podem causar danos psicológicos irreparáveis em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve estar preparada para agir, pois quando pessoas são agredidas em virtude de algum elemento pessoal físico, social ou intelectual, ela precisa intervir, orientar e solucionar, evitando possíveis danos pessoais e coletivos. A pesquisa mostrou que muitos (as) docentes não estão capacitados (as) para

identificar e agir em casos de violência física e/ou verbal. Para tanto, a escola precisa contemplar, em sua proposta pedagógica curricular, práticas efetivas que proporcionem aos profissionais da educação a possibilidade de intervir diretamente nos casos de bullying e, dessa forma, contribuir para uma sociedade com menos preconceitos e mais respeito à diversidade, promovendo uma integração de todos os (as) envolvidos (as) no processo educacional, inclusive os responsáveis pelos (as) alunos (as), que também devem fazer parte do combate ao bullying para que essa prática seja banida ou minimizada dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA SILVA, Ana Beatriz. Bullying. Mentres perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

CHALITA, Gabriel Pedagogia da amizade – Bullying: O sofrimento das vítimas e dos agressores, Ed. Gente, 2008.

CONSTANTINI, Alessandro. Bullying, como combatê-lo?: Prevenir e enfrentar a violência entre jovens. São Paulo: Itália Nova, 2004.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FANTE, Cleodelice. Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2 ed. Campinas: Verus, 2005.

LOPES NETO, Aramis A. e SAAVEDRA, Lúcia Helena. Diga não para o Bullying! Rio de Janeiro: Publicação financiada pela Petrobrás, 2003.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria, 81 (5), 164-172, 2005.

MALDONADO, Maria Tereza. Bullying e Cyberbullying - o Que Fazemos Com o Que Fazem Conosco. 1ª Ed. Editora Moderna. São Paulo, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Marcos Antônio Reway

Especialista em Interdisciplinaridade na Escola (SEED/PR); E-mail: mreway@yahoo.com

Douglas Gomes Daronco

Especialista em Arte Educação (SEED/PR); E-mail: douglasdaronco@yahoo.com.br

Clovis Wanzinack

Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR). E-mail: cloviswa@gmail.com

BULLYING ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

*Cleide Cristina Schebeski Antoniacomi
Douglas Gomes Daronco
Clóvis Wanzinack*

BULLYING ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

Cleide Cristina Schebeski Antoniacomi

Douglas Gomes Daronco

Clóvis Wanzinack

94

INTRODUÇÃO

A escola é um local onde as crianças e os/as adolescentes são preparados/as para a vida social e intelectual, aprendendo qual o seu principal papel como cidadãos comprometidos, atuantes e capazes de transformar a sua realidade, respeitando sempre as diferenças. Porém acontecimentos de violência vêm transformando este local de aprendizado, seja ele público ou privado, tornando-o o principal disseminador de preconceito e *bullying*, devido principalmente ao despreparo e o preconceito dos adultos no ambiente escolar e/ou familiar, que tendem a perpetuar e agravar o problema, além de contribuir para a ocorrência de suas cruéis e indesejáveis consequências (SILVA, 2010).

O termo inglês *bullying* não possui uma tradução exata no português, podendo ser entendido como episódios de violência física ou psicológica, intencionais e repetitivos, com o objetivo de intimidar um indivíduo ou grupo considerados inferiores ou mais frágeis.

O *bullying* sempre esteve presente no ambiente escolar, nas salas de aulas, nos pátios, nas quadras esportivas, inclusive com a presença de professores/as, situação que demonstra ser ainda comum a omissão desses/as profissionais no que se refere ao combate de tais formas de violência. (RAMOS, 2008; ALBINO, 2012)

Neto (2005) alerta que os comportamentos agressivos ocorridos nas escolas são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores/as quanto pelos pais e mães.

Cantini (2004, citado por BANDEIRA e HUTZ, 2010) também identifica alguns fatores de risco que podem estar associados à ocorrência do *bullying*, como fatores da personalidade, autoestima, dificuldades nas relações sociais, ser vitimizado na escola ou fora dela, violência na escola ou fora dela, violência na comunidade, desajustes familiares, práticas educativas parentais, contexto

escolar, alienação escolar, violência na mídia e, percepção do problema. Para Oliveira e Antônio (2006), o *bullying* está se tornando cada vez mais presente no meio dos/as adolescentes, facilitado pelo advento de uma sociedade moderna e suas peculiaridades, pela banalização da violência, pela desigualdade social, econômica e cultural, pelas práticas de atividades ilícitas e pela cultura de consumo.

Como consequências do processo bullying, Albino (2012), cita: baixa autoestima, baixo rendimento e evasão escolar, estresse, ansiedade e agressividade podendo evoluir para graves transtornos psicopatológicos como, fobias, depressões, ideias suicidas e desejo intenso de vingança. Rolim (2008, citado por BANDEIRA e HUTZ, 2010) declara que as vítimas de *bullying* possuem até três vezes mais chances de sofrer com dores de cabeça e com dores abdominais, até cinco vezes mais chances de ter insônia e até duas vezes e meia mais chances de experimentar enurese noturna, quando comparadas às crianças que não são vítimas.

Em seus estudos, Ramos (2008) percebeu em estudantes que praticam o *bullying*, que alguns de seus familiares, demonstram no seu discurso, ou nas atitudes, preconceito com as diferenças, assim, se há nas famílias demonstrações claras, ou mesmo veladas, de intolerância para com as diferenças, é bastante provável que o/a adolescente passe a demonstrá-las também.

Em seu trabalho, Ukan (2013) alerta que é necessário o envolvimento de professores/as, funcionários/as, pais e alunos na implantação de projetos de redução do *bullying*, além de planos com foco na prevenção.

A inexistência de políticas públicas que indiquem a necessidade de priorização das ações de prevenção ao *bullying* nas escolas, objetivando a garantia da saúde e da qualidade da educação, significa que inúmeras crianças e adolescentes estão expostos ao risco de sofrerem abusos regulares de seus pares (NETO, 2005).

Através destas observações e vivências na rotina escolar, verificou-se a necessidade do desenvolvimento de um projeto sobre *bullying*, que visasse diminuir a sua incidência no ambiente escolar, partindo da análise do modo como às crianças percebem e entendem o *bullying* e a sua necessidade de orientação e atenção a respeito do problema, tomando como base o diálogo e a troca de ideias para sensibilizar os/as alunos/as em relação à temática, buscando transformar a escola em um local mais saudável e seguro, que respeite as diferenças.

Sendo assim, o presente trabalho contemplou como objetivo geral, desenvolver ações educativas que levassem o/a estudante a repensar a prática do *bullying*, através dos seguintes objetivos específicos: identificar a ocorrência do *bullying* no ambiente escolar; compreender os danos causados pela prática do *bullying*; desenvolver práticas pedagógicas para expressão de sentimentos que sensibilize os/as alunos/as sobre o respeito à diversidade.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado na Escola Municipal Rosa Picheth - Ensino Fundamental de Araucária – PR, fundada no ano de 1902, situada na área rural do município, denominada Guajuvira, que até o ano de 1991 atendia apenas as séries iniciais de ensino. A partir desta data, em um processo de consolidação de outras 13 escolas rurais, passou a ofertar todas as séries do ensino fundamental.

Atualmente atende 451 estudantes, oriundos de 15 comunidades rurais que utilizam o transporte escolar, percorrendo até 35 km de distância para o acesso ao estabelecimento de ensino, sendo em sua maioria, filhos de agricultores/as e chacareiros/as.

O projeto foi realizado com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 53 estudantes pesquisados/as, com idades entre 13 e 17 anos, do período matutino, devido às observações constantes da prática do *bullying* dentro do âmbito escolar e pela ânsia de sensibilizar os estudantes quanto suas consequências, a partir das aulas da disciplina de ciências.

A presente pesquisa apresentou caráter quali-quantitativa, que além de levantar dados sobre o fenômeno *bullying* na escola, teve a intenção de compreendê-lo e buscar meios de expressar sentimentos na tentativa da mudança social, pois “elas podem e devem ser utilizadas, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade” (MINAYO e SANCHES, 1993).

Para se atingir os objetivos deste trabalho, foi desenvolvida durante as aulas de ciências, a seguinte sequência de estratégias:

1º Momento: Aula expositiva sobre *bullying* e suas consequências.

2º Momento: Aplicação de questionário de pesquisa (ANEXO1).

3º Momento: Produção de uma faixa com a frase “*Bullying* e Educação não combinam!”, rodeada por um mosaico de rostos de pessoas, demonstrando toda a diversidade existente.

4º Momento: Elaboração de uma dramatização de trechos do texto “O Diário de Davi Satil: uma Vítima de *Bullying*” (ANEXO 2).

5º Momento: Redação de um texto, na forma de diário, contando uma experiência de *bullying* seja como autor, vítima ou expectador.

6º Momento: Elaboração de desenho que represente o texto produzido.

7º Momento: Criação de um mural na escola com os materiais produzidos.

Tais estratégias foram pensadas para que além dos objetivos esperados esse trabalho propiciasse momentos de reflexão e expressão de sentimentos, dentro de trabalhos coletivos que promovessem a interação entre os/as estudantes e o respeito ao próximo e a coletividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro momento deste trabalho foi uma aula expositiva sobre o fenômeno *bullying* abordando seu significado, suas características, ocorrência no ambiente escolar, malefícios e consequências à saúde. Durante a aula surgiram muitos questionamentos, tais como quais ações podem ser consideradas *bullying*, *cyberbullying*, e as atitudes legais possíveis quando identificados os casos.

Depois da aula utilizou-se como delineamento quantitativo a aplicação de um questionário, que foi estruturado pela instituição Kidscape, para levantamento de dados do fenômeno entre os/as 53 estudantes pesquisados/as.

Quando questionados sobre o gênero do/as agressores/as, 38% afirmam que são do gênero feminino, 62% que são do gênero masculino, reafirmando os estudos de Neto (2004, citado por NETO, 2005), que observou um domínio do gênero masculino como agressor. O que não indica necessariamente que sejam mais agressivos, mas sim que têm maior possibilidade de adotar esse tipo de comportamento.

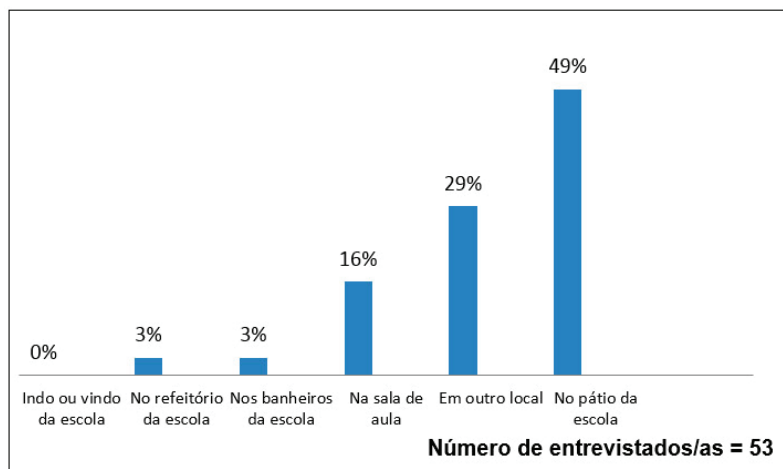
Dos 53 estudantes entrevistados/as, 53% sofreram ou sofrem algum tipo de

bullying, enquanto somente 47% afirmaram não terem passado por tal situação. Conforme Neto (2005), a agressividade nas escolas é um problema universal, sendo que o *bullying* diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal por meio da agressão, no qual há consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas ou observadores.

Em relação à idade, que o *bullying* ocorreu, reafirmaram-se os estudos de Neto (2005), que indicam que o fenômeno é mais prevalente entre estudantes com idades entre 11 e 13 anos sendo menos frequente na educação infantil e ensino médio, assegurados pelos dados que indicam 78% de ocorrência entre os 11 e 14 anos e 15% de 5 a 11 anos. Deve-se considerar que a maioria se encontra com idades entre 13 e 14 anos, fase em que os casos de *bullying* são mais notáveis.

Com relação aos locais onde ocorre o *bullying* (GRÁFICO 1) há uma prevalência no pátio da escola (49%) que segundo Albino (2012), especificamente, nos horários de recreio, nos quais não se costuma encontrar supervisão de adultos e nas salas de aula, inclusive com a presença de professores/as.

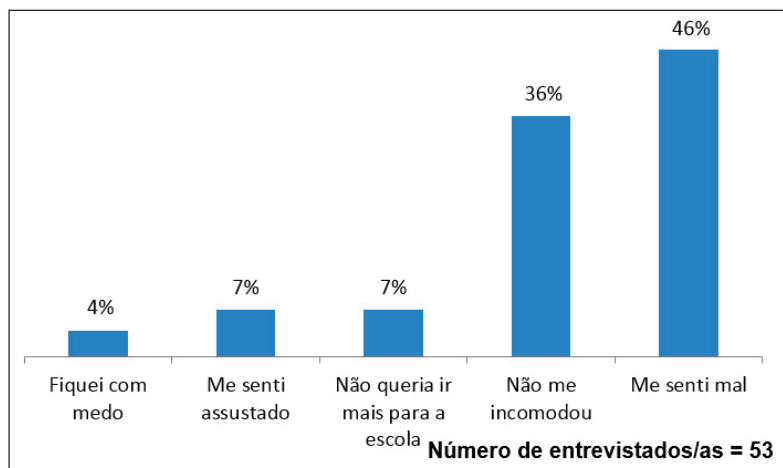
GRÁFICO 1 – LOCAL ONDE OCORREU O BULLYING.



FONTE: Autores/as (2015).

Grande parte dos estudantes pesquisados se sentiu mal pela agressão sofrida (GRÁFICO 2), o que segundo Oliveira e Antônio (2006), “podem vir a se tornar adultos com saúde mental desequilibrada podendo desencadear entre outro transtorno do pânico, crises de ansiedade e, quando não, suicídio ou homicídios”.

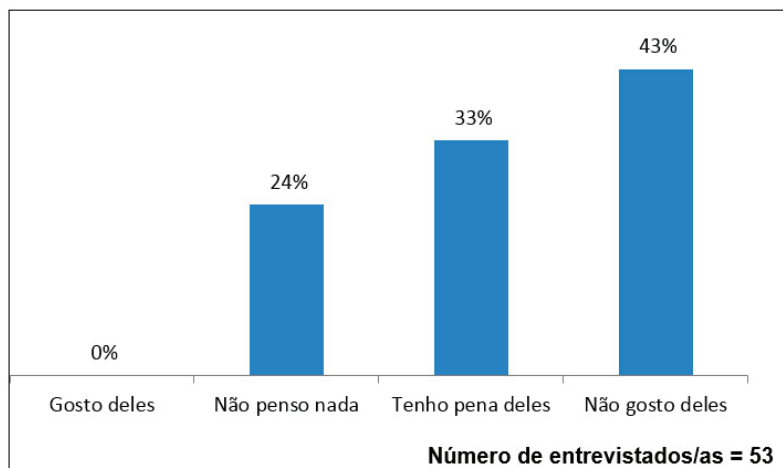
GRÁFICO 2 – SENTIMENTOS EM RELAÇÃO AO BULLYING.



FONTE: Autores/as (2015).

O GRÁFICO 3 apresenta sentimentos ligados aos agressores, que prevalece o “Não gosto deles”.

GRÁFICO 3 – SENTIMENTOS EM RELAÇÃO AOS AGRESSORES.



FONTE: Autores/as (2015).

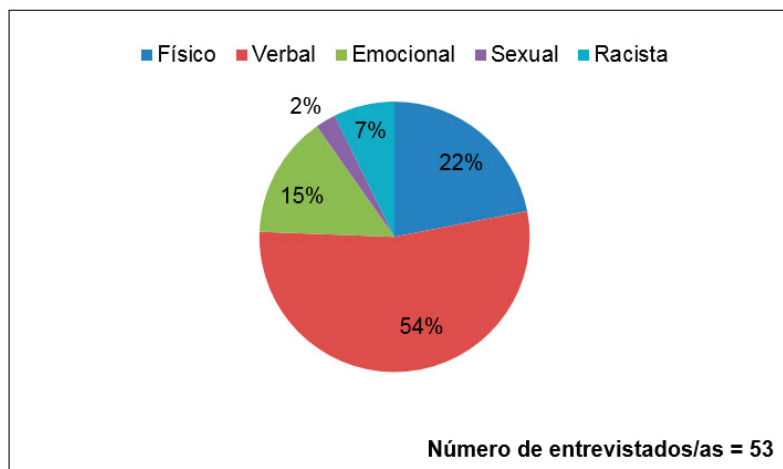
O fenômeno *bullying*, segundo Martins (2005 citado por ALBINO, 2012) pode ser classificado em três formas:

- Os comportamentos “diretos e físicos”, caracterizados por atos de agressão física, roubo, extorsão e ameaça;
- Os comportamentos “diretos e verbais”, como insultos, apelidos, “tirar sarro”, comentários racistas, homofóbico ou que não respeitem a diversidade;
- Os comportamentos “indiretos”, que compreendem ações de exclusão, fofocas e boatos.

Quando indagados sobre a prática de agressão, um número considerável (58%) afirmou ser autor/a do fenômeno *bullying*. Para Albino (2012) o *bullying* costuma provocar um ciclo perverso, no qual muitas vítimas em uma dada situação acabam se tornando os agressores de novos sujeitos em outras oportunidades, gerando um crescimento exponencial da violência.

No desenvolvimento deste trabalho constatou-se que as agressões verbais (54%) são as principais formas de *bullying*, que de acordo com Ukan (2013), decorre do fato da banalização de xingamentos, ou seja, da falta de valores e da ausência de respeito para com o próximo, seguida pela física e a emocional (GRÁFICO 4).

GRÁFICO 4 - TIPO DE INTIMIDAÇÃO, AGRESSÃO OU ASSÉDIO SOFRIDO.



FONTE: Autores/as (2015).

O próximo passo foi à produção de uma faixa, com a frase “*Bullying* e Educação não combinam!”, rodeada por um mosaico com rostos de pessoas (FIGURA 1). Os/as alunos/as pesquisaram em revistas as imagens que gostariam de colocar

para representar a diversidade. Essa foi uma atividade bem importante, pois se conseguiu com que as duas turmas trabalhassem juntas e sem conflitos entre eles.

FIGURA 1 – FAIXA SOBRE BULLYING.



101

FONTE: Autores/as (2015).

Dividiu-se os/as educandos/as em grupos com seis estudantes e a partir do texto “*O Diário de Davi Satil: uma Vítima de Bullying*” produziram dramatizações de pequenos trechos da história.

O trabalho com o texto também serviu de base para que os estudantes redigissem um texto, na forma de diário, contando uma experiência de bullying seja como: agressor, vítima ou observador. Neste texto foram encontradas diversas falas sobre o assunto, tais como:

“Eles fazem *bullying* comigo, me chamando de gay... eu nunca mais queria vir à escola, pois sentia muita raiva.”

“Alunos sofrem *bullying* na minha escola por serem da cor negra.”

“Eles não gostam, mas eu acho legal porque todo mundo da sala ri.”

“Não é só eu que falo esses nomes, nem foi eu que inventei nenhum destes nomes. Então minha consciência é tranquila a respeito.”

“Meu sentimento naquela hora foi de querer apenas chorar e não voltar mais para o colégio por vergonha e medo das pessoas rirem de mim.”

Em outro momento solicitou-se a produção de um desenho, que para eles representa uma situação de *bullying* em que participaram como agressores, vítimas ou observadores.

Por fim, organizou-se junto aos alunos/as um espaço com as produções, que permaneceu em exposição no pátio da escola (FIGURA 2).

FIGURA 2 – EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS



FONTE: Autores/as (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho de intervenção pedagógica foi desenvolver ações educativas que levassem o/a estudante a repensar a prática do *bullying*, pois esta prática antissocial de agressividade entre os estudantes é constante no dia a dia da escola e é um dos fenômenos que atrapalha o desenvolvimento do ensino aprendizagem e a estrutura emocional do/a aluno/a.

É possível ressaltar através dos dados obtidos que há um grande número de casos de *bullying*, prevalecendo à incidência entre os meninos, com idade entre de 11 a 14 anos e que o pátio da escola ainda é o local de preferência para esta prática onde a agressão verbal é a mais comum. Sobre as agressões sofridas as vítimas alegam se sentirem mal e não gostarem dos agressores.

Silva (2010) destaca que a escola na atualidade precisa priorizar as relações interpessoais em diálogo com o conteúdo programático, para educar os jovens para a vida adulta, cabendo a todos, direta ou indiretamente, com o desenvolvimento de um projeto educativo capaz de transmitir valores como tolerância e respeito, auxiliar as novas gerações na construção de uma sociedade mais justa e menos violenta.

Sendo assim, a escola como formadora de cidadão precisa ter um olhar mais atento a estes casos e valorizar mais a diversidade dos/as alunos/as em projetos que envolvam toda a comunidade escolar na redução do *bullying*, buscando uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINO, P. L. Considerações Críticas Sobre O Fenômeno Do Bullying: Do Conceito Ao Combate E À Prevenção. Revista Eletrônica do CEAf. Vol. 1, n. 2, Porto Alegre, fev-maio/2012.

BANDEIRA, C. M. e HUTZ, C.S. As Implicações do Bullying na Autoestima de Adolescentes. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v 14, n 1, p. 131-138, Jan-Jun/2010.

CANTINI, N. Problematizando o bullying para a realidade brasileira. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

MARTINS, M. J. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. Revista Portuguesa de Educação, 18 (1), 93-105, 2005.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

NETO, A. A. L. Bullying - Comportamento Agressivo entre Estudantes. Jornal de Pediatria, Vol. 8 - Sociedade Brasileira de Pediatria, 2005.

NETO A. A., Saavedra L. H. Diga NÃO para o Bullying. Rio de Janeiro: ABRAPI; 2004.

O Diário de Davi Satil: uma Vítima de Bullying. Disponível em: <<http://silvanosulzarty.blogspot.com.br/2011/04/o-diario-de-devid-uma-vitima-de-bullig.html>>. Acesso em 02/02/2015

OLIVEIRA, A. S; e ANTÔNIO, P. S. Sentimentos do Adolescente Relacionados ao Fenômeno Bullying: Possibilidades para a Assistência de Enfermagem neste Contexto. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 8, n 1, p. 30-41, 2006.

Questionário de Pesquisa Kidscape. Disponível em: <<http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-161.pdf>> Acesso em: 24/07/2015.

RAMOS, A. K. S. Bullying: A violência tolerada na escola. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/802-4.pdf>>

ROLIM, M. Bullying: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, Ana Beatriz B. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro; Objetiva, 2010.

UKAN, V. Jogos cooperativos: uma proposta de intervenção ao fenômeno bullying. Lapa: Universidade Estadual do Paraná; 2013.

SOBRE OS AUTORES

Cleide Cristina Schebeski Antoniacomi

Especialista em Saúde Coletiva. E-mail: ccschebeski@gmail.com

Douglas Gomes Daronco

Especialista em Arte Educação (SEED/PR); E-mail: douglasdaronco@yahoo.com.br

Clovis Wanzinack

Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR). E-mail: cloviswa@gmail.com

***COTAS RACIAIS: UMA
POLÍTICA AFIRMATIVA
NA PERSPECTIVA DAS
MULHERES NEGRAS***

*Merylin Ricieli dos Santos
Maurício Polidoro*

COTAS RACIAIS: UMA POLÍTICA AFIRMATIVA NA PERSPECTIVA DAS MULHERES NEGRAS

*Merylin Ricieli dos Santos
Maurício Polidoro*

108

INTRODUÇÃO: MULHERES NEGRAS E COTAS RACIAIS

O contexto atual é marcado por uma série de conquistas que colaboram para que determinados grupos sociais tenham mais possibilidades de ingressarem em esferas que nunca antes tiveram acesso e isto acontece por fatores políticos, econômicos e sociais. A comunidade de análise deste trabalho é definida por duas características: gênero e raça, visto que neste artigo as problematizações voltam-se para as mulheres negras que em algum momento de suas vivências tiveram um contato com as políticas afirmativas de cotas raciais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (através de experiências próprias ou de familiares).

Este trabalho é uma construção investigativa produzida com base em viveres sociais e acadêmicos que tem como protagonista as mulheres negras e seus discursos sobre as políticas de cotas raciais da UEPG. A escolha por estes sujeitos de pesquisa ocorreu devido ao interesse em compreender quais as opiniões e perspectivas que as mulheres negras possuem acerca das políticas afirmativas de cotas raciais.

A comunidade analisada está inserida em uma cidade que apresenta o seguinte quadro demográfico com base nos dados do último censo realizado no ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Tabela 1-Quantidade de habitantes da cidade de Ponta Grossa – Comparação numérica entre negros e brancos.

Raça / Cor	Brancos / Brancas	Pretos / Pretas	Pardos / Pardas
Homens	117.157	4.533	28.624
Mulheres	127.656	4.096	27.475

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE¹.

¹ Informações retiradas do site de busca do Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br> Acesso em: 16 dez. 2015

Ao observar os dados em questão, visualiza-se que o grupo racial negro, composto por pretos e pardos corresponde a 64.728 sujeitos, enquanto a população branca pontagrossense totaliza 244.813 indivíduos; desta maneira, é possível perceber que a população branca corresponde a 78.56% e a população negra corresponde a 20.77%, o restante da população do município divide-se entre amarelos, indígenas e não declarados.

O estudo em questão foi realizado em uma cidade tradicional e que vive sobre a égide de valores arcaicos onde impera um discurso de que a cidade foi povoada por imigrantes europeus e esta informação se legitima através do texto de apresentação do município que é assim descrito:

Em 1877/1878 chegaram em Ponta Grossa, 2.381 russos-alemães que se estabeleceram na Colônia Octávio, subdividida em 17 núcleos, afastados do centro urbano. A partir de então outros grupos foram chegando à cidade e a ela se integrando. Entre **os de maior importância** estão os poloneses, alemães, russos, italianos, sírios, austríacos e portugueses. (PMPG, site)²

Ao comprar este discurso, a impressão que se tem é de que a cidade em questão, não possui uma quantidade significativa de negros e negras em seu espaço e tampouco nos processos sócio-históricos de construção da mesma, visto que o discurso apresentado nem menciona a existência da população negra nesta esfera cidadina. E desta maneira, a presente pesquisa surge como um produto do descontentamento da convivência com discursos oficiais que excluem os negros/negras da história local do município de Ponta Grossa.

Ao considerar a não representação dos sujeitos negros/negras na cidade citada, é possível pensar que os processos de exclusão ou silenciamento de determinados grupos étnicos raciais devem ser interpretados como uma maneira sutil, pra não dizer politicamente correta, de fragilizar as identidades negras locais e por isso é justificável dizer que não apenas em Ponta Grossa, mas também no Brasil:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina os negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). (GOMES, 2005, p.43)

² Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, História da Cidade. Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/historia> Acesso em 16 dez. 2015

Ao considerar as colocações de Gomes (2005) pode-se pensar que os valores impositivos dominantes são tão incisivos que as construções de identidades negras positivas são comprometidas e isso faz com que fique cada vez mais difícil construir um novo olhar sobre a raça³ negra no Brasil.

Embora pareça radicalismo, por hora é razoável considerar que “O Brasil é o país da segregação racial não declarada. Todos os indicadores sociais ilustram números carregados com a cor do racismo” (DOMINGUES, 2005, p. 165). E estes números - descrito por Domingues - tendem facilmente a camuflar-se através da pregação do mito da democracia racial.

Em relação a este conceito, é possível considerar que:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p.57)

Este mito é capaz de ser entendido como uma criação ideológica e por vezes controladora que embasa-se neste discurso como um refúgio de garantia a uma relação de igualdade racial entre negros e brancos no Brasil.

Portanto, as circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito da ‘democracia racial’ surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais ‘aristocráticos’ da ‘raça dominante’. Para que sucedesse o inverso, seria preciso que ele caísse nas mãos dos negros e dos mulatos; e que estes desfrutassem de autonomia social equivalente para explorá-lo na direção contrária, em vista de seus próprios fins, como um fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder. (Fernandes. 1965, p. 205)

3 Ao amparar-se nas considerações de Gomes, é pertinente explicar que “Ao usarmos o termo raça para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação [...] Pelo contrário, usamos-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo.” (GOMES, 2005, p.45)

No Brasil a democracia racial é subentendida como uma forma de tolerância a diversidade, mas que muitas vezes não garante a população negra a liberdade para se auto afirmar, pois frequentemente a mídia elabora discursos de igualdade racial, mas cotidianamente expõe propagandas e padrões de beleza onde a população negra não se reconhece.

Ao pensar no Brasil como uma nação que comercializa a ideia de que neste país “não existe racismo”; logo se percebe as contradições presentes na frase destacada, pois ao entender que foi preciso a implementação de leis (10.639/2003 e 11.645/2008), para garantir aos negros um direito de serem melhor representados em conteúdos escolares por exemplo, percebe-se que a situação entre negros e brancos não é de equidade, neste sentido as leis podem ser vistas como uma maneira de reparação, equiparação e garantia aos sujeitos negros e aos seus direitos.

Além da criação de leis, houveram algumas ações afirmativas que contribuíram para uma “inserção” dos negros/negras na sociedade; e que possibilitaram a estes sujeitos uma oportunidade para uma melhor condição de vida e uma provável ascensão social.

As ações afirmativas tem a possibilidade de serem entendidas como:

(...) toda e qualquer medida privada ou de política pública que objetivam beneficiar determinados grupos da sociedade, sob o fundamento de lhes faltarem as mesmas condições de competição em virtude de terem sofrido discriminações ou injustiças históricas. O objetivo principal dessas ações é a abertura de oportunidades para esses desfavorecidos, com a concessão de benefícios e preferências e não ser uma mera ação compensatória para perdas e danos já cometidos. Como exemplo de uma dessas ações tem-se o sistema de cotas para estudantes negros (Barros,2009)⁴

As cotas raciais são políticas afirmativas que proporcionam a população negra uma maior oportunidade de ingressar no ensino superior e em concursos públicos; e refere-se à lei 12.990/2014, que foi sancionada no dia nove de junho e apresenta a seguinte descrição:

Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos

4 Disponível em: <http://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/1046513/discriminacao-racial-obstaculos-e-conquistas-lorena-pinhoiro-barros> Acesso em 20 de dez de 2014

e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.(BRASIL. Lei, 12.990. junho, 2014)

Ao evidenciar ensino/educação, pode-se dizer que estes elementos são de grande importância para diminuir a desigualdade social no Brasil, e garantir uma possível igualdade econômica no país. Sobre isso Kabengele Munanga esclarece que:

Os países do mundo hoje considerados como os mais desenvolvidos são aqueles que investiram e investem maciçamente na educação. Coincidentemente, esses países apresentam as taxas mais altas em matéria de desenvolvimento humano.(2007, p.8)

Neste sentido, desenvolvimento humano está relacionado a um desenvolvimento cognitivo, pois quanto mais elevado o grau de escolaridade de um indivíduo, maior será a sua capacidade de compreensão e interpretação acerca do contexto o qual está inserido. Para Munanga (2007, p. 8) “No meio de todas essas desigualdades, a educação ocupa uma posição de destaque como centro nevrálgico ao qual são umbilicalmente vinculadas todas as outras”.

A educação ocupa um lugar de destaque na vida da população negra e este artigo aponta para as políticas de cotas raciais como um fio condutor para o acesso as oportunidades que durante muito tempo foi monopolizada estrategicamente pela elite dominante, que conseqüentemente era composta pela população branca.

A discussão referente a população negra enquanto grupo social inferiorizado e prejudicado por questões históricas se fez necessária para situar o lugar social dos sujeitos desta pesquisa, as mulheres negras, estas que são constantemente vítimas de violência e do sistema. Em relação a estas cidadãs, é preciso considerar que ocorreram mudanças significativas para que elas tenham mais oportunidades no mercado de trabalho e em âmbito acadêmico, mas antes de tudo é interessante esclarecer que,

As que se destacam, tiveram que provar mais vezes do que as mulheres brancas a sua competência, por isso, é que é possível afirmar que a questão de gênero é um complicador, mas se esta for somada a questão de raça, o resultado é maior exclusão e dificuldades. (SANTOS, 2009, p. 2)

O pensar nas complexidades atreladas a uma relação que envolve gênero e raça, as problematizações são inúmeras, pois ao olhar para as mulheres negras, percebe-se que elas estão duplamente a margem, pois são mulheres (em uma sociedade patriarcal e machista) e negras (em uma sociedade branca e racista) e no caso desta pesquisa, lícito dizer que estão triplamente a margem, pois são pobres.

As mulheres negras estão inseridas em uma triste realidade brasileira; de acordo com o último mapa da violência 2015, sobre Homicídio de mulheres no Brasil os dados mostram que ao longo de dez anos (2003/2013)

O número de homicídios de brancas cai de 1.747 vítimas, em 2003, para 1.576, em 2013. Isso representa uma queda de 9,8% no total de homicídios do período.[...] Já os homicídios de negras aumentam 54,2% no mesmo período, passando de 1.864 para 2.875 vítimas⁵. (WAISELFISZ, 2015, p.30)

Os dados expostos tem a capacidade de ilustrar quais os desafios que mulheres negras precisam enfrentar e estes começam na infância e se perpetuam na vida adulta, quando elas passam a observar que “[...] Para as mulheres afro-descentes o mercado reserva as posições menos qualificadas, os piores salários, a informalidade e o desrespeito.” (SANTOS, 2009, p. 2) E isto ocorre constantemente, pois:

Mesmo as que possuem diploma universitário, sofrem as discriminações do mercado. Muitas não conseguem exercer a profissão que se dedicaram na universidade e sem opção continuam exercendo as mesmas profissões de outrora. (SANTOS, 2009, p. 2)

Ao tratar da condição social da mulher negra, em Ponta Grossa, o diploma universitário não garante muita coisa, mas abre portas que possibilitam uma suposta condição de igualdade entre negras e brancas, embora saibam que este ideal ilusório jamais ocorrerá de fato.

Esta pesquisa busca elaborar problematizações com base nos discursos registrados nos formulários de respostas construídos para este fim e destinado as mulheres negras contatadas. As protagonistas deste artigo fazem parte de um pequeno grupo do movimento negro de Ponta Grossa e aceitaram participar da construção desta pesquisa.

⁵ Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf
Acesso em 16 de dez de 2015

As participantes não apresentam um grupo ideológico homogêneo, mas isto não é problema, visto que “[...] É para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora” (HALL, 2003, p. 346). Ou seja, foi da e na diversidade das respostas que esta pesquisa ganhou forma.

METODOLOGIA

Os aparatos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa referem-se a natureza qualitativa e quantitativa, o foco é produzir informações pensando a realidade das mulheres negras entrevistadas. A escolha pelas metodologias citadas ocorreu ao considerar o fato de que “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p.32).

E quanto a opção pela metodologia quantitativa, esta “[...] tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis.” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.247) e assim sendo, busca-se através desta metodologia construir dados que sustentem as problematizações propostas neste estudo. E desta forma, os dados numéricos serão utilizados juntamente com as problematizações presentes nos discursos construídos durante o preenchimento das respostas nos formulários.

Os formulários enviados geraram informações a fim de sistematizar e compreender quais as particularidades dos sujeitos de pesquisa. As informações foram obtidas através da criação de um formulário amparado na ferramenta eletrônica disponível no google docs. Os formulários foram criados, enviados e respondidos online e contaram com quatorze perguntas organizadas da seguinte forma:

- 1- Qual é sua cor?
- 2- Estado Civil?
- 3- Possui filhos?
- 4- Gênero?
- 5- Qual sua idade?
- 6- Em qual cidade você nasceu?
- 7- Em qual cidade você reside?
- 8- Qual sua Profissão/ocupação?
- 9- Grau de escolaridade?

- 10- Tipo de instituição em que estudou: () Pública () Privada
- 11- Em relação a políticas de cotas raciais da UEPG: Você conhece? Sabe como funciona? Explique.
- 12- Na sua opinião: As políticas de cotas raciais são positivas ou negativas para a população negra? Explique o seu ponto de vista.
- 13- Você é contrária ou favorável as políticas de cotas raciais da UEPG? Explique o motivo.
- 14- Você conhece alguém que ingressou na UEPG através das políticas de cotas?

As perguntas foram construídas com o escopo de expor qual era o perfil das mulheres negras entrevistadas, sua trajetória e vivências cotidianas, pois estas informações são fundamentais para compreender o porquê de seus discursos favoráveis ou contrários as políticas de cotas raciais na UEPG.

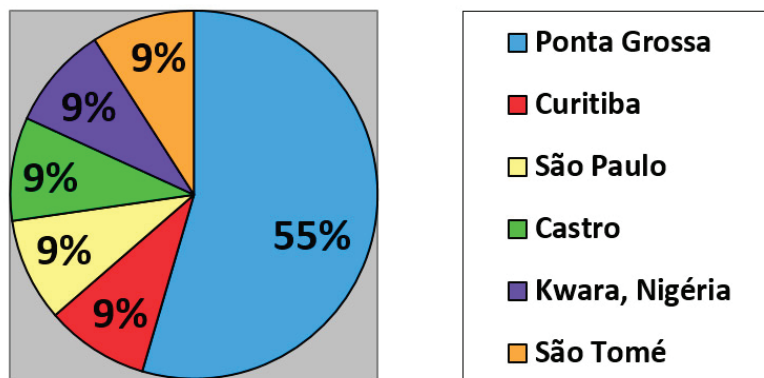
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sujeitos desta pesquisa foram as mulheres negras e os objetos de investigação foram seus discursos registrados no formulário. O contato ocorreu com quinze mulheres, mas apenas onze se mostraram dispostas para responder o formulário. As respostas foram curtas e formavam discursos diretos, visto que as perguntas sobre o tema eram breves. As perguntas totalizaram quatorze e foram elaboradas no anseio de construir reflexões sobre a heterogeneidade do público que respondeu o formulário.

Os resultados aqui obtidos correspondem aos discursos de mulheres negras de diferentes realidades e a escolha por estas protagonistas ocorreu após pensar nos jogos identitários que estas se encontram, afinal algumas além de estudantes, são mães, esposas, filhas, professoras, trabalhadoras, o que faz que de uma forma ou de outra estejam envolvidas neste processo educacional permeado pelas cotas raciais da UEPG. Ao analisar os discursos das participantes contatadas, pôde-se compreender de que forma elas vêem as cotas raciais.

As onze mulheres que responderam o formulário tinham idades entre 23 e 36 anos e destas, seis nasceram em Ponta Grossa, ou seja, 55% das mulheres negras que responderam esta pesquisa. As outras entrevistadas nasceram em outras cidades, mas vivem, trabalham ou estudam em Ponta Grossa.

Contagem 6 – Em qual cidade você nasceu?

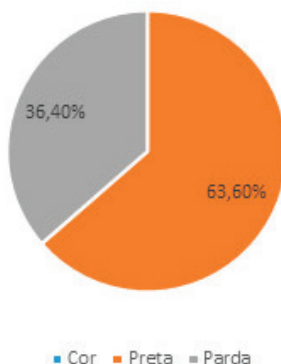


Fonte: Merylin Ricieli (2015)

E sobre o gênero das contatadas, 100% responderam que se identificam com o gênero feminino, o que corresponde as 11 mulheres negras.

A pergunta que corresponde a cor da pele, com base na autodeclaração, quatro entrevistadas se autodeclararam pardas (36,3%) e sete se afirmam enquanto pretas (63,6%). Ao ilustrar estes dados, tem-se a seguinte imagem:

1- Qual é sua cor?



Fonte: Merylin Ricieli (2015)

Ao observar a predominância racial preta é capaz de perceber os jogos identitários que permeiam a construção discursiva das mulheres negras, pois conforme já mencionado, embora este trabalho trate de mulheres negras, o grupo não é homogêneo e cada uma expõe o seu pertencimento identitário relacionado a sua cor de pele que é uma construção social.

Em relação a vida pessoal das mulheres negras aqui ouvidas, das 11 entrevistadas, seis são solteiras (55%), três são casadas (27,2%) e duas vivem em união estável (18,1%); E 45,5% das entrevistadas tem filhos (cinco mulheres negras). Até aqui pode-se analisar que as mulheres entrevistadas possuem trajetórias diferenciadas e por este motivo as suas respostas ainda que se relacionem em alguns momentos, não são idênticas.

Ao olhar para os dados referente ao tipo de instituição em que estudaram, oito mulheres negras estudaram em instituições públicas (72,7%) enquanto apenas três (27,3%) estudaram parcialmente em instituições públicas/privadas. E com base nestes dados, faz-se perceber que a realidade das mulheres negras entrevistadas foi marcada por uma educação majoritariamente pública e isto talvez possa estar relacionado ao fato das próprias políticas de cotas raciais implantadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa desde o ano de 2006⁶, visto que a maioria delas residem na cidade sede da UEPG.

A questão é que há grandes possibilidades das mulheres negras graduadas participantes desta pesquisa terem sido em algum momento de suas trajetórias acadêmicas cotistas da universidade analisada, informação esta que será desenvolvida no decorrer destas análises.

Ao comparar estes breves números com a realidade das famílias negras do Brasil, faz-se perceber que embora a história da população negra esteja mudando, os dados desta pesquisa mostram que o acesso a educação privada foi e ainda é privilégio de poucos; e menos ainda quando se trata da população negra.

Os dados não podem descrever qual foi a educação privada que os 27,3% da comunidade de estudo frequentou (básica ou superior) e por este motivo não há como fazer um cruzamento de informações que levem a compreender se a cor da pele e a condição econômica das mulheres negras entrevistadas estão atrelados ao fato de tão poucas terem acesso ao ensino privado.

O fato de apenas 27,3% terem acesso ao ensino privado, não impediu o grupo de mulheres negras, sujeitos desta análise, de buscarem oportunidades

⁶ Informação disponível em: <http://portal.uepg.br/noticias.php?id=1706> Acesso em 21 Dez 2015.

de estudos e isso foi observado na questão sobre o grau de escolaridade das entrevistadas. A pergunta foi elaborada a fim de introduzir a temática referente as políticas de cotas raciais no ensino superior e das 11 convidadas a participar da pesquisa, apenas duas possuem o ensino médio incompleto, o que corresponde a 18,1%. Em relação as outras mulheres negras entrevistadas, duas (18,1%) possuem o ensino superior completo enquanto uma (9,1%) dispõe do ensino superior incompleto. Em contrapartida, a maior parte das mulheres negras entrevistadas possuem pós-graduação incompleto, sendo 45,4% delas, o que significa cinco mulheres negras. E apenas uma (9,1%) tem pós-graduação completa.

E a nível de ilustração, ao analisar no gráfico abaixo, nota-se que as mulheres negras protagonistas deste artigo são pessoas que buscam através da educação uma melhor qualidade de vida, pois o nível de escolaridade predominante entre o grupo observado encontra-se acima do nível médio de escolaridade no país.



Fonte: Merylin Ricieli (2015)

Até agora as análises foram construídas a fim de conhecer o perfil das envolvidas na pesquisa, logo é correto dizer que o público entrevistado é composto por mulheres predominantemente solteiras, pretas e com ensino superior completo, mas isto não significa que estas características as homogenizem enquanto mulheres negras.

Ao considerar que o trabalho em questão tem como objetivo analisar como este grupo racial feminino vê as políticas de cotas raciais, é pertinente direcionar a atenção a partir de agora para os discursos voltados a temática foco desta

pesquisa. E assim sendo, as próximas perguntas problematizadas são sobre as políticas de cotas raciais na UEPG; a primeira deste eixo foi estruturada da seguinte forma: Em relação a políticas de cotas raciais da UEPG: Você conhece? Sabe como funciona? explique.

As resposta desta pergunta foram majoritariamente afirmativas, pois 90,9% das entrevistadas responderam conhecerem as políticas de cotas raciais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, o que corresponde a dez mulheres negras. E apenas uma mulher negra (9,1%) respondeu que não conhece e que não sabe como funciona.

É interessante pensar que cada discurso tem o potencial de apresentar quais as especificidade sobre outros elementos que refletem na pergunta central deste artigo. E sobre a resposta referente ao não conhecimento das políticas de cotas raciais, ao realizar o cruzamento das mesmas a fim de compreender o lugar social da construção discursiva da mulher negra que registrou a única opinião que destoa das outras, há de se compreender que a mesma talvez não tenha conhecimento aprofundado sobre as políticas de cotas exploradas neste trabalho pelo fato de ser natural de outro continente e de um país negro (São Tomé), isto pode ter influenciado na construção de sua resposta, mas se voltar aos dados já registrados nesta pesquisa, é possível ver que há duas entrevistadas africanas e que registraram suas respostas de formas diferentes.

Ao observar as respostas das duas africanas como discursos díspares, mais uma vez se faz perceber que os discursos analisados apresentam uma linearidade devido à forma de organização das perguntas, mas são construídos com base nos lugares sociais das integrantes da comunidade de análise que demarcam as particularidades e subjetividades de cada resposta.

A próxima pergunta que integra o eixo sobre a perspectiva e o conhecimento da comunidade de análise desta pesquisa sobre as cotas raciais, foi assim descrita: Na sua opinião: As políticas de cotas raciais são positivas ou negativas para a população negra? Explique o seu ponto de vista. E os discursos das entrevistadas foram assim registrados:

Tabela 2- Respostas da pergunta número 12

- 1- Extremamente positivas. Quando se trata de cotas minha única preocupação é em se o indivíduo terá maturidade para acompanhar o curso, visto que em casos isolados alguns alunos egressam com pontuação muito abaixo da média de aprovação geral o que pode acarretar em desistência (e ser prejudicial para a auto estima do indivíduo) Independente de conclusão do curso, sucesso profissional ou qualquer variável derivada todo o conhecimento, a meu ver, representa evolução. Acho que o maior benefício não é gerado para o indivíduo que passa na faculdade mas sim para as pessoas com as quais ele convive. Atualmente, quantos são os professores negros que você conhece? E os juizes? Os médicos? Como fazer com que uma criança negra acredite que ela é capaz de ocupar estes lugares, sendo que os exemplos são escassos? O exemplo, perto de casa pode ser um grande fator de incentivo para mudar essa realidade.
- 2-Serão muito mais aproveitosos se além de facilitar a entrada ou acesso de negros advindos de escolas públicas, oferecessem outros benefícios como auxílio.
- 3-São muito positivas, pois é através delas que temos a possibilidade de chegar às salas de aula de uma faculdade, caso contrário negro não tem vez.
- 4-Para a população negra brasileira eu acredito que seja positivo. Até não entendo como um país com uma população majoritariamente negra tem tão poucos negros na universidade. Vejo as cotas como uma política de inclusão extremamente válida e necessária.
- 5-São positivas, pois buscam garantir direitos que foram historicamente negados aos negros. Neste sentido, são políticas afirmativas.
- 6-Positivas. Pq é necessário se buscar cada vez mais formas de igualdade e oportunidade.
- 7-São Positivas, pois auxiliam na correção do desfavorecimento social a que este grupo étnico foi submetido após o período escravocrata no Brasil.
- 8-São positivas, pois a população negra precisa destas ações para ter acesso a determinados espaços.
- 9-Eu vejo como positiva, não apenas por ser negra, mas por entender que o período escravista deixou marcas negativas que assombram até hoje a população negra.

Fonte: Merylin Riccieli (2015)

O quadro de respostas exposto é capaz de mostrar que a opinião das onze contatadas se relacionam no sentido de considerar as políticas de cotas raciais algo positivo e de grande importância para a população negra brasileira. Os enunciados das mulheres negras são compostos por elementos que apontam para diferentes aspectos envolvidos nas políticas afirmativas analisadas, entre eles políticos, educacionais, pessoais, históricos e sociais.

No anseio de complementar a pergunta de número 12, a pergunta de

número 13 foi elaborada da seguinte forma: Você é contrária ou favorável as políticas de cotas raciais da UEPG? Explique o motivo. E as respostas foram assim redigidas:

Tabela 2- Respostas da pergunta número 12

- 1-A meu ver as cotas sao positivas. Vejo que algumas pessoas vão contra as cotas levando em consideracao, no caso das universidades, a maturidade intelectual com que o indivíduo ingressa no curso. Entendo que o regime de cotas subentende que a populacao afrodescendente e indigena se encontra de fato com certa desvantagem em relacao aos demais, contudo creio que esta diferenca pode muitas vezes ser superada na propria faculdade. Ressalto contudo que não acredito que a atribuicao das cotas seja a forma mais eficaz de reparar a desigualdade que esse nicho sofre, o ideal seria educação fundamental de qualidade na escolla pública. Contudo além de não acreditar na capacidade atual do país em realizar esta atividade, creio que a desigualdade pede soluções de aplicação momentânea.
- 2-Sim sou favorável. De qualquer jeito há pessoas que precisam dessa facilidade.
- 3-Sou favorável , pois como é através delas que teremos grandes chances de chegar as salas de aula de uma faculdade e realizar nossos sonhos , por que se ã tiver as cotas negro nunca terá vez.
- 4-Eu diria que sou a favor sim,pelos motivos citados acima.
- 5-Favorável, pois buscam equalizar uma situação historicamente desigual, que é o acesso a Universidade.
- 6-Favorável.
- 7-Sou favorável. Primeiramente por se tratar do comprimento da legislação que rege o assunto. E depois por possibilitar o acesso do aluno negro a uma instituição de ensino de relevante idôniedade na formação de profissionais em nosso estado.
- 8-Sou favorável, pois acredito que as pessoas negras merecem uma reparação devido aos preconceitos que sofrem diariamente pelo simples fato de serem negras e isto prejudica em suas relações pessoais e profissionais, impedindo seus crescimentos econômicos
- 9-Eu sou super a favor, pois são necessárias para garantir a igualdade entre negros e brancos.
- 10-Favorável, porquê é algo que não prejudica ninguém e a cidade e o país só tem a ganhar com isso, pois através das cotas os sujeitos negros reconstroem suas condições de vida
- 11-sou a favor

Fonte: Merylin Ricieli (2015)

Ao observar as respostas registradas na pergunta 13 nota-se quais as perspectivas das autoras dos discursos acerca deste questionamento, 100%

das mulheres - onze contatadas - afirmaram serem favoráveis a estas políticas e colocaram seus motivos, que voltam-se para questões acerca do lugar da população negra na sociedade brasileira e para questões de reparação histórica e social deixadas pelo período escravista.

E a fim de caminhar para a finalização destas análises, todas as entrevistadas afirmaram conhecer alguém que já utilizou as políticas de cotas raciais para ingressar na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi compreender de que forma as mulheres negras entrevistadas vêem as políticas afirmativas de cotas raciais na UEPG. O recorte espacial para Universidade Estadual de Ponta Grossa ocorreu devido ao interesse por uma análise local e vinda de dentro da comunidade negra. O olhar para as mulheres negras surgiu da necessidade de querer compreender como elas percebem esta ação afirmativa que alcança muitos de seus semelhantes.

Os textos desta análise foram problematizados como construções discursivas de mulheres que apresentam características em comum, cor da pele, identidades fragilizadas por processos sociais opressores, discriminatórios e por histórias de constante afirmação de suas condições sociais plurais. Ao propor algumas considerações acerca deste trabalho, não se deve ignorar o fato de que as mulheres que responderam as questões possuem particularidades que apontam para o motivo de suas opiniões sobre o assunto pesquisado.

Nesse sentido, pode-se dizer que os dados problematizados neste artigo apontam para um conjunto de discursos construídos por uma comunidade negra feminina que considera as cotas raciais uma aparato político que proporciona a população negra a oportunidade de uma melhor condição de vida ao ingressar na universidade.

E a fim de propor conclusões, ao observar as respostas das mulheres negras, sujeitos desta pesquisa, é plausível entender que elas mostram-se favoráveis as políticas de cotas raciais não apenas por questões pessoais (visto que algumas ainda não concluíram o ensino médio, logo não utilizaram as políticas de cotas da UEPG), mas também por questões de reparações históricas para os sujeitos negros.

Por hora, é viável concluir esta pesquisa retomando a problemática proposta

sobre as perspectivas das mulheres negras acerca das políticas analisadas; a pesquisa construiu uma amostra de dados que permitiu problematizar que as opiniões das mulheres negras consideram as cotas raciais como um campo promissor de possibilidades proporcionado por esta política afirmativa e que pode sim fazer a diferença para a realidade negra atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 12.990/2014, de 09 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos. Diretrizes. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm Acesso em 16 dez 2015

BARROS, Lorena Pinheiro. Discriminação racial: obstáculos e conquistas. Disponível em: <http://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/1046513/discriminacao-racial-obstaculos-e-conquistas-lorena-pinheiro-barros> Acesso em 20 de dez de 2015

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. SILVEIRA, Denise Tolfo. A PESQUISA CIENTÍFICA. In: Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. Revista Brasileira de Educação. p. 164-177, 2005.

FERNANDES, Florestan, 1965. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. São Paulo, Cia. Editora Nacional.

GOMES, Nilma Lino. Radar Social. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão .IPEA. Brasília, 2005.

HALL, Stuart. Da Diáspora – identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardiã Resende, et. al. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IBGE, SIDRA. Recuperação Automática – SIDRA. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br> Acesso em 16 de dez de 2015

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos Penesb, v. 5, p. 16-34, 2004. Disponível em: <http://www.slideshare.net/Geraaufms/uma-abordagem-conceitual-das-noes-de-raca-racismo> Acesso em 16 de dez de 2015.

PORTAL UEPG, Historiador fala sobre “racismo à brasileira”. Disponível em: <http://portal.uepg.br/noticias.php?id=1706> Acesso em 21 de dez de 2015.

Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, História da Cidade. Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/historia> Acesso em 16 dez. 2015

SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. A mulher negra brasileira. Revista África e Africanidades – Ano 2 - n. 5 - Maio. 2009 - ISSN 1983-2354.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. MAPA DA VIOLÊNCIA 2015. HOMICÍDIO DE MULHERES NO BRASIL. 1ª Edição Brasília – DF – 2015. Flacso Brasil. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf Acesso em 16 de dez de 2015

SOBRE OS AUTORES

Merylin Ricieli dos Santos

Graduada em História, licenciatura, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade. Especialista em Gênero e diversidade na Escola (UFPR). Especialista em Gestão educacional e trabalho pedagógico (UEPG).

Maurício Polidoro

Geógrafo, Doutor em Geografia. Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - mauricio.polidoro@restinga.ifrs.edu.br

EDUCAÇÃO E TEORIA QUEER: UMA REVISÃO BIBLIOGRAFICA

*Vanessa Tauscheck
Thayz Conceição Cunha de Athayde*

EDUCAÇÃO E TEORIA QUEER: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Vanessa Tauscheck

Thayz Conceição Cunha de Athayde

128

INTRODUÇÃO

Faz-se necessário analisar a conjuntura política brasileira na contemporaneidade, tanto em nível científico, quanto em nível social, sobre temas relacionados com gênero e sexualidade. Nestes últimos tempos uma comissão de deputados aprovou o Projeto de Lei 6583/13, em que delimita que família é constituída apenas por homem e mulher. Neste PL tem-se: “Para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL, 2013). As reflexões da teoria queer, assim como de uma educação queer, ganham mais relevância neste cenário.

Portanto, problematizar as questões propostas pela Teoria Queer e como pode-se pensar uma pedagogia queer, poderia ser pensada como uma forma de enfrentar projetos de leis como este. Mas o que é Queer? A tradução literal da “queer” significa “estranho”. Louro (2004) apresenta brevemente o que vem a ser o queer, “Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e muito menos ‘tolerado’” (LOURO, 2004, p. 7)

Estudar a teoria queer dentro da educação não é um tema fácil. Esta teoria trabalha com o que está fora, não está encaixado, assim, tentar encaixar a teoria queer em uma forma de educação, ou determinar o que seria uma educação queer seria ir contra o que ela propõe. Dessa forma, este trabalho, através da revisão bibliográfica, apresentará questionamentos do que poderia ser pensado como uma educação que se utiliza da teoria queer. É um tema que ainda deve ser muito debatido, não para colocar uma fórmula pronta, mas para o debate chegar até os educadores.

METODOLOGIA

O presente artigo se trata de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Antônio Carlos Gil (2012) define pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, com objetivo de descobrir respostas para o problema, mediante o emprego de procedimentos científicos.

Sobre pesquisa qualitativa temos que é o tipo de pesquisa que trabalha com os dados qualitativos, ou seja, as informações não são expressas em números, ou apresentam um papel menor na análise. Apresenta maior ênfase na interpretação do que na quantificação, na subjetividade ao invés da objetividade, flexibilidade na pesquisa, a importância no processo e não apenas no resultado. (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008).

Já a pesquisa bibliográfica se caracteriza com o um estudo sistematizado com base em matérias publicados em livros, artigos, monografias, teses, revistas, jornais, rede eletrônicas, isto é, materiais acessíveis ao público. Com finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi publicado sobre o assunto. Não se caracterizando como uma repetição ou cópia do que já foi publicado, mas sim apresentando um novo enfoque. (MARCONI e LAKATOS, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A teoria queer iniciou na segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos. O momento que possibilitou o surgimento do movimento queer, se enquadra nas discussões do pós-estruturalismo e vai além de questões políticas pontuais e da teorização gay e lésbica (LOURO, 2004).

Nos anos 1980 ocorre o surgimento da epidemia de AIDS. Com a epidemia e a recusa estatal em reconhecer a emergência de saúde pública, nos Estados Unidos, tem-se uma resposta a revolução sexual que ocorreu anos antes e influencia e marca como se vivencia a sexualidade até hoje. Para Miskolci (2012):

A epidemia é tanto um fato biológico como uma construção social. A aids foi construída culturalmente e houve uma decisão de delimitá-la como DST. Uma epidemia que surge a partir de um vírus, que poderia ter sido pensada como a hepatite B, ou seja, uma doença viral, acabou sendo compreendida como uma doença sexualmente transmissível, quase como um castigo

para aqueles que não seguiam a ordem sexual tradicional. Então, a aids foi um choque, e da forma como foi compreendida tornou-se uma resposta conservadora à Revolução Sexual, a qual, no Brasil, foi vivenciada pela então conhecida “geração do desbunde”. No mundo todo, essa reação teve consequências políticas jamais superadas e também na forma como as pessoas aprenderam sobre si próprias, sobre a sexualidade, e na maneira como vivenciam seus afetos e suas vidas sexuais até hoje (MISKOLCI, 2012, p. 23).

Spargo (2006) também comenta sobre o surgimento da teoria queer e a AIDS: “[...]foi no contexto do ativismo da AIDS e da rejeição às estratégias assimilacionistas que o “queer” foi desdobrado em sua forma atual, tanto na cultura popular, quanto na teoria” (idem, p. 34).

Neste momento, além da epidemia da AIDS, multiplicam-se os movimentos sociais e seus propósitos, a política de identidade homossexual estava em crise, em razão das discussões sobre a concepção da identidade homossexual unificada, que antigamente era a base da política identitária (LOURO, 2004).

Alguns grupos homossexuais permanecem lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão. Em termos igualitários, ao conjunto da sociedade; outros estão preocupados em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais, pondo em xeque as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual; e ainda outros não se contentam em atravessar as divisões, mas decidem viver a ambiguidade da própria fronteira. (LOURO, 2004, p. 37).

Neste cenário que emerge a teoria queer, em um momento de questionamento as identidades políticas e em que se associa a AIDS com a homossexualidade. Miskolci (2012) escreve que as pessoas que contraíram AIDS nesta época encaravam o perfil da pessoa abjeta, temida, repugnante, ameaçando o que é estável na comunidade. “Esse termo, ‘abjeção’, se refere ao espaço a que a coletividade costuma relegar aqueles e aquelas que considera uma ameaça ao seu bom funcionamento, à ordem social e política” (MISKOLCI, 2012, p. 23). A partir desse movimento surgiu a Teoria queer. No âmbito acadêmico, a teoria queer tem como história:

A teoria queer faz uso de várias ideias da teoria pós-estruturalista, incluindo os modelos psicanalíticos de identidade descentrada e instável, de Jacques Lacan, a desconstrução de estruturas

binárias conceituais e linguísticas, de Jacques Derrida e, é claro, o modelo de discurso, saber e poder, de Foucault. Previsivelmente, ela não tem um momento único de origem mas, retrospectivamente, o início de sua cristalização é muitas vezes identificado como uma série de conferências acadêmicas realizadas nos Estados Unidos no final dos anos 1980, que abordaram assuntos gays e lésbicos em relação a teorias pós-estruturalistas (SPARGO, 2006, p. 38).

O texto de Teresa Lauretis, no livro “Technologies of gender”, é considerado um dos primeiros textos da teoria queer (ATHAYDE, 2015). O livro de Judith Butler, *Gender Trouble*, é considerado um dos três livros mais influentes da teoria queer ((MISKOLCI, 2012).

Esta teoria não tem origem nos pensamentos de Michel Foucault, mas ele pode ser entendido como um catalisador, com sua análise sobre poder e sexualidade. “Foucault não foi o primeiro a argumentar que a sexualidade é construída socialmente mas, a partir dos anos 1980, seu trabalho foi aquele que indubitavelmente teve mais impacto e influência sobre novos desenvolvimentos em estudos gays e lésbicos e em estudos culturais da sexualidade” (SPARGO, 2006, p. 24).

Para Spargo (2006) mesmo o movimento de gays e lésbicas conseguindo promover uma maior aceitação e igualdade, haviam diferenças internas que fragmentavam a identidade coletiva. Assim, ao mesmo tempo que as identidades gays e lésbicas foram “emancipatórias”, também, foram “restritivas”. Dessa forma, algumas pessoas se identificam com o termo “queer”.

‘Queer’ pode funcionar como substantivo, adjetivo ou verbo, mas em qualquer caso se define contra o normal ou o normalizador. A teoria queer não é um quadro de referências singular, conceitual ou sistemático, mas sim uma coleção de compromissos intelectuais com as relações entre sexo, gênero e desejo sexual (SPARGO, 2006, p. 08).

Outro termo que a teoria queer coloca em cena é o de heteronormatividade. A heteronormatividade, ou seja, a heterossexualidade como norma, é um conceito utilizado pela teórica queer, Judith Butler, no livro *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade* (2003). Esse conceito também é utilizado por alguns teóricos e teóricas queers para problematizar gays e lésbicos “normalizados” e que de alguma forma são aceitos socialmente. Aqueles considerados os “anormais” seriam corpos que não se enquadram e, portanto,

seriam considerados abjetos (Miskolci, 2012).

Além da heteronormatividade os estudiosos da teoria queer vem discutir o “binarismo de gênero”. Butler, com base em Foucault, discute sobre a sexualidade ser produzida discursivamente e ao tratar de gênero entra na discussão do binário. Argumenta também que a ideia de uma essência na identidade pode sustentar as estruturas normativas binárias (SPARGO, 2006). Assim temos:

Ela considera o gênero como um efeito performativo experimentado pelo indivíduo como uma identidade natural, argumentando contra a suposição de que a categoria de identidade de gênero “mulher” possa ser a base das políticas feministas, pois tentativas de desenvolver qualquer identidade como um fundamento irão inevitavelmente ainda que inadvertidamente, sustentar as estruturas normativas binárias das atuais relações de sexo, de gênero e de libido (SPARGO, 2006, p. 49).

Ainda sobre gênero e identidade, Spargo cita Butler, sobre gênero não ser a extensão do sexo biológico, não nos comportamos de determinada forma pelo gênero, é através de padrões comportamentais e práticas discursivas que adquirimos nossa identidade de gênero. E é através de práticas discursivas que heterossexualidade compulsória pode se manifestar (SPARGO, 2006).

Ainda sobre a história da teoria queer, e já entrando na discussão de uma pedagogia queer, esta teoria “chegou” ao Brasil através de Guacira Louro, quando passou um período na Universidade da Califórnia, em 2001. Louro escreveu o primeiro texto sobre a teoria queer no Brasil. O contexto em que a teoria queer surgiu no Brasil, foi o de uma consolidação da democracia, após o regime militar, assim, razões históricas contribuíram para a teoria queer surgir na área da educação. (Miskolci, 2012). Assim, neste tempo de existência no Brasil a teoria queer apresenta grande aproximação com a educação.

Iniciando a problematização de como uma educação pode ser atravessada pela teoria queer, pode-se questionar o que vem a ser uma pedagogia queer e como trabalhar com uma pedagogia queer. Para chegar nestas duas questões, é necessário pensar em como se caracteriza a escola hoje, alguns autores que trabalham com pedagogia queer e educação questionam o papel da escola na atualidade. César, Duarte e Sierra (2013) apresentam que, “[...] a escola moderna é uma instituição que não suporta o desconhecido; é um espaço no qual os saberes e os sujeitos precisam ser inteligíveis para serem incluídos em seu plano curricular institucional” (CÉSAR, DUARTE E SIERRA, 2013, p. 197).

Sobre a constituição da escola, César e Sierra (2014) ainda questionam que a escola é o lugar onde se processam as produções de verdade sobre sexo, gênero e sexualidade, assim, através do discurso e saberes produzem quais são os corpos que importam ou não. É um lugar de produção das identidades, e que reforçam a heteronormatividade (CÉSAR e SIERRA, 2014, p.40). Ainda sobre a escola César (2009), escreve que a instituição escolar, “nasceu disciplinar e normalizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial a norma sexual mostra insuportável por transbordar os limites do conhecido” (CÉSAR, 2009, p. 48).

Pensando na escola na atualidade, uma instituição que não trabalha com o desconhecido, que produz verdade sobre o sexo e que é disciplinar e normalizadora, como a teoria queer poderia atravessar esta instituição? As questões ainda podem ser maiores, portanto, faz-se necessário pensar como em uma educação que ultrapasse os limites das instituições educacionais. Pode-se se questionar em como isso ocorreria na atualidade, pensando que com relação a sexualidade “a ameaça constante de retaliações e violências nos induz a adotar comportamentos heterossexuais” (MISKOLCI, 2012, p. 34). Ou seja, é possível que as violências façam com que se crie um ambiente heteronormativo.

Neste ponto, pode-se retomar o objetivo desta pesquisa, pensar uma educação que seja atravessada pela teoria queer, realizando uma revisão bibliográfica de uma educação que se utiliza da teoria queer. Como poderia ser pensado uma educação atravessada pela teoria queer neste contexto? Visto que a escola trabalha com verdades e respostas, como esse formato ajudaria na manutenção dos discursos de corpos viáveis e inviáveis?

Alguns estudiosos da educação trabalham as questões de como seria aproximar/pensar/questionar uma educação queer, ou uma pedagogia queer, ou um currículo queer. Para pensar em como seria essa aproximação, pode-se analisar o que vem a ser uma pedagogia queer, para depois pensar em como trabalhar com a teoria queer. Louro (2004) apresenta o que os teóricos e teóricas queer sugerem, desta forma podemos pensar o que poderia ser entendido como uma pedagogia queer.

Os teóricos e as teóricas queer sugerem uma teoria e uma política pós-identitárias. O alvo dessa política e dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sócias, o conhecimento e as relações entre os sujeitos (LOURO, 2004, p. 46).

Assim, é possível dizer que uma pedagogia queer questionaria o binarismo de gênero e a heterossexualidade como norma. Pode-se pensar que ela não trabalharia com a inclusão, a ideia seria de questionar esta estrutura.

Ao questionar o que vem a ser uma pedagogia queer, Louro (2004) ainda remete ao que a teoria queer é: subversiva e provocadora. Assim, ela apresenta que a pedagogia queer seria subversiva e provocadora, isso não apenas com relação ao tema sexo, sexualidade e gênero. Para a autora: “Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férreis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência” (LOURO, 2004, p. 52).

E como pode-se trabalhar com uma pedagogia queer? Louro apresenta que uma das formas de pensar a teoria queer com a educação é trabalhar com a instabilidade de todas as identidades. Muitos projetos pedagógicos querem acabar com a diferença, um currículo queer deixaria as diferenças mais presentes, desestabilizando ideias já formada de alunos e professores (Louro, 2004). Assim:

Tal pedagogia não pode ser reconhecida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária. Ela escapa de enquadramentos. Evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação. Contrapõe-se, seguramente, à segregação e ao segredo experimentados pelos sujeitos “diferentes”, mas não propõe atividades para seu fortalecimento nem prescreve ações corretivas para aqueles que os hostilizam. Antes de pretender ter a resposta apaziguadora ou a solução que encerra os conflitos, que discutir (e dismantelar) a lógica que construiu esse regime, a lógica que justifica a dissimulação, que mantém e fixa as posições de legitimidade e ilegitimidade. (LOURO, 2004, p. 51 e 52)

Ao pensar como seria o trabalho de uma pedagogia queer pode-se voltar a questão do pós-identitário. César, Duarte e Sierra (2013) questionam a questão das identidades, pois assim a escola excluiria os desconhecidos, que não são classificáveis, ou, tenta normaliza-los. Pois, como já mencionado, a escola é uma instituição que não trabalharia com o desconhecido.

Com isso César e Sierra (2014) entram na discussão da inclusão na escola. Para eles o processo de inclusão se caracteriza no processo de normalização, a questão seria em como “[...]pensarmos formas de interrogação do sujeito identitário e de suas conformações anatomopolíticas e biopolíticas que o encerram e o individualizam como um corpo viável anos princípios da moral

heteronormativa e do mercado neoliberal” (CÉSAR e SIERRA, 2013, p.44). Portanto, é preciso trazer certos questionamentos, e não em como pode-se incluir o sujeito da diversidade sexual.

Em seu livro “Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer” Louro (2004) faz uma analogia entre o queer e uma viagem, ou entre o queer e estar em uma fronteira. Sobre isto Louro escreve:

[...] sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante. É possível pensar que esse sujeito também se lança numa viagem ao longo de sua vida, na qual o que importa é o andar e não o chegar. Não há um lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se darão ao longo do trajeto [...] Tal como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado (LOURO, 2004, p. 13).

Pode-se pensar sobre o que Louro escreveu e voltar para a educação queer, o estudo com uma pedagogia queer seria o de se lançar numa viagem, e o importante é o andar e não o chegar, é o percurso e não o resultado. O importante é a mudança que os alunos e educadores vão fazendo e experimentar as surpresas do percurso. Neste mesmo livro Louro (2004), ainda utiliza o queer como um verbo, “estranhar”, e junto o verbo com a educação e o currículo, assim, deve-se estranhar o currículo escolar, questiona-lo, isso seria uma forma de uma pedagogia queer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação a esta pesquisa e o objetivo de pensar uma educação que seja atravessada pela teoria queer, realizando uma revisão bibliográfica de uma educação que se utiliza da teoria queer, encontrei uma quantidade relevante de autores que abordam a temática da teoria queer e educação. Durante a realização deste trabalho tive a oportunidade de me aproximar e conhecer um pouco sobre a história do movimento e da teoria queer, e dos conceitos criados por seus principais autoras(es). Com relação a educação, encontrou possibilidades de uma educação atravessada pela teoria queer, mas sem uma formula pronta, pois seria ir contra o que a teoria queer propõe com ser subversiva, provocadora e utilizar a incerteza como estratégias. Assim, através desta pesquisa encontrou possibilidades como a proposta por Louro (2004) de trabalhar com a instabilidade de todas as identidades, deixando as diferenças

presentes, desnaturalizando ideias formadas.

Espera-se que este artigo venha contribuir com educadoras e educadores, a conhecerem a teoria queer e, também, a serem mais provocadores com relação a educação e a sociedade, problematizando a educação e projetos de Lei como o 6583/13, que delimita o que vem a ser uma família. Este é um tema que ainda deve ser muito debatido, não para chegar a um consenso e a uma fórmula pronta, mas para o debate chegar até os educadoras e educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Athayde, Thayz Conceição Cunha de. *A Marcha das Vadias e a escola: feminismo, corpo e (bio)política*. Curitiba, 2015

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei 6583/13. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=59705> Acesso em: 28 jan. 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. In: Dossiê - gênero, sexualidade e educação: novas cartografias, velhos problemas. *Educar em Revista*, v. 35, 2009b. p. 37- 51.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André; SIERRA, Jamil Cabral. Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. In: *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p.192-2000, maio/ago. 2013.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; SIERRA, Jamil Cabral. Governamentalidade neoliberal e o desafio de uma ética/estética pós-dentitária LGBT na educação. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 35-51. Editora UFPR.

DALFOVO, M. S; LANA, R. A; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Spargo, Tamsim. Foucault e a teoria queer. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed UFJF, 2006.

SOBRE AS AUTORAS

Vanessa Tauscheck

Possui graduação em Psicologia – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2012) e pós-graduação em Psicodrama Terapêutico pela Faculdades Integradas Espírita. E-mail: nessa.vt@gmail.com

Thayz Conceição Cunha de Athayde

Possui graduação em Psicologia - Faculdades Integradas do Brasil (2012) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2015). É doutoranda em Educação pela UERJ e pesquisadora do GENI – Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e/m Interseccionalidades na escola. E-mail: thayzathayde@gmail.com

RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

*Rosineide Pereira Pêgo Gomes
Cintia de Souza Batista Tortato*

RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

*Rosineide Pereira Pêgo Gomes
Cintia de Souza Batista Tortato*

INTRODUÇÃO

140

Trabalhando como pedagoga no Ensino Médio em um Colégio estadual no município de Piraquara, é possível testemunhar e nem sempre mediar de forma eficaz situações de conflitos entre os/as estudantes que se referem a posturas identitárias e de gênero. São ocorrências nas quais os professores/as costumam se mostrar despreparados/as para lidar com o que acontece. No que se refere ao comportamento adolescente e por vezes sexista, dos alunos e alunas, preocupou-me discutir as possibilidades de um trabalho pedagógico onde a atitude do corpo docente pudesse tornar-se um caminho de mediação destes conflitos, orientada por um pensamento emancipador e democrático no que refere a gênero.

Com alunos/as pertencentes a diferentes grupos sociais e culturais, é comum que os professores/as presenciem discussões entre as/os jovens, por atitudes discriminatórias, preconceituosas em relação à idade, origem, gênero e classe social. Essas atitudes ocorrem em função dos diversos referenciais que estes jovens portam ou possuem, pautando em seu modo de agir ou sua conduta.

As experiências e as vivências dos alunos/as fora da escola preparam seus valores, construídos em suas relações com seus familiares, seus amigos/as, com o grupo religioso do qual fazem parte, enfim, são construídos a partir de suas histórias pessoais. Os meios de comunicação de massa, aos quais são expostos, nos espaços públicos e privados também lhes conferem um grande poder de influência. Preconceitos e símbolos estereotipados estão presentes em inúmeras circunstâncias no cotidiano desses/as jovens, seja na televisão, publicidade, jornais, internet, livros didáticos, e outros meios de comunicação.

Nesse contexto social, estes educandos/as interagem e assimilam normas e regras de condutas que podem estar ligadas a formas de relações de poder e dominação ou desrespeito à diversidade. Não aceitar o modo de ser do outro, por não ser igual ao seu, é demonstrar uma atitude etnocêntrica¹, julgando

1 O etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabíola. (org.). Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdos. Rio de Janeiro: CEPESC: Brasília: SPM, 2009, p. 23.

que o outro é inferior, menospreza-os por ser diferente. Se o estereótipo e o preconceito estão no campo dos valores, das ideias e dos pensamentos, nas ideias, a discriminação está no campo da ação, ela se concretiza em uma atitude. Principalmente quando o assunto é preconceito de gênero. Afinal, no senso comum, as diferenças de gênero são interpretadas como se fossem naturais determinadas pelo corpo.

A relação direta entre as desigualdades sociais e a biologia, explicando as diferenças como uma contingência da natureza, ainda é frequente nas falas e atitudes das pessoas. Nos dias de hoje, ainda são comuns matérias de jornais ou revistas, enfocando as diferenças biológicas entre homens e mulheres, tamanho ou peso do cérebro, número de neurônios, capacidade intelectual para números ou habilidade natural para determinadas aprendizagens, como tentativas de “provar cientificamente o porquê das desigualdades entre masculino e o feminino”. (CARVALHO; TORTATO, 2009, p. 23).

Entre as referências utilizadas para elaboração desse artigo está a obra *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*, Daniela Auad (2012) que discute o quanto nossas escolas não potencializam o desenvolvimento físico, cognitivo, social, estético e afetivo dos educandos e educandas de forma universal e igualitária. Ela demonstra o quanto meninas e meninos são levados a se perceberem e se constituírem como desiguais.

Montserrat Moreno, em sua obra: *Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola* (2003) nos mostra que, no que diz respeito às relações de gênero, a escola tem se mostrado como um aparelho reprodutor de vícios e virtudes, de sabedorias e mediocridades. Sua missão deveria ser muito diferente. Não simplesmente ensinar o que os outros pensaram, mas ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo.

O artigo de Guacira Lopes Louro: *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas* remete a gênero e sexualidade, como foram e são construídos. Outra obra é o artigo intitulado *Pedagogias da sexualidade*, da mesma autora que aborda o tema cultura e sexualidade.

Foi utilizada uma série que contém uma coletânea de fascículos intitulada *Adolescentes e jovens para a educação entre pares* (2011) do Ministério da Saúde, enfocando as questões de gênero, diversidades sexuais, raças e etnias, adolescências, juventudes e participação e metodologias.

A obra *Diversidade e Educação* (2014) de Jamil Cabral Sierra e Marcos Claudio Signorelli (organizadores) traz um conjunto de textos sobre gênero e diversidade, corpo e diversidade sexual e por fim corpo e diferença enfocando o combate às formas de opressão e violência de gênero, classe e raça.

As autoras Maria Luiza Heilborn e Fabíola Rohden no livro *Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais* (2009) apresentam um debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais.

Construindo a Igualdade na Diversidade (2009) de Nanci S. da Luz, Marília G. de Carvalho e Lindamir S. Casagrande (organizadoras) reúne textos de grande importância para a formação continuada dos professores/as. Apresentando como o gênero e as sexualidades se manifestam no ambiente escolar. O livro propõe abordagens que buscam a desconstrução de padrões estereotipados.

Os aportes teóricos das produções literárias que enfocam as questões de gênero e educação demonstram como surgem essas relações, como são disseminadas e mantidas em sociedade.

O artigo que se apresenta tem o seguinte problema de pesquisa: Como desestabilizar as formas de dominação sexista na escola, através da instrumentalização do trabalho educativo do docente, que interage com seus alunos sobre as formas do masculino e do feminino representadas no cotidiano escolar?

METODOLOGIA

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa utilizada é a qualitativa, através de questionários com questões abertas e objetivas. Este método difere, em princípio, do quantitativo, à medida que não emprega um instrumental estatístico como base na análise de um problema, não pretendendo medir ou numerar categorias (RICHARDSON, 1999).

Foi aplicado junto a treze docentes do Ensino Médio, sendo cinco homens e oito mulheres das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte, Educação Física, Biologia, Inglês, Espanhol, Física, Química, Filosofia e Sociologia. A média de idade do grupo analisado é de aproximadamente 38 anos e o tempo de trabalho na educação varia de cinco a doze anos.

Os questionários foram entregues para os docentes antecipadamente a data marcada para serem recolhidos, mas somente nove foram respondidos. Ele foi um questionário investigativo, verificando quais conceitos os/as docentes possuíam em relação ao tema diversidade de gênero. Junto ao questionário houve recortes de situações relacionadas às desigualdades de gênero (reais e fictícias), das quais o público da pesquisa se pronunciou respondendo perguntas abertas e objetivas.

Geralmente os questionários cumprem duas funções, ou seja, descrevem características e medem determinadas variáveis de um grupo. Quanto ao tipo de pergunta, os questionários podem ser classificados em questionários de perguntas fechadas, de perguntas abertas e que combinam ambos os tipos de perguntas. (RICHARDSON, 1999, p. 302).

Para organizar a investigação a ser desenvolvida propôs orientar os/as professores/as para atuar frente a situações de preconceito, discriminação e violência, fundamentadas na diversidade de gênero. Além de estimular os/as professores/as a inserir problematizações e projetos que enfocassem a discussão de gênero no cotidiano escolar. E, também contribuir para a compreensão dos/as docentes do Colégio quanto às desigualdades de gênero vigentes no ambiente.

O procedimento investigativo tenta responder algumas perguntas tais como: Como desestabilizar as formas de dominação sexista na escola básica através da instrumentalização do trabalho educativo do professor/a que interage com seus alunos/as sobre as formas do masculino e do feminino representadas no cotidiano escolar? Como trabalhar os conceitos de gênero na sala de aula, com o propósito de valorizar as múltiplas identidades constituintes no ambiente escolar? Todo professor/a na atualidade perguntar-se pela maneira como se ensina? Analisa se sua ação não está reforçando ou desestabilizando formas de dominação envolvendo as relações de gênero?

Para responder a estas perguntas, a pesquisa estruturou-se em quatro oficinas, que ocorreram em momentos de estudos pedagógicos previstos em calendário da escola, como reuniões de replanejamento, reunião pedagógica, formação pedagógica e formação continuada dos professores e professoras, segundo o horário estabelecido pelo Colégio.

Momentos de estudos e discussões com os professores/as na hora atividade utilizando leitura de textos, artigos científicos, recortes de jornais e revistas, imagens diversas tendo como tema desigualdades, preconceitos e estereótipos relacionados ao tema desigualdades de gênero.

Análise dos livros didáticos utilizados por eles em suas aulas, problematizando as questões de gênero. Preenchimentos de fichas para direcionar a análise. A partir dos resultados obtidos, foram debatidas questões como: invisibilidade das mulheres, inserção delas nas narrativas, paridade de imagens de mulheres e homens, representações de feminilidade e masculinidade, entre outras.

Exibição do curta-metragem “Hoje eu não quero voltar sozinho” (2010), do cineasta Daniel Ribeiro. Após a exibição do curta-metragem foi promovido um debate informal entre os professores/as. Foi solicitado ainda, um levantamento de outros filmes, noticiários que tenham assistido e que tratem do mesmo assunto para elencar os elementos que chamaram a atenção deles e sugerido outros filmes. Discussões em forma de seminário da temática trabalhada onde todos/as os/as participantes expressaram suas opiniões sobre o assunto abordado.

Após todo esse processo de estudo, os professores/as responderam novamente o questionário investigativo sobre os conceitos que possuem sobre a temática diversidade de gênero, desta vez em forma de uma discussão final, verificando assim, se houve ou não uma mudança significativa no modo de perceberem como ocorrem as relações de gênero na escola.

Além do método qualitativo, é necessária a pesquisa exploratória, uma vez que assumirá a forma de levantamento bibliográfico, incluindo, como procedimento técnico, a utilização de material já publicado. Leituras analíticas e interpretativas geraram deduções ou inferências, para a obtenção de resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os resultados dos questionários preenchidos pelos/as docentes, no que diz respeito às relações de gênero, no entanto, as escolas pouco tem cumprido essa função. Ela reproduz padrões de comportamento distintos para meninos e meninas, criando expectativas díspares para os e as jovens dos diferentes sexos. O preconceito de gênero, que afetam nossos alunos e alunas, nas salas de aulas e nos espaços escolares, tem por base um sistema educacional que reproduz relações de poder, privilegiando um sexo sobre o outro, aparecendo em nossos livros didáticos e nas relações escolares.

Com relação ao papel da escola Louro (2004) afirma que ela é formadora de diferenças e desigualdades. Que ela não só entende dessas desigualdades, mas que as produz.

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinha acesso. Ela dividiu também, internamento, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela civilização 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 os meninos das meninas (LOURO, 2004, p. 57).

Mais do que despertar o senso crítico das alunas e alunos quanto às desigualdades existentes entre mulheres e homens, a escola tem conformado educandas e educandos a determinados padrões de conduta e relações de poder. Aprende-se nesta instituição, que mulheres e homens são desiguais, tendo, dessa forma, potenciais e funções diferenciadas. Tal discurso contribui para que os ofícios, espaços, relações e subjetividades se constituam de forma assimétrica, tendo como fundamento, o gênero. Doutrina meninos e meninas a terem comportamentos adequados a cada gênero. A escola também reforça comportamentos que circulam em nossa sociedade e os reproduzem ao conformar meninas e meninos a agirem segundo suas representações do que seja masculino e feminino. Socializa, ordena comportamentos e unifica linguagens, auxiliando os indivíduos em seu processo de assimilação das normas sociais aceitas como padrões culturais.

[...] podemos pensar então que as práticas escolares, como todas as outras, participam desse processo e, portanto, também imprimem no corpo de crianças e jovens disposições, atitudes, hábitos, comportamentos, que, num determinado momento e espaço social, são considerados como adequados à formação de meninos ou meninas (LOURO, 1995, p. 89).

A leitura desta autora, entre outras, força-nos a pensar que a escola ensina maneiras distintas de meninos e meninas se comportarem em sociedade, de se movimentarem e pensarem. Mas eles/elas podem não ser somente passivos receptores de imposições externas. Podem agir e reagir de maneira distinta a essas aprendizagens, aceitando ou recusando-as. “Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 2004, p. 61).

Entretanto, a grande maioria se conforma às convenções sociais pautadas no gênero. Os discursos sexistas disseminados no espaço escolar contribuem

largamente para que as alunas limitem suas escolhas profissionais aos trabalhos idealizados como femininos (enfermagem, magistério), e os alunos aos trabalhos vistos como masculinos (engenharia); também para que as mulheres se sintam impelidas a assumirem as responsabilidades de gestão do espaço doméstico e da educação dos/as filhos/as. Sobre as pedagogias de gênero vigentes na escola, Moreno (2003), argumenta que a imagem passada interfere diretamente na formação social dos sujeitos.

A imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos e alunas por meio dos conteúdos do ensino contribui intensamente para formar seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, modelo com o qual devem identificar-se para ser “mais mulher” ou “mais homem” e, informá-los, por sua vez, da diferente valorização que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo (MORENO, 2003, p. 36).

Quando analisado nos conteúdos e no sexismo da linguagem, contribuem de forma bastante sutil, mas eficiente, para que meninas e meninos sejam educados e se constituam como indivíduos desiguais, para que reproduzam determinadas relações de dominação e exploração. “O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como centro do universo” (MORENO, 2003, p. 23). E se a mulher aceita ser considerada um sexo inferior pela sociedade existente, é porque ela compartilha desse pensamento, ajudando a difundi-lo, mesmo que seja de maneira inconsciente.

Utilizando a obra “Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola”, Daniela Auad (2012) chama atenção para o fato de que nossas escolas não potencializam o desenvolvimento físico, cognitivo, social, estético e afetivo dos educandos e educandas de forma universal e igualitária. A autora demonstra o quanto meninas e meninos são levados a se perceberem e se constituírem como desiguais. Os meninos, socializados para se pensarem como mais aptos para alguns esportes e áreas do conhecimento, como futebol e exatas, e inadequados para determinadas funções, como o cuidado com outro. No geral, eles são levados a se constituírem como fortes, corajosos. As meninas, socializadas para se pensarem como frágeis, sensíveis e dependentes. Como as mais aptas para a comunicação, mas pouco capazes de comandar, liderar.

Ainda se ressalta com esta estudiosa do gênero, que as relações de gênero, de modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades e que “visões naturalistas sobre mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação” (AUAD,

2012, p.19). Muitas características masculinas e femininas foram construídas socialmente durante séculos, repetidas de tal maneira que se tornou natural, como se elas sempre tivessem existido.

Para ilustrar esse processo de formação desigual, pode-se considerar como exemplo, o trabalho com os contos de fada, incansavelmente explorados nas séries iniciais. Nestas narrativas, as representações são sempre de mulheres dependentes, que não sobrevivem sem o auxílio e intervenção dos homens. Ao não serem contextualizados por professores e professoras, e nesse sentido tomados como discursos atemporais, contribuem para que alunas/os pensem que a dependência das mulheres em relação aos homens está na natureza das coisas.

De maneira característica, a literatura infantil definiu-se historicamente pela formulação e transmissão de visões de mundo, assim como modelo de gostos, ações, comportamentos a serem reproduzidos pelo leitor. [...] (GOUVÊA, 2005, p. 81 apud TORTATO, 2009, p. 76).

Por fim, afirma-se que “se as relações de gênero não existissem do modo como às conhecemos, o que percebemos como sexo não seria valorizado como importante” (AUAD, 2012, p. 20). Ou seja, a genitália - vagina ou pênis - somente seria uma diferença física entre duas pessoas, assim como a cor dos cabelos. Essa diferença anatômica só tem significação pelo modo como as relações de gênero são percebidas em nossa sociedade.

Enfim, ter a possibilidade de agir sobre o mundo a nossa volta e sobre nós mesmos. Premissa fundamental para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento da individualidade. Diante deste contexto surgiu a oportunidade de iniciar esta investigação teórica conceitual, buscando entender como as questões de gênero que atravessam as relações interpessoais e culturais vêm contribuindo para o aumento do preconceito no espaço da escola.

No que se refere ao comportamento adolescente e seus preconceitos, aproveitou-se a oportunidade para discutir as possibilidades de um trabalho pedagógico onde a atitude do corpo docente fosse atingida, de modo a tornar-se um caminho de mediação destes conflitos quando orientada por um pensamento emancipador e democrático no que refere ao gênero.

Assim, ao elaborar a Intervenção Pedagógica para ser aplicada na escola, intitulada “Relações de Gênero no Ambiente Escolar” se idealizou a organização de um material que servisse para interagir com os/as docentes criando

momentos de reflexão, análise e discussão das relações de gênero ocorridas no ambiente escolar.

Na tentativa de promover esses debates, foi ofertado material contendo uma diversidade de textos e atividades que focalizam os estereótipos masculinos e femininos que circulam em sociedade e são reproduzidos nas escolas. Trata-se da violência que se inscreve e naturaliza em relações de poder de gênero, temas conceituais referentes a gênero e o papel da educação na manutenção da heteronormatividade.

Para elucidação das questões pertinentes ao tema escolhido, fez-se necessária uma investigação teórica embasada em autores que abordam temas conceituais referentes a gênero e sexualidade. Foi utilizado o livro “Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais que contém uma coletânea de textos enfocando as questões de gênero. Juntamente a esta discussão foram utilizados outros aportes teóricos com produções literárias que enfocam as questões de gênero e educação como: Guacira Lopes Louro, Daniela Auad, Montserrat Moreno e Cláudia Ribeiro, que demonstram como surgem essas relações, como são disseminadas e mantidas em sociedade. Destacam-se as pesquisas da historiadora Guacira Lopes Louro, a qual enfoca, de forma singular, as questões centrais das práticas educativas envolvendo a produção das diferenças e desigualdades de gênero embasadas nas teorias pós-estruturalistas.

Para realizar a intervenção pedagógica e discutir as relações de gênero com os professores/as que atuam na escola, a metodologia utilizada foi em formato de oficinas, distribuídas em horários de hora atividade e momentos de capacitação do corpo docente. As oficinas foram pautadas em estudos de textos com entrevistas, propagandas, análise de dados coletados em jornais e revistas, discussões teóricas, dinâmicas interativas, exibição de filmes e vídeos para subsidiar as reflexões críticas relacionadas ao tema. Procurou-se organizar as atividades de modo que o/a professor/a pudesse adaptá-las e utilizá-las com os/as alunos/as em sala de aula nas diversas disciplinas.

A primeira oficina foi apresentada aos professores/as do colégio estadual na Formação em Ação, momentos de formação continuada que ocorrem durante todo o ano letivo. Essa oficina abordou os estereótipos de gênero e, através de uma dinâmica sobre identidade de gênero, recortes de propagandas e charges contendo estereótipos presentes na representação do feminino e do masculino, procurou promover a sensibilização dos professores/as em relação ao tema estudado.

Nesta atividade se mostrou que símbolos estereotipados estão presentes em inúmeras circunstâncias no cotidiano de homens e mulheres. Segundo Jimena Furlani (2008), a propaganda, assim como o livro didático são artefatos culturais que traduzem o modo de vida aceito socialmente, sendo representações hegemônicas que regulam e controlam a vida humana em sociedade. Essa oficina procurou levar os/as professores/as a perceberem a relação entre a trajetória de vida e a construção social da identidade de gênero de homens e mulheres, bem como as desigualdades resultantes dessa construção social baseada em preconceitos de gênero e estereótipos difundidos no ambiente escolar. Nesta oficina os professores estavam receosos ao tema e alguns não fizeram as atividades.

A segunda oficina traçou um panorama sobre a violência de gênero, acerca da construção de representações machistas, presentes ainda na sociedade, que leva a mulher a ser espancada e sofrer todo o tipo de violência e opressão. Para esta reflexão foi apresentado aos professores e professoras manchetes de jornais, com reportagens contendo informações e gráficos sobre a violência utilizada contra a mulher. Através desses dados, alguns questionamentos foram levantados em relação aos valores implícitos nessas condutas. Estas demonstram que a violência como fenômeno social é atravessada por relações de gênero, refletindo o preconceito e a desigualdade entre mulheres e homens. Para a compreensão das questões que envolvem as relações de gênero e que geram o domínio do poder masculino sobre a mulher, manifestado pela expressão da violência física, sexual e psicológica, se fez necessário apontar para uma abordagem histórica sobre a trajetória das lutas dos movimentos feministas, conhecer as legislações que tratam dos direitos da mulher e os encaminhamentos dados em casos de violência. “Se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; [...] encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades” (LOURO, 2004, p. 85). Esta oficina despertou a atenção e também os docentes interagiram mais no debate de ideias.

A terceira oficina nos fez refletir sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho. Questionou como a desigualdade salarial e a posição hierárquica dos cargos que a mulher ocupa estão diretamente atreladas a questões de gênero e como podemos contribuir enquanto educadores/as, para o acesso de contingentes cada vez maiores de mulheres às ocupações e aos empregos mais qualificados. É através de discursos e representações estereotipadas que as identidades dos sujeitos se transformam constantemente.

Estamos em pleno século XXI vivendo as mudanças culturais e sociais herdadas do final do século XX, passando por várias transformações nesta

sociedade. As mulheres saíram do espaço privado para batalharem por sua independência financeira e social, entrando no mercado de trabalho que antes era um espaço dominado pelos homens. Essa participação aumentou também na política, pois hoje possuímos uma mulher no cargo de Presidente do Brasil.

Mas, apesar de tantas conquistas, ela ainda hoje enfrenta a desigualdade de acesso ao trabalho, ascensão profissional e salarial. Há uma disparidade de tratamento dado às mulheres, comparado à mesma função exercida por homens. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), em 2007 lançou seu Caderno 4 sobre “Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos”, afirmando:

A posição social inferior da mulher na sociedade mantém fortes nexos com a divisão sexual do trabalho. Essa divisão resulta de uma correlação de forças antagônicas entre homens e mulheres e dos valores diferentemente atribuídos ao trabalho feminino e masculino. A desvalorização do trabalho feminino se dá por sua associação ao espaço doméstico e da reprodução, e não à produção e à consequente geração de valor.²

Mesmo que a mulher atue em uma grande parcela do mercado de trabalho, ainda impera uma classificação sexista na ocupação dos cargos. Atualmente é possível observar a inserção das mulheres em novos grupos ocupacionais, porém ainda se percebe que há um longo caminho a ser percorrido em direção à igualdade com os homens e equiparação da ocupação de outros espaços no mercado de trabalho. Então a necessidade de se desconstruir conceitos e valores que levam a essa divisão sexual do trabalho, questionando práticas sociais onde impera hierarquia de gênero, levando a uma desigualdade salarial ou de posições de prestígios.

Retornamos os questionamentos sobre o mercado de trabalho e o campo profissional que cria espaço para o feminino. Apesar de um histórico de lutas para alcançar a emancipação feminina e conquistar uma fatia no mercado de trabalho, deixando o espaço privado para competir com o sexo masculino no espaço público, exercendo cargos que, comumente, exigem dedicação e tempo, a mulher do século XXI continua a ser responsável pela organização da rotina doméstica. Isso obriga a que ela venha a exercer dupla ou tripla jornada de trabalho diariamente, pois precisa assumir responsabilidades dentro e fora de casa, cuidando dos filhos, da casa, do casamento e da carreira.

2 CADERNOS SECAD, nº 4. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, MEC/SECAD, 2007, p. 17.

A divisão sexual de trabalho é uma das formas da divisão social do trabalho. Trata-se da separação entre atividades desenvolvidas pelas mulheres e atividades desenvolvidas pelos homens. Tal divisão associa, numa perspectiva macro, o trabalho das mulheres à esfera da reprodução – espaço familiar no qual as atividades se voltam para a produção e manutenção da vida, buscando suprir as necessidades de sobrevivência familiar – e o trabalho dos homens no âmbito produtivo – espaço público no qual se produz bens e serviços para a sociedade. (LUZ, 2009, p. 152).

Esse tipo de comportamento é tido como natural pela sociedade, uma vez que a mulher sempre cuidou do espaço privado e o homem não tem aptidão para exercer esta função.

Na quarta oficina foi exibido aos docentes o curta-metragem “Hoje eu não quero voltar sozinho”, (2010) do cineasta Daniel Ribeiro. O filme conta a história de Léo, um menino de 15 anos, cego, que se apaixona por um colega de classe. Por sua qualidade estética e seu cuidado ao lidar com dois temas ainda tabus - homossexualidade na adolescência e deficiência visual -, o curta foi incluído no programa Cine Educação, em parceria com a Mostra Latino-Americana de Cinema e Direitos Humanos. O programa leva curtas que englobam os direitos humanos, para que docentes das redes de ensino do Brasil escolham os mais adequados - e estes serão exibidos e debatidos com os alunos/as.

Alguns professores/as apresentaram uma reação negativa ao filme. Duas professoras que já possuem formação sobre estudos de gênero responderam positivamente e trabalharam com o curta-metragem com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Durante a exibição do filme, foi possível observar alguns comentários contrários à ideia de fazer essa abordagem em sala de aula.

Portanto, “os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser ou estar no mundo” (LOURO, 2004, p.28). Devemos observar o que acontece ao nosso redor, principalmente no ambiente escolar, onde as relações sociais são reproduzidas de forma sistemáticas. Nesta perspectiva ocorreram os estudos com os/as professores/professoras da escola e fazendo uma abordagem reflexiva e teórica a respeito da origem e construção histórica do conceito de gênero, a diversidade de gênero e suas implicações no ambiente escolar.

O trabalho desenvolvido apresentou bons resultados e os objetivos propostos foram atingidos, pois os/as professores/as passaram a perceber o

discurso presente na mídia, que muitos deles/delas se apropriam e o utilizam na escola, refletindo superficialmente as questões da sociedade e que está permeado de argumentos biológicos e essencialistas para a manutenção do androcentrismo. Deste modo, reforçam práticas sexistas e de exclusão e às vezes, até inconscientemente, operam de modo que as mulheres sejam concebidas dentro de um sistema de relações de poder que tende a inferiorizá-las.

Um ponto de partida já foi dado, algumas alunas do primeiro ano do ensino médio começaram a participar do projeto Jovem Multiplicadoras de Cidadania – Empoderamento feminino -, desenvolvido por uma organização não governamental de Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação e com o apoio dos professores/as da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da intervenção pedagógica intitulada “Relações de Gênero no Ambiente Escolar” no colégio em que atuo como pedagoga, possibilitou a sensibilização dos/das professores/as em discutir as temáticas de gênero de forma crítica e ativa. Oportunizou aos docentes acesso a referenciais teóricos de autores consagrados, fundamentando debates sobre a construção social do gênero, os estereótipos masculinos e femininos que circulam em sociedade e são reproduzidos na escola e a produção e reprodução de hierarquias e desigualdades baseadas nas distinções de gênero.

Desenvolver esta mudança na escola não é uma tarefa fácil, mas é necessário que se discuta o tema do gênero. Mesmo que não seja o único ambiente onde se permeiam essas relações, enquanto instituição de ensino é nela que se normatiza e se legitima de forma sistematizada, as concepções de gênero. Nós, enquanto educadores/as, precisamos romper com preconceitos e valores adquiridos ao longo de nossa existência, sair de nossa zona de conforto e ampliar os conhecimentos sobre a relação existente entre as assimetrias de gênero, para poder atuar sobre a realidade escolar de uma forma mais equânime.

Em pleno século XXI a escola não pode se omitir de oferecer mecanismos que levem ao conhecimento a respeito das diferentes culturas e o porquê da reconfiguração das leis e normas que visam abranger e incluir nas instituições contemporâneas os diferentes modos de viver, de ser e de agir das pessoas. Torna-se imperativo combater atitudes preconceituosas que comprometem o convívio escolar. Afinal a busca do conhecimento deve ajudar a vivenciar e agir sobre determinadas relações sociais de forma mais ativa e crítica, com base na

compreensão dessas inter-relações.

A Educação é um dos caminhos para essa mudança. Por isso a necessidade de se desenvolver, nas escolas, políticas de inclusão abrangendo questões de gênero, uma vez que o estudo sistematizado dessa temática pode se constituir de um instrumento de combate às práticas sexistas vigentes neste ambiente. A atuação de educadoras e educadores, nesse sentido, mostra-se fundamental. Ao repensar sobre estas questões, a escola pode efetuar mudanças significativas na prática cotidiana, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e democrática, alcançando a equidade de gênero.

153

Nessa perspectiva, a aplicação da intervenção pedagógica, foi proposta ao corpo docente, buscando promover o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo dos professores/professoras e a possibilidade de mudança e transformação em sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: Relações de Gênero na Escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 92 p.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Adolescentes e jovens para educação entre pares: saúde e prevenção nas escolas. Brasília, 2011.

CADERNOS SECAD, nº 4. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, MEC/SECAD, 2007.

CARVALHO, M.; TORTATO, C. Gênero: Considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (orgs.). Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 21-32.

FURLANI, Jimena. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação Sexual. Sexualidade. 1ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná-SEED, 2008, v. 2, p. 133-158.

HEILBORN, Maria Luiza; ROHDEN, Fabíola. (org.). Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdos. Rio de Janeiro: CEPESC: Brasília: SPM, 2009. 265 p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (org.). O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 127 p.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-108.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 2004. 179 p.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. 2008. Pro-Posições, v.19, n. 2 (56) – maio/ago. 2008. p. 17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2pdf>.

LUZ, Nanci Stancki da. Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (orgs.). Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 151-169.

MORENO, Montserrat. Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 2003. 80 p.

RIBEIRO, Cláudia. A fala da criança sobre sexualidade humana: O dito, o explícito e o oculto. Lavras, MG: Universidade Federal de Lavras; Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996 (Coleção Dimensões da sexualidade).

RIBEIRO, Daniel. Hoje eu não quero voltar sozinho. Curta-metragem. São Paulo: Lacuna Filmes, 2010. 17 min, color. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=1Wav5KjBHbIO

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio (orgs.). Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014. 194 p.

TORTATO, C. Questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (orgs.). Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 73-89.

SOBRE AS AUTORAS

Rosineide Pereira Pêgo Gomes

Especialista em Neuropsicologia e Educação – ITECNE; Psicopedagogia – FACINTER. Pedagoga e Professora SEED/PR – SMED/Pinhais. E-mail: rosipego@yahoo.com.br

Cintia de Souza Batista Tortato

Dra. em Tecnologia - UTFPR. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Relações de Gênero e Tecnologia- UTFPR. E-mail: cintiatortato@hotmail.com

**O PANORAMA
DESAFIADOR DA
PREVENÇÃO E COMBATE
DA HOMOFOBIA NO
COTIDIANO ESCOLAR**

*Rita de Cácia Spanemberg Fischer
Rita Estela Salino*

O PANORAMA DESAFIADOR DA PREVENÇÃO E COMBATE DA HOMOFOBIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Rita de Cácia Spanemberg Fischer

Rita Estela Salino

INTRODUÇÃO

A educação para a diversidade é um assunto que necessita ser discutido nas escolas, de uma forma livre de preconceitos e com aceitação ampla. Para isto faz-se necessário uma formação continuada de qualidade que deve ser oferecida a todos os profissionais que atuam na comunidade escolar, sendo que convivem com a temática diariamente no cotidiano escolar, para tanto é fundamental, incluir as diferenças, combater atitudes e comportamentos preconceituosos.

Sendo assim, devemos incluir os estudos sobre gênero nos cursos de formação para os profissionais da comunidade escolar, divulgar as principais produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar novas pesquisas e promover o diálogo constante sobre esta temática. Estes são alguns procedimentos que envolveriam uma nova mudança curricular e uma nova prática pedagógica.

Nos dias atuais a homossexualidade é discutida na educação, na cultura, na saúde, na justiça, nos movimentos sociais, entre outras áreas. Tal fato deve-se a sociedade carecer de esclarecimentos sobre o tema. Quando buscamos falar em diversidade, estamos falando da humanidade e da vida em si. Entretanto a sexualidade sempre foi reservada ao campo da intimidade e ensinada nas escolas de forma restrita. No entanto, destaca-se que a sexualidade, o gênero e a diversidade estão presentes no cotidiano e na vida social, nas suas mais variadas manifestações e continua sendo excluído da escola na medida em que é encarado com ressalva por parte do corpo docente.

A escola e todos os atores que dela fazem parte, não podem omitir-se ou abster-se da discussão dos estudos sobre gênero e diversidade. Esta omissão histórica tem resultado em um grande índice de violência de todos os tipos sofrida por todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, sejam elas heterossexuais ou homossexuais.

Estes são alguns dados divulgados pelo Governo Federal em 2012, a partir

do Disque Direitos Humanos (Disque 100) houve um aumento de 166,09%, em relação a 2011 e grande parte acontecendo ao redor do seu lar: vizinhos (20,69%) e familiares (19,72%) e também nas diversas esferas do convívio social: escolas, trabalho, forças armadas, polícia, igrejas, hospitais e demais espaços públicos. As violências praticadas por desconhecidos representam (47,30%) das denúncias e 71,38% das vítimas são do sexo masculino e 20,15% do sexo feminino. Os tipos de violações mais reportadas são a violência psicológica com 83,20%, sendo humilhações (35,32%), hostilizações (32,27%), ameaças (5,78%) e discriminações com 74,01%. Chama-se atenção para o alto percentual da discriminação, sendo que esta, está presente no ambiente escolar. A homofobia na escola é utilizada por sujeitos heterossexuais para discriminar pessoas em função de sua orientação sexual ou identidade de gênero presumida. E por fim, violência física com (32,68%), sendo esta cruel e permeada por crimes de ódio. Estas violências são tipificadas pelo código penal e são cometidas em função da orientação sexual ou identidade de gênero presumidas das vítimas, sendo muitas destas heterossexuais que possuíam características que os classificavam como LGBT, como por exemplo, uma discente que beija amiga em no ambiente escolar como demonstração de carinho e recebe hostilizações e ameaças em virtude desta atitude, em virtude da homofobia, sendo este,

O termo homofobia designa, assim, dois aspectos diferentes de uma mesma realidade: uma dimensão pessoal de natureza afetiva que se manifesta em uma repulsa aos homossexuais e uma dimensão cultural, de natureza cognitiva, na qual não é o homossexual enquanto indivíduo que é objeto da repulsa, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Esta distinção permite compreender uma situação bastante difundida nas sociedades modernas, que consiste em tolerar e inclusive simpatizar com os membros do grupo estigmatizado, porém considerando inaceitável qualquer política de igualdade. (Borrillo, 2001, p. 23).

Ainda que a homofobia seja praticada por todos e todas da comunidade escolar, quando por meio da linguagem, institucionalizam o padrão heterossexual como normal, e disciplinam corpos, sujeitos e identidades procurando diariamente determinar a adequação e a punição para aqueles que desviam das normas; Regulamentando comportamentos de hierarquia de gêneros quando em situações cotidianas inferiorizam as mulheres, diferenciando atividades educativas entre os gêneros, como também, em relação à orientação sexual, praticada por meio de piadinhas, exclusões da participação de grupos de trabalho e abjeção, sendo esta explicada por Richard Miskolci, (2012), “em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância,

pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é comunidade” (MISKOLCI, 2012, p. 24).

Diante destes fatos cabe à escola assumir uma postura de enfrentamento destas desigualdades e violências sofridas pela comunidade LGBT. Reconhecer a diversidade significa aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual, e que os espaços na sociedade são para todos e todas. Muitos sujeitos têm sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive o acesso e a permanência à escola. Considerando a importância da intervenção pedagógica de profissionais que atuam no âmbito escolar, esta pesquisa busca fornecer alguns subsídios teóricos acerca de questões relacionadas ao gênero e à diversidade, com o intuito de alertar para a necessidade de reconhecermos a importância de combater a homofobia no espaço escolar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se como quantitativa por meio de um questionário com perguntas abertas. Os participantes da comunidade escolar foram convidados aleatoriamente e aceitaram participar de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Com base em Minayo (1992, p. 69), as finalidades das análises da pesquisa qualitativa em termos de pesquisa social são: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

O questionário foi aplicado para professores/as, gestores/as, funcionários/as, e pedagogas/os do ensino fundamental e médio do Colégio Estadual Ivanete Martins de Souza em Piraquara, Paraná, conforme anexo 1. As perguntas foram direcionadas à temática de gênero e diversidade, sendo uma questão especificamente sobre a homofobia, conhecimentos gerais da temática e formação continuada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2004, o Ministério da Educação lançou o programa “Escola que Protege”, cujo propósito foi prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e

adolescentes no Brasil e que os profissionais fossem capacitados para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar.

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientação Sexual, p. 283).

A escola não pode praticar a violência simbólica, conforme Bourdieu, (1989), ou seja, quando de forma subjetiva exerce relações de dominação ao impor a normatização social, silencia situações de opressão, violência física e psicológica e em alguns casos pune “o diferente” com a exclusão social.

Infelizmente a comunidade escolar atualmente está pouco aberta ao diálogo. A família que por questões culturais e religiosas estabelece padrões que devem ser seguidos, os colegas de sala simplesmente excluem o diferente e a educação sexual não é ofertada de maneira digna, para que ajude o jovem a definir sem culpa sua orientação sexual. Os padrões culturais estipulados na sociedade contemporânea são as relações heterossexuais e os que não seguem os padrões normativos sofrem a exclusão, a violência física e psicológica que se manifesta no ambiente escolar, na família e nos espaços públicos.

O caráter compulsório da heterossexualidade e como este se faz com que a cultura não admita um sujeito ser outra coisa além de um homem ou uma mulher, impondo também que a única forma legítima de amor e desejo sentidos por um homem esteja dirigida a uma mulher, e vice-versa. (BUTLER, 2003).

Sem dúvida, houve grandes avanços nas políticas públicas na última década, como a visibilidade do último Censo (IBGE, 2010), que pela primeira vez analisou a variável referente à coabitação com parceiro do mesmo sexo, constatando 60.002 que brasileiros e brasileiras tem uniões de pessoas do mesmo sexo e que alguns órgãos oficiais já visualizam este fato, porém outros, particularmente alguns legisladores (vereadores, deputados estaduais e federais e senadores) demoram a avançar na proposição de políticas públicas para assegurar, prevenir, proteger, reparar e promover a igualdade entre sexos.

Sente-se uma distância entre a teoria e prática, ou seja, ainda levaremos um tempo para que as leis sejam efetivamente implantadas e que se realizem nas escolas, até porque exige um planejamento de longo prazo quando se trata de educação.

No tocante a violência contra pessoas LGBTs, mesmo diante de números assustadores de casos de crimes homofóbicos no Brasil, o mesmo não possui leis específicas que coíbam crimes de homofobia. O projeto de lei PLC122/06 que propunha punições específicas foi arquivado em janeiro de 2015. Atualmente a comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais) tem sido alvo de um legislativo com movimentos conservadores religiosos. Apresenta-se uma mistura e confusão do culto religioso com o Estado laico. Sendo que as convicções religiosas não podem contribuir para a estagnação do progresso de novas leis e programas que visem à igualdade de gênero e diversidade. E ainda, em 2015, se acenou um retrocesso no que tange o plano nacional de educação para 2020 com a retirada da questão de gênero e orientação sexual apresentando-se um cenário ainda mais desafiador para o cotidiano escolar para o enfrentamento da homofobia.

Está em trâmite o projeto de lei: PL 6583/2013, chamado de “Estatuto da Família” em que considera a entidade familiar, o núcleo social formado a partir da união de um homem e uma mulher. Tal projeto pode revogar direitos já conquistados por não heterossexuais no que condiza união, casamento e adoção, partindo de pressupostos religiosos e relações de poder de cunho machista e patriarcal remetendo ao gênero e a sexualidade diversas intervenções.

O Gênero é permeado por construções sociais e estruturas capazes de promover diversas consequências como sofrimentos e limitações à liberdade das pessoas quando fatos ideológicos e institucionais privilegiam a heterossexualidade, a desigualdade entre homens e mulheres e as construções sociais, incluindo leis, regras políticas, organizações públicas e privadas, a educação formal e da mídia de massa em favor do poder masculino.

Como também a sexualidade é um tema cercado de tabus, valores culturais e morais, e de difícil abordagem para a maioria das professoras e professores. É preciso orientá-los para uma utilização de conteúdos de gênero e diversidade para que a escola seja um espaço democrático e livre de preconceitos. A educação para a diversidade é um assunto que necessita ser discutido nas escolas, de uma forma livre de preconceitos e com aceitação ampla. Para isto faz-se necessário uma formação continuada de qualidade, aqui compreendida por ações de longo prazo com revisões contínuas e com acompanhamento de sua aplicabilidade na escola com constantes aperfeiçoamentos para toda a comunidade escolar.

A comunidade escolar precisa estar preparada para lidar com a diversidade nas salas de aula, combater atitudes e comportamentos preconceituosos como também devem ser respaldados por políticas públicas de coibição da violência.

As diferenças sempre foram vistas com maus olhos e a sociedade é educada para perpetuar a padronização de comportamentos, relações sociais e afetivas. Cabe à escola, que é um espaço público e laico, desconstruir conceitos arcaicos, preconceituosos e delimitadores do ser humano e sua sexualidade. O que pode incomodar tanto a maioria das pessoas, simplesmente a diferença, Lopes (1997), esclarece que as diferenças são ensinadas, “os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente”.

Quando os entrevistados da comunidade escolar são questionados sobre o que é homofobia, revelam que conhecem a palavra, porém, ao se depararem com a segunda parte da questão, “o que é homofobia, saberia defini-la?” Muitos não souberam definir a palavra “homofobia” de forma correta, e outros ainda deixaram a resposta em branco. Previamente, estes resultados revelam que nem todos os profissionais estão preparados para a temática de gênero e diversidade.

Quando buscamos falar em diversidade, estamos falando da humanidade e da vida em si. Entretanto a sexualidade sempre foi reservada ao campo da intimidade.

Apesar do tema estar presente no cotidiano e na vida social, nas suas mais variadas manifestações, o tema continua sendo excluído da escola na medida em que é encarado com ressalva por parte do corpo docente “a abjeção”, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é comunidade” (MISKOLCI, 2012, p. 24).

Com a democratização do acesso ao conhecimento a escola deixou de ser um espaço para brancos e pessoas com mais poder aquisitivo, e passou a ser um espaço de todos; negros, indígenas, pobres, homossexuais lésbica, transexuais, etc. Porém a escola pública ainda não está preparada para lidar com toda essa diversidade, visto que ela ainda é excludente e preconceituosa. Os espaços contemporâneos, por outro lado, longe de ser o lugar da homogeneidade cultural, é marcado pelo encontro - e pelo conflito - de diferentes grupos. (SÉRGIO CARRARA, 2009)

A escola deve ser um espaço de construção do respeito e da tolerância aos valores culturais que cada aluno trás de sua casa, não esquecendo, tão pouco se omitindo, da função de influenciar o modo de pensar dos alunos no que diz respeito à convivência harmoniosa e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Algumas direções escolares não assumem uma postura inclusiva e laica, tem medo de processos na Secretaria de Educação, reclamações de pais, reclamação de professores, problemas pedagógicos e por fim, para evitar conflitos não incentivam ações transformadoras em seu cotidiano, o que é lamentável. Todavia, será que estamos respeitando e ofertando a dignidade a esses discentes? Lembrando que a educação deve ser cidadã e não apenas focada em ementas e conteúdos programáticos. É preciso formar cidadãos que compreendam e questionem o mundo que vivem.

Frente a estes problemas a equipe pedagógica e a maioria dos professores preferem silenciar, de forma conivente, diante dos preconceitos e desigualdades que a escola reproduz. A escola em referência na pesquisa tem alto índice de abandono escolar, problema este que poderia ser diminuído caso professores, funcionários, equipe pedagogia e direção olhassem com igualdade para diversidade dos alunos. Destaca-se a notória necessidade de capacitação para que profissionais da educação e gestores consigam lidar com a diversidade, pois uma constatação surge na maioria das respostas do questionário; os profissionais não estão capacitados/as para lidar com este tema e por isso se calam diante de tantos atos de preconceito e discriminação, como afirma uma pedagoga da escola.

Quanto à questão de gênero, em geral os profissionais da educação lançam mão de suas próprias concepções, que muitas vezes é baseado na religião e conceitos midiáticos de censo comum.

Gênero é o conceito formulado nos anos 70 com profunda influência do pensamento feminista. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há macho e fêmea na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. (Gênero e Diversidade na Escola, livro de conteúdo, 2009).

A pesquisa procurou evidenciar quais termos e palavras comuns nos estudos sobre gênero à comunidade escolar têm conhecimento. A pergunta consistia em assinalar as palavras que os entrevistados julgassem conhecer o significado. As palavras e termos usados foram: Gênero, Identidade de Gênero, Travesti, Transexual, Heterossexualidade, Bissexualidade, Lésbica, Orientação

sexual, Gay. A maioria dos profissionais desconhecia os termos e palavras e os que se arriscaram a conceituá-las, fizeram de maneira totalmente errônea. Alguns responderam baseados em conceitos e crenças pessoais. As Crenças e valores pessoais misturaram-se a um saber sem aprofundamento teórico, fazendo com que as questões de gênero fiquem na obscuridade ou nem sejam percebidas (AVILA; TONELI; ANDALO, 2011).

Quanto à formação continuada e os estudos de gênero, a comunidade escolar teve a oportunidade de dizer se achavam importantes os estudos de gênero e apresentar sugestões para a inclusão da temática no cotidiano escolar. Todos responderam que os estudos de gênero em momentos de formação continuada são muito importantes. Alguns responderam que sentem falta do tema e sentem-se despreparado para lidar com a homofobia e preconceitos diversos em sala de aula.

Destaca-se que a resposta positiva dos entrevistados ressaltando a importância dos estudos de gênero não garante a imparcialidade e sensibilidade na hora de lidar com o tema. O preconceito muitas vezes é negado por quem trabalha na educação, mas ele existe e deve ser pensado como uma realidade na escola. Algumas pedagogas apontaram a falta de sensibilização dos profissionais de educação para lidar com a discriminação e o preconceito. A equipe pedagógica encontra dificuldades com alguns professores que colocam sua religião como empecilho para tratar do tema em sala de aula.

Ao inserir questões de gênero na prática pedagógica, as professoras e professores estão assumindo um posicionamento político relacionado ao combate às desigualdades e a desmistificação da neutralidade da escola. Estão saindo de sua zona de conforto e reconhecendo a necessidade de “perturbar certezas para ensinar a crítica e a autocrítica, para desalojar hierarquias”. (LOURO, 2001, p. 124).

Os Professores e funcionários sugeriram que os estudos de gênero devem estar presentes e previstos no Projeto Político Pedagógico e que também sejam ofertados cursos sobre o tema. Entretanto não há dúvidas de que o desafio é grande, pois sabemos que não é a formação continuada que irá mudar a carga de preconceito existente nas escolas, mas sim a postura dos agentes da educação; porém é sabido que estudos e reflexões das práticas sociais e culturais através dos tempos podem mudar a forma de pensar e compreender o contexto como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

166

Nós, profissionais que trabalhamos na educação, devemos estar atentos às transformações em nossa volta. Não podemos negar que nossos alunos estão descobrindo sua identidade de gênero e estão construindo relacionamentos homoafetivos. As desigualdades, os preconceitos, as discriminações estão muito presentes no cotidiano escolar; reforçados muitas vezes, por nossa omissão, ignorância e intolerância, sendo estas manifestadas por meio da homofobia em suas diversas formas perversas de exclusão e violência construída pela ampliação das diferenças.

O fato é que nossos alunos não podem deixar os estudos por causa da sua de seu gênero e orientação sexual. Sendo esta uma responsabilidade ética atribuída a todos da comunidade escolar, tendo em vista, que os mesmos devem ser preparados para a promoção da igualdade de gênero e para o exercício do pleno do direito da vivência de desejos e expressões de comportamentos sexuais de forma livre e satisfatória.

O que chama a atenção é o despreparo dos profissionais da educação para enfrentar a homofobia no ambiente escolar, bem como o fato de lançarem mão de conceitos de senso comum e crenças pessoais para abordarem as questões de gênero e diversidade na escola, tornando-se apáticos, diante das situações cotidianas de homofobia tendo como consequências a evasão escolar.

Sugere-se a inserção dos estudos de gênero nos Projetos Político Pedagógico de todas as escolas, como também a formação continuada, com aprofundamento teórico sobre o assunto, tendo em vista que as diferenças são ensinadas. Constantes debates com a comunidade escolar são fundamentais para prevenir e combater acontecimentos homofóbicos no cotidiano escolar e para embasar as práticas educacionais para a promoção da igualdade em todos os ambientes do espaço escolar. E para finalizar, a ampliação de políticas públicas que promovam a igualdade de gênero, a punição contra atos homofóbicos e a plena igualdade do exercício da sexualidade.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário de Pesquisa Qualitativa

- 1) Você já ouviu falar na palavra homofobia? Saberia defini-la?
- 2) Marque com um "X" as palavras ou termos que você já ouviu falar;
 - Gênero
 - Identidade de Gênero
 - Travesti
 - Transexual
 - Heterossexualidade
 - Bissexualidade
 - Lésbica
 - Orientação sexual
 - Gay
- 3) Qual destas palavras você saberia definir?
- 4) Você já participou de alguma formação em gênero e diversidade?
- 5) Você acha importante os estudos de Gênero e diversidade estarem presentes na formação continuada de professores/as e funcionários/as?
- 6) Caso ache importante, quando e como esta formação poderia ser feita?

REFERÊNCIAS

AVILA, AndréHelo; TONELI, Maria JuracyFilgueiras. Psicologia em Estudo. Maringá, v. 16, n. 2, jun. 2011.

BORRILLO, Daniel. Homofobia. Espanha, Bellaterra, 2001.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

BUTLER Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRARA, Sergio. Gênero e Diversidade na Escola. Livro de Conteúdos, versão 2009.

DINIZ, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. Educar em revista, n. 39, 2011.

Diretrizes e bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso em 12/06/2015.

Gênero e Diversidade na escola: Formação de Professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo, CEPESC, Brasília, 2009.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. <<http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10/01/2016.

MINAYO, MCS. (Org.) DESLANDES, Suely Ferreira; NETO Otávio Cruz; GOMES, Romeu. Pesquisa Social. 14ª Edição. Editora: Vozes, 1996.

LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pósestruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G.L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, Edward. A Identidade e a Diferença. Editora Edusp, São Paulo, 1997.

MISKOLCI, Richard; JUNIOR, Jorge Leite. Diferenças na educação: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar, 2014. 253p.

POCAHY, Fernando. (Org.). Rompendo o Silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade. Porto Alegre: Nuances, 2007.

RELATÓRIO SOBRE VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA NO BRASIL: ANO DE 2012. Secretaria de Direitos Humanos. <<http://www.sdh.gov.br/2012>>. Acesso em 30/10/2015.

TORTATO, Cíntia Souza Batista. Preconceito na Escola: Negação, Descoberta e Repetição. Coletânea de Artigos. Rio de Janeiro: Editora Autográfica, 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Rita de Cácia Spanemberg Fischer

Especializada em Gestão Escolar, Cipex; Professora da rede estadual de ensino, na disciplina de Língua Portuguesa, na cidade de Piraquara - PR. E-mail cassiaspanemberg@yahoo.com.br

Rita Estela Salino

Especializada em Direitos Humanos/UFPR - Litoral, Professora do Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola/UFPR Litoral. E-mail: ritasalino@yahoo.com.br