EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, GÊNERO E DIVERSIDADE:

Interações nas Práticas Escolares

Organização
Marcos Claudio Signorelli e Ana Christina Duarte Pires

Polo de Itambé/PR

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

E24 Educação à distância, gênero e diversidade: interações nas práticas escolares. Polo de Itambé - PR / organizado por Marcos Claudio Signorelli e Ana Christina Duarte Pires - Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

291 p.

ISBN 978-85-5526-934-9

1. Diversidade. 2. Gênero. 3. Educação à distância. 4. Políticas afirmativas na educação. 5. Violência escolar. I. Signorelli, Marcos Claudio (org.). II Pires, Ana Christina Duarte (org.). III. Título.

CDD 370.196

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, GÊNERO E DIVERSIDADE:

Interações nas Práticas Escolares

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

PRESIDENTA DA REPÚBLICA
Dilma Vana Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Renato Janine Ribeiro

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO -SECADI
Macaé Maria Evaristo dos Santos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

REITOR
Prof. Dr. Zaki Akel Sobrinho

VICE-REITOR
Prof. Dr. Rogério Andrade Mulinari

COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIPEAD UFPR
COORDENADORA GERAL
Profª. Drª.Marineli Joaquim Meier

COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – COPEFOR – UFPR
COORDENADORA GERAL
Profª. Drª. Glaucia da Silva Brito

SETOR LITORAL

DIRETOR DO SETOR LITORAL
Prof. Dr. Renato Bochicchio

VICE DIRETOR
Prof. Dr. Luis Eduardo Thomassim

COORDENADOR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA
Prof. Dr. Marcos Claudio Signorelli

COORDENADOR DE TUTORIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA
Prof. Me. Clóvis Wanzinack

COORDENADOR DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC/GDE)
Prof Dr. Daniel Canavese de Oliveira

DIAGRAMAÇÃO E CAPA
William Leal Colaço Fernandes

CONSELHO EDITORIAL AUTOGRAFIA

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

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

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

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

Elione Guimarães
Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

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

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

Sumário

APRESENTAÇÃO

1. A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DO SEXTING 17
Nayellen Marques Ghisi | Liliam Maria Orquiza | Clóvis Wanzinack

2. O SEXTING NA ERA DIGITAL 31
Michele Fioravanti Molinari | Liliam Maria Orquiza | Clóvis Wanzinack

3. ANÁLISE DA DIVULGAÇÃO DOS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM UMA MÍDIA DE GRANDE CIRCULAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ 43
Juliana Cristina Alves Goetzinger | Gisele Antoniaconi

4. ESCOLA: LUGAR DE VIVER E CONSTRUIR VALORES 57
Ivete Bianchessi Pereira | Marcia Regina Ferreira

5. POSSIBILIDADES DE DIVULGAR A INCLUSÃO: PESSOAS COM (D)EFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 75
Elisabete Cristina Pereira Eches | Liliam Maria Orquiza

6. BULLYING NA ESCOLA: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO 87
Sônia Rosa Beltrame Lima | Clóvis Wanzinack

7. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: AS PESQUISAS REVELAM A GRAVIDADE DO PROBLEMA? 99
Carina Pancote de Lima Caetano | Fabiana Gomes de Azevedo | Clóvis Wanzinack

8. ARTE E GÊNERO: REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA POR DI CAVALCANTI 113
Adriana de Araujo Xavier Pelizer | Valéria dos Santos de Oliveira

9. DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: UMA QUESTÂO DE GÊNERO 127
Giovania Ferrarezi Prestes | Liliam Maria Orquiza

10. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA 141
Lucilia Vernaschi de Oliveira | Liliam Maria Orquiza

11. DIFICULDADES DA ESCOLA EM ATENDER ÀS/AOS ALUNOS(AS) HETEROGÊNEOS(AS) DA PÓS-MODERNIDADE 155
Zélia Lino de Moraes | Liliam Maria Orquiza

12. A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DIFERENCIADO NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO NO COLÉGIO ESTADUAL CYRO PEREIRA DE CAMARGO - IGUARAÇU/PR 169
Solange Cristina D' Antonio | Liliam Maria Orquiza

13. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL 183
Simone Aparecida dos Santos Araújo | Liliam Maria Orquiza

14. RACISMO: UMA PRÁTICA QUE OPRIME 197
Sandra Elisiário dos Santos | Ana Christina Duarte Pires

15. GÊNERO E SEXUALIDADE: REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS, CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓCICA 211
Nilza Mara do Nascimento Silva | Ana Christina Duarte Pires

16. AS PROPAGANDAS DE CERVEJA E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO: REVISTANDO CONCEITOS PARA ROMPER PARADIGMAS 227
Marilu Chaves Catusso | Ana Christina Duarte Pires

17. INCLUSÃO ESCOLAR: DIFICULDADES, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO INFANTIL 247
Mariana Camarotto Rodrigues | Mauricio Polidoro

18. BULLYING NOS ESPAÇOS ESCOLARES: UM NOVO PROBLEMA OU UM PROBLEMA ANTIGO COM NOVO NOME? 263
Iraci Aparecida Romanholo | Liliam Maria Orquiza | Clóvis Wanzinack

19. QUEER ART NA EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES COM A ARTE CONTEMPORÂNEA E PRODUÇÕES SUBJETIVAS 277
Cleberson Diego Gonçalves
Liliam Maria Orquiza

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Com muita alegria e uma dose de orgulho, apresentamos aqui algumas das produções oriundas do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), da Universidade Federal do Paraná, desenvolvidas no polo de Itambé – Paraná, que foram apresentadas sob a forma de Trabalho de Conclusão de Curso, para obtenção do título de especialista em GDE.

Itambé é um município da Região Metropolitana de Maringá, no norte do Estado do Paraná. Cresceu paralelo a lindas lavouras de café e cereais em uma região de bastante dinamismo e dotada de boa infraestrutura rodoviária que permite o rápido escoamento agrícola. Foi povoada por imigrantes e descendentes de alemães, espanhóis, japoneses, sírios, italianos e poloneses que, somados aos descendentes de povos indígenas e africanos, encontraram condições favoráveis e resolveram fixar-se, muito contribuindo para o desenvolvimento regional.

A obra inicia com o trabalho de Nayellen Marques Ghisi, Liliam Maria Orquiza e Clóvis Wanzinack, intitulado "A influência das tecnologias digitais na prática do sexting". Trata-se de um tema bastante emergente na atualidade e que cada vez mais chama atenção de educadores/as, pais/mães e responsáveis. Com o advento da internet e principalmente dos smartfones é cada vez mais comum a troca de conteúdo erótico por meio das mídias digitais, o que é denominado sexting. Muitas vezes essa troca é marcada por exposição dos sujeitos envolvidos, gerando consequências que podem ser traumatizantes. No texto, os/as autores/as abordam esta temática a partir de uma pesquisa desenvolvida com estudantes do Ensino Médio de uma escola de Maringá/PR.

Na esteira da temática do primeiro trabalho, está "O sexting na era digital" de autoria de Michele Fioravanti Molinari, Liliam Maria Orquiza e Clóvis Wanzinack. O manuscrito aborda questões como cyberbullying, cybercultura e sexting, relatando uma experiência qualitativa desenvolvida com estudantes do 5º ano de uma escola localizada no Norte do Estado do Paraná. O texto apresenta uma sugestão de trabalho dinâmico sobre o tema em sala de aula, sinalizando algumas reflexões sobre a empreitada.

O capítulo seguinte, denominado "Análise da divulgação dos casos de violência contra a mulher em uma mídia de grande circulação no Estado do Paraná", de autoria de Juliana Cristina Alves Goetzinger e Gisele Antoniaconi aborda outra questão emergente atualmente: a violência contra mulheres. O estudo teve como objetivo analisar notícias sobre violência contra mulher publicadas por um meio de comunicação de grande circulação no Estado do

Paraná. Foram pesquisadas reportagens referentes ao tema, publicadas entre os anos de 2006 a 2015, e os resultados chamam atenção para o feminicídio, uma das consequências mais drásticas dentro deste contexto.

Em "Escola: lugar de viver e construir valores" as autoras Ivete Bianchessi Pereira e Marcia Regina Ferreira apresentam o relato de uma experiência, a respeito de práticas desenvolvidas no ano de 2015, que visam a implementação de ações efetivas para a redução do comportamento agressivo entre estudantes de uma escola do interior do Paraná. Buscou-se despertar os/as estudantes para a construção dos valores humanos, sabendo-se que a escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases do seu desenvolvimento. As autoras advogam que a escola tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, e é onde crianças e adolescentes começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar.

As autoras Elisabete Cristina Pereira Eches e Liliam Maria Orquiza assinam o capítulo seguinte, sob o título "Possibilidades de divulgar a inclusão: pessoas com (d)eficiência na educação profissional". A partir de experiências prévias com estudantes com deficiência, particularmente com surdez e cegueira, as autoras descrevem uma experiência de sensibilização de uma comunidade escolar focada no ensino técnico e tecnológico para a questão da deficiência. No texto elas discutem o processo de sensibilização dos/as integrantes desta comunidade em relação às atitudes e aos comportamentos adequados, buscando propiciar conhecimentos sobre as possíveis maneiras de se conviver respeitosa e produtivamente com pessoas com deficiência.

No trabalho "Bullying na escola: um projeto de intervenção", a autora Sônia Rosa Beltrame Lima e o autor Clóvis Wanzinack inicialmente explicam detalhadamente o fenômeno circunscrito sob o termo bullying. A seguir discorrem sobre uma experiência desenvolvida em um colégio estadual do município de Itambé, onde a questão do bullying foi trabalhada de maneira dinâmica com estudantes do ensino médio. O feito incluiu palestras sobre o tema seguidas de debate, exibição de um filme a respeito do bullying com envolvimento da Casa da Cultura do município e uma peça de teatro encenada pelos/as próprias docentes da escola. Para coroar a experiência, os/as estudantes foram conclamados/as a protagonizar um filme, incluindo atuar, dirigir, filmar, editar e por fim, os vídeos foram mostrados aos pais/mães e comunidade em um ato envolvendo a comunidade e a família, culminando com a mostra dos trabalhos realizados pelos/as estudantes.

Também com foco nessa temática, o capítulo seguinte, elaborado por

Carina Pancote de Lima Caetano, Fabiana Gomes de Azevedo e Clóvis Wanzinack e denominado "Bullying no ambiente escolar: as pesquisas revelam a gravidade do problema?" buscou compreender o nível de conhecimento e de associação do termo bullying com as práticas agressivas cometidas no ambiente escolar entre educandos/as do Ensino Fundamental, mais especificamente do 9º ano. Buscou verificar-se o que sabem ou conhecem inicialmente acerca do bullying, e após uma ação interventiva que forneceu mais informações e conhecimentos acerca do tema, aplicou-se novamente um instrumento de pesquisa, que evidenciou mudanças na percepção do problema.

No capítulo seguinte, as autoras Adriana de Araujo Xavier Pelizer e Valéria dos Santos de Oliveira buscaram refletir sobre "Arte e gênero: representação da mulher negra por Di Cavalcanti". Para tanto, consideraram que a preocupação do artista na maioria das vezes, não está mais centrada na simpatia do público e sim em fazer com que esse expectador tenha uma percepção da realidade, levando o mesmo a refletir, interagir e reconhecer-se como um sujeito histórico. Problematizaram a formação dos educandos no processo de descobertas, nos prazeres da cultura visual e na reflexão crítica subsidiados pela arte, refletindo sobre a transformação da sala de aula em laboratório de ideias.

Em "Diversidade sexual na escola: uma questão de gênero", as autoras Giovania Ferrarezi Prestes e Liliam Maria Orquiza investigam a forma como o assunto gênero e diversidade sexual vem sendo trabalhado no ensino fundamental. Para tanto, realizaram uma pesquisa de campo com professoras da rede municipal de ensino, verificando que os debates sobre a temática de gênero e diversidade sexual já acontecem efetivamente no espaço escolar, porém ainda é uma constante encontrar discursos permeados por preconceitos que acabam por contribuir para a cristalização de papéis sociais. Para que ocorram mudanças nesse sentido, advogam que é necessário começar pelo trabalho de conscientização desses profissionais, assim como políticas públicas que ofereçam cursos de capacitação a fim de garantir possíveis mudanças na prática pedagógica.

Lucilia Vernaschi de Oliveira e Liliam Maria Orquiza, em "Representações sociais de estudantes do ensino médio da escola pública sobre educação inclusiva", buscaram investigar como ocorrem as representações sociais de educação inclusiva por estudantes de uma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública paranaense. Para isso, conduziram uma pesquisa com vinte e cinco alunos/as, cujos resultados são detalhados ao longo do capítulo.

No capítulo seguinte, de Zelia Lino de Moraes e Liliam Maria Orquiza consta

uma reflexão sobre a função normatizadora da escola e as dificuldades desta em atender à diversidade contemporânea do século XXI. Unindo o trabalho de campo ao bibliográfico as autoras estabeleram confluências entre os estudos sociológicos, os estudos culturais e a psicologia social para entender as mudanças na sociedade e no comportamento infantil. Apresentaram ainda dados de uma pesquisa feita com professoras da educação infantil sobre a possível presença de alunos com comportamento heterogêneo em sala de aula.

Solange Cristina D' Antonio e Liliam Maria Orquiza nos trazem no trabalho subsequente algumas contribuições por meio de uma experiência diferenciada desenvolvida no município de Iguaraçu (PR) com alunos/as que apresentam deficiências ou transtornos do desenvolvimento. Por meio de pesquisa com aproximadamente 30 professores/as por meio de questionários, as autoras identificaram suas visões a respeito da educação inclusiva, com objetivo de levantar as principais queixas e dificuldades relacionadas ao atendimento dos/as alunos/as de inclusão nas salas regulares.

Ainda com relação à temática da inclusão, no texto "Os desafios da inclusão no ensino fundamental", Simone Aparecida dos Santos Araújo e Liliam Maria Orquiza se debruçam sobre como a inclusão está ocorrendo nas escolas, fundamentando-se por meio de leis que norteiam a educação inclusiva no Brasil, que asseguram o direito de acesso e permanência de estudantes com deficiência(s) no ensino regular. A pesquisa foi conduzida com professores de uma rede municipal de ensino no Estado do Paraná, evidenciando que apesar do atendimento a esses/as alunos/as ser contemplado nas leis, há muito ainda para melhorar nas escolas em vários aspectos, que são discutidos ao longo do texto.

As autoras Sandra Elisiário dos Santos e Ana Christina Duarte Pires descortinam o próximo estudo, que trata sobre o tema racismo. Buscaram identificar informações e reflexões acerca do racismo e suas implicações, de forma a instruir profissionais da educação, pais/mães e os/as próprios/as estudantes a lidar com situações de preconceito e racismo. Neste sentido, essa pesquisa buscou levantar algumas discussões relacionados ao que é ser negro, a mulher negra, a escola, políticas públicas, conquistas dos negros diante do racismo e do preconceito, sendo abordada a questão do preparo do professor diante dessa diversidade.

Em "Gênero e sexualidade: representações conceituais, concepções teóricas e prática pedagógica", Nilza Mara do Nascimento Silva e Ana Christina Duarte Pires promovem reflexões acerca das temáticas gênero e sexualidade no ambiente escolar. A intenção foi contribuir no entendimento dos conceitos construídos sobre gênero e como estão associados em práticas educativas,

a fim de reduzir preconceitos nas instituições escolares e na sociedade. Como metodologia foi aplicado um questionário para saber a postura dos educadores/as perante questões relacionadas a gênero e sexualidade na escola, como lidariam com episódios de preconceito que necessitam de intervenção e quais desafios encontrados para intervir nessas situações.

Marilu Chaves Catusso em parceria com Ana Christina Duarte Pires são autoras do capítulo seguinte, que aborda como a mídia, por meio das propagandas de cervejas, reforça preconceitos de gênero, ferindo a condição da mulher. A ênfase dada pela mídia à condição de submissão da mulher é, por vezes direta e, noutras vezes sutil, mas sempre presente nas referidas propagandas. A metodologia utilizada foi a análise do discurso, analisando duas marcas de cerveja que se utilizam do recurso de associar a figura da mulher ao seu produto e a sua marca.

O texto seguinte "Inclusão escolar: dificuldades, experiências e desafios na perspectiva do ensino infantil" é assinado por Mariana Camarotto Rodrigues e Mauricio Polidoro e aborda desafios relativos à inclusão escolar. Apresentam o estudo de caso de uma professora de apoio em sala de aula e seu trabalho com uma aluna diagnosticada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, associado ao Transtorno do Espectro Autista. Em seguida, discutem os resultados de uma pesquisa com os/as professores/as da escola da aluna em questão, sobre a importância da inclusão e os desafios encontrados neste trabalho. Por fim, discorrem acerca da ludicidade e da mediação como estratégias fundamentais a serem utilizadas pelos/as professores/as para despertar o interesse dos/as estudantes e provocar a aprendizagem e o desenvolvimento destes, sobretudo, dos inclusos.

Na sequência, Iraci Aparecida Romanholo, Liliam Maria Orquiza e Clóvis Wanzinack apresentam a experiência do trabalho "Bullying nos espaços escolares: um novo problema ou um problema antigo com novo nome?" com o intuito de discutir criticamente o fenômeno bullying no espaço escolar. Realizaram inicialmente uma revisão bibliográfica sobre o tema, que embasou a elaboração de um projeto intitulado "A união faz a força: todos juntos contra o bullying", que se baseou na entrega de boletins informativos a pais, mães ou responsáveis das crianças que estudam na Creche Municipal Sílvia Maria Braga Alves, no município de Itambé, Paraná, para conscientizar as pessoas sobre a presença do bullying nas escolas.

Para finalizar esta coletânea, Cleberson Diego Gonçalves e Liliam Maria Orquiza em seu estudo denominado "Queer art na educação: as relações com a arte contemporânea e produções subjetivas" inscrevem-se no cenário da

formação/construção da subjetividade de arte educadores, com ênfase na Queer Art a partir da Arte Contemporânea. O estudo parte da coleta de imagens e escritas na escola e sua relação com a teoria Queer. Apropria-se das manifestações visuais dos territórios ocupados por docentes/discentes e propõe a construção de um debate a partir de temas como saber, poder e sujeito de Michel Foucault, relacionando-o com as questões de gênero trazidas por Guacira Lopes Louro e Judith Butler, bem como produções textuais/artísticas contemporâneas. Trata-se de um convite para (re) pensar a construção de um olhar sobre a Teoria Queer, inserindo-a no contexto da educação.

Desejamos a todos e todas, uma excelente leitura!

Marcos Claudio Signorelli[1]
Ana Christina Duarte Pires[2]
(Organização)

1 Doutor em Saúde Coletiva pelo Departamento de Medicina Preventiva da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em Fisiologia (UPFR), Fisioterapeuta (FURB) e docente da Câmara de Saúde Coletiva da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde também atua nos Programas de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e Desenvolvimento Territorial Sustentável. É coordenador do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola/UFPR. E-mail: signorelli.marcos@gmail.com
2 Mestre em Agronomia – Área de Concentração: Ciência do Solo pelo Departamento de Solos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Engenheira Agrônoma (UFPel) e docente da Câmara de Tecnologia em Agroecologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde também atua no Curso de Especialização em Questão Social. E-mail: anachrisdp@gmail.com

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DO SEXTING

Nayellen Marques Ghisi
Liliam Maria Orquiza
Clóvis Wanzinack

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DO SEXTING

Nayellen Marques Ghisi
Liliam Maria Orquiza
Clóvis Wanzinack

1 INTRODUÇÃO

O *sexting* é uma prática recente, característica do século XXI, resultado de inúmeras transformações pelas quais a sociedade vem passando com o avanço e evolução dos meios de telecomunicações. Para Lemos (2004, p.4):

> A era da conexão é a era da mobilidade. A internet sem fio, os objetos sencientes e a telefonia celular de última geração trazem novas questões em relação ao espaço público e espaço privado, como a privatização do espaço público (onde estamos quando nos conectamos à internet em uma praça ou quando falamos no celular em meio à multidão das ruas?), a privacidade (cada vez mais deixaremos rastros dos nossos percursos pelo quotidiano), a relação social em grupo com as smart mobs, etc.

O termo *sexting* surge nos Estados Unidos da junção de duas palavras: *sex* (sexo) e *texting* (texto). Essa prática, que consiste no envio de mensagens de textos, imagens e vídeos com conotação erótica e sensual, vem ganhando espaço em terras brasileiras e preocupando pais/mães, educadores/educadoras, juristas, sociólogos, psicanalistas e a sociedade de forma geral.

No Brasil, de acordo com o artigo 241A do Estatuto da Criança e do Adolescente, tal prática se configura como crime:

> Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008). – (BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA, Lei nº 8.069, de 13/07/1990).

Com o uso indiscriminado por algumas pessoas de aparelhos eletrônicos, celulares e smartphones (celulares com tecnologias avançadas), que se

tornaram uma "extensão corporal" de jovens e adolescentes, novos padrões de comportamento estão sendo observados.

Nunes (1996, p.129) relaciona as transformações nas instituições e na cultura social brasileira com as alterações políticas, econômicas e tecnológicas pelas quais o país passou a partir da década de 1970. Cita ainda que os/as jovens adquiriram novas formas de vivenciar a sexualidade e que as relações sociais passaram a ser balizadas pela mídia, promovendo uma radical mudança de valores e hábitos. Sobre essa Revolução Tecnológica, Falcão (2014, p.05), afirma que os/as adolescentes precisam pertencer a algum grupo ou meio para se sentirem aceitos, mas questiona: "o que acontece quando expostos ao fantástico mundo mediado pelas tecnologias digitais?". A autora também afirma que em muitos casos essa exposição pode ser desastrosa e causar danos irreversíveis nas vítimas. Castells (1999) já dizia que as redes virtuais são tão intensas quanto as presenciais e Rodeghiero (2012), afirma que talvez sejam até mais, uma vez que na esfera virtual a coragem aumenta até para quem normalmente é tímido. Outro agravante está na velocidade e alcance de propagação dos conteúdos publicados, onde gera maior proporção de fenômenos sociológicos, como a violência.

> A humanidade parece viver uma crise de identidade quanto ao contexto atual. Como reflexo é denominada atualmente por sociedade pós-moderna, sociedade da informação, modernidade reflexiva, sociedade digital e outras tentativas de definir e caracterizar exatamente qual a sociedade em que hoje vivemos. A velocidade da propagação da informação e a acessibilidade aos recursos ofertados pelas tecnologias digitais promovem mudanças e incertezas. (FALCÃO, 2014, p.01).

Nem sempre os/as jovens utilizam a internet de maneira adequada e são muitas as motivações que os/as levam a expor sua privacidade na rede. Com os aparelhos eletrônicos surgindo em grande escala nos tempos modernos, esses usuários podem utilizá-los de formas diversificadas. Para boas ferramentas, as quais podem buscar e trocar informações ou expressar-se através dos muitos aplicativos, mas podem também ser utilizados para fins pouco recomendáveis, como a exposição de imagens da intimidade dos indivíduos, causando transtornos que podem até levar as pessoas envolvidas aos tribunais, causar transtornos psicológicos ou levar até a morte. É o que se pode chamar de mau uso desse veículo de comunicação (DAMASCENO, RAMPAZO E JACOMINI, 2015).

Até bem pouco tempo, esses/essas jovens utilizavam cartas de amor e recadinhos românticos para demonstrarem afeição, prática que foi substituída

na atualidade pelo sexting, sem se preocuparem com as possíveis consequências dessas ações. Além disso, muitas pessoas utilizam desse fenômeno como forma de vingança a algum relacionamento mal sucedido, procurando satirizar alguém, se divertir ou ainda alcançar popularidade entre um grupo de colegas.

Assim, escola, família e sociedade precisam atuar em conjunto para a formação ética e cidadã de crianças e adolescentes para que, através de mudanças comportamentais, possam atuar de maneira segura nas redes sociais. Como o uso dessas redes é uma realidade quase onipresente no mundo dos/das jovens, Rich (2013, p.31) afirma que se basearmos nossas decisões nas evidências científicas sobre como o uso das mídias influencia o desenvolvimento das crianças e sua saúde física, mental e social, poderemos manejá-las de modo que evitem danos.

> Nesses tempos em que a tecnologia é quase onisciente, educar e orientar os jovens sobre os riscos e perigos ocultos da internet é algo essencial para o sadio desenvolvimento dos mesmos. Muitos pais e educadores, no entanto, sentem dificuldade em acompanhar os jovens, que assimilam as novas tecnologias a uma velocidade assombrosa. (WANZINACK E SCREMIN, 2014, p.29).

A fim de melhor entender esse fenômeno, a proposta deste trabalho é investigar as motivações que levam jovens e adolescentes a se exporem nas redes sociais. Como objetivos específicos, podemos destacar: analisar as origens e a evolução do fenômeno sexting; identificar os efeitos na vida social dos/das adolescentes que foram vítimas do processo; quantificar a influência das tecnologias de comunicação e informação na propagação do sexting; propor soluções para que jovens se previnam contra essa prática; e, por fim, alertar para que estes utilizem as redes sociais de maneira segura, preservando sua privacidade.

2 METODOLOGIA

Para a compreensão do fenômeno sexting e a posterior intervenção junto às crianças e adolescentes, fez-se necessário primeiramente uma pesquisa bibliográfica e documental do que já foi produzido sobre o tema e um estudo aprofundado sobre o contexto em que jovens estão se expondo e as consequências desse processo. Lakatos e Marconi (2003) definem a pesquisa bibliográfica como fundamental para colocar o/a pesquisador/pesquisadora em

contato direto com tudo o que foi produzido sobre o assunto a fim de propiciar uma nova abordagem. Esse foi o ponto de partida deste trabalho e a busca por uma estruturação de etapas que organizem melhor o conhecimento e as formas de se alcançar os resultados. Para Fachin (2003), o conhecimento científico, saber o que é mais estudado e difundido, se apresenta como o resultado de uma investigação que segue uma metodologia baseada na coleta e análise de dados que nos permita criar e resolver problemas.

Assim, foi feito um estudo com o intuito de descobrir qual a compreensão dos/das jovens sobre o sexting através da pesquisa descritiva, um misto de pesquisa quantitativa e qualitativa, quando há um levantamento de dados e a análise de o porquê destes dados. Dalfovo, Lana e Silveira (2008) caracterizam a pesquisa como quantitativa, quando há o emprego da quantificação através de técnicas estatísticas, e como qualitativa, quando a informação coletada pelo/a pesquisador/a não é precisa, mas expressa através da análise comportamental e interpretação de textos falados ou escritos pelo/a entrevistado/a. Dalfovo, Lana e Silveira (2008, p.09) afirmam:

> Podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise.

A coleta de dados foi realizada durante o mês de outubro do ano 2015 e desenvolvida por meio de aplicação de um questionário com uma amostra intencional de 30 alunos/as de uma mesma turma do ensino médio de uma escola pública estadual, localizada no município de Maringá/PR. "A coleta de dados geralmente é realizada nestes estudos por questionários e entrevistas que apresentam variáveis distintas e relevantes para pesquisa, que em análise é geralmente apresentado por tabelas e gráficos". (DALFOVO, LANA e SILVEIRA, 2008, p.09). Esses dados foram classificados e analisados a fim de garantir uma maior precisão do fenômeno, conduzindo a um resultado com o mínimo de distorção possível. Como a pesquisa não envolve apenas a quantificação do fenômeno, mas a observação de motivações e comportamentos onde o intuito é desvendar a compreensão dos/as jovens acerca do sexting, foram feitas entrevistas e observação participante com as quais pretendeu-se verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, onde o foco de interesse foi justamente a perspectiva do/a participante.

> A pesquisa participante é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade,

> com vistas a promover uma transformação social em benefício dos seus participantes. Trata-se, portanto, de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. (OHIRA E DAVOK, 2008, p.10).

De acordo com Minayo (1994), a integração de dados qualitativos com dados quantitativos não é negada, e sim, estimulada a complementaridade desses dois modelos. Através do conhecimento desse fenômeno e a descoberta das razões desse comportamento, abre-se a possibilidade de propor novas práticas pedagógicas que previnam riscos para que os/as jovens utilizem as novas tecnologias de maneira responsável.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças e os/as adolescentes enfrentam uma verdadeira crise de identidade sexual, proporcionada pelas inúmeras transformações culturais e tecnológicas. Nunes (1996, p.180) nos diz que a sociedade brasileira passa por uma contradição entre uma cultura repressora e tradicional da família e um ambiente sexualizado e permissivo da sociedade. O mesmo autor ainda atesta que "a sexualidade consumista do período contemporâneo criou também seu imaginário de fantasias e transgressões ideais". (NUNES, 1996, p. 209). Assim, a criança e o/a adolescente recebem inúmeras interferências de diferentes núcleos sociais. Lemos (2004, p.1) afirma:

> O que está em jogo nesse começo de século XXI é o surgimento de uma nova fase da sociedade da informação, iniciada com a popularização da internet na década de 80, e radicalizada com o desenvolvimento da computação sem fio, pervasiva e ubíqua, a partir da popularização dos telefones celulares, das redes de acesso à internet sem fio.

Dos 30 adolescentes matriculados no 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do município de Maringá, norte do Paraná, que responderam ao questionário, todos/as disseram acessar alguma rede social ou utilizar algum aplicativo para trocas de mensagens instantâneas. Corroborando o que diz Lemos (2004), o celular se tornou uma espécie de "teletudo", sendo utilizado não apenas para comunicação, mas como máquina fotográfica, filmadora, difusor de

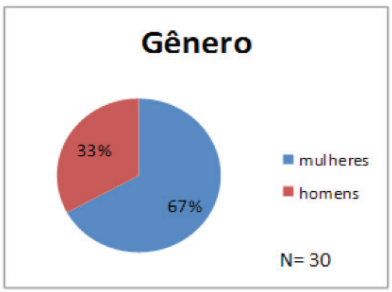
e-mails, televisão, tocador de música, entre outras funções.

> Ao tornarem-se principalmente mediadas pelas redes de comunicação eletrônica, as novas tecnologias de comunicação têm mudado a maneira pela qual as pessoas interagem entre si e com as informações recebidas pela rede. As tecnologias digitais geram processos de comunicação que conectam usuários do mundo todo, gerando um fluxo que, virtualmente, coloca todos em contato com todos, e no qual o controle do conteúdo postado é praticamente impossível, pois toda a informação é disseminada em níveis nunca antes experimentados. (MACHADO, PEREIRA, 2013, p.04).

Com a realização da pesquisa, os seguintes resultados foram obtidos: dos/as 30 estudantes que participaram, a maioria era do sexo feminino, 20 (67%), e apenas 10 (33%) do sexo masculino (Fig.1). A faixa etária ficou entre 15 e 18 anos e todos/as consentiram em responder ao questionário. Ao serem perguntados sobre quais aplicativos mais utilizam, todos/as ou 100% utilizam o whatsapp, 86% disseram utilizar o facebook, 63% o snapchat, 56% o instagram e 30% outros aplicativos, como o twiter, tumblr, Skype, entre outros (Fig.2). Isso reflete a influência das tecnologias digitais no convívio dos/as adolescentes. Falcão (2014, p.05) coloca que:

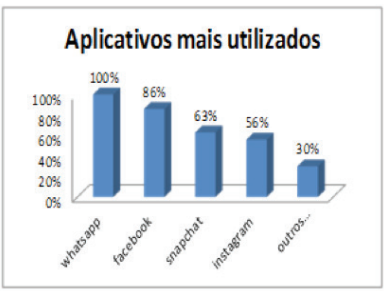
> Com as novas modalidades de comunicação, esse público encontra-se por diversas maneiras muito exposto, pois por não cultivarem o desejo de solidão, integram-se muitas vezes às comunidades virtuais, onde suas imagens são esculpidas e lançadas ao olhar de quem quer que seja: são vigiados e desejam o ser.

Figura 01: Gênero



Fonte: autores/as (2016).

Figura 02: Aplicativos utilizados



Fonte: autores/as (2016).

Sobre o conhecimento do termo sexting, a maioria (67%) nunca ouvira a expressão, mas após explicação do fenômeno e conceituação, grande parte confessou já ter se envolvido com a prática, seja enviando, recebendo ou compartilhando imagens ou vídeos com conteúdo erótico ou sensual. O que nos chama atenção aqui é que dos 16 entrevistados/as que responderam já ter se envolvido com o sexting (53%), 8 (oito) eram do sexo feminino e 8 (oito) do masculino. Levando-se em consideração que a maior parte dos que responderam ao questionário eram mulheres (20), conclui-se que a prática é mais comum entre homens, uma vez que 80% deles já se envolveram com o sexting, contra 40% das meninas. Das mulheres que disseram já ter se envolvido, grande parte citou ter apenas recebido imagens de "nudes" e algumas também compartilharam esse tipo de conteúdo. Questionados/as se já postaram alguma foto ou vídeo pessoal de nudismo ou seminudismo, apenas um estudante do sexo masculino respondeu que "sim", portanto, apenas 3% do total de 30 respondentes.

Figura 03: Motivação

Fonte: autores/as (2016).

Ao responderem sobre as motivações que levam as pessoas a compartilharem esse tipo de conteúdo (Fig. 3), 66% disseram ser por diversão, 63% por vingança, 20% inveja e outros 20% não sabiam. Na pesquisa, observa-se claramente que o fenômeno está presente entre os/as jovens e que grande parte não percebe os riscos e as consequências que esse tipo de comportamento pode trazer. Questionados/as a opinar sobre os motivos pelos quais jovens abrem mão da sua privacidade enviando mensagens, imagens ou vídeos com conteúdo sexual, houve respostas como: "Muitas vezes a pessoa envia por pressão do outro ou por confiar demais, mas acabam se dando mal" [sic]. Ou ainda "Na minha opinião é a baixa autoestima, que precisa chamar a atenção" [sic]. Uma palavra que apareceu com bastante frequência nas respostas sobre a motivação do sexting, foi

"imaturidade". Percebe-se ainda nessa questão, que a palavra confiança esteve presente em grande parte das respostas e que os/as adolescentes acreditam que quando acaba o relacionamento, a confiança acaba também.

As respostas para as indagações acerca das possíveis consequências para as vítimas do sexting, algumas foram: "Essas pessoas serão discriminadas na sociedade, serão desrespeitadas e humilhadas". "Pode ocasionar depressão, isolamento, bullying e em muitos casos, a morte."

Atualmente, um novo tipo de bullying vem causando estrago entre os/as jovens: o cyberbullying ou bullying virtual, técnica que utiliza meios de comunicação digitais, como e-mails, redes sociais e mensagens de texto por telefone para injuriar, caluniar e difamar outra pessoa. Se considerarmos que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no dia a dia dos/as jovens como meio de comunicação, estudo ou diversão é imprescindível conversar e debater com as crianças e adolescentes os riscos e abusos que o uso dessas ferramentas. (MAIDEL, 2009).

O que causou bastante estranhamento foi a grande quantidade de respostas com conteúdo machista e discriminatório, como se as vítimas do sexo feminino "fizeram por onde" ou "mereceram" tal exposição. Um dos estudantes deu a seguinte resposta: "Essas pessoas podem entrar em depressão e até cometer suicídio. Ainda mais se a vítima for do sexo feminino, as consequências serão muito maiores, como ficar mal falada".

A partir daí, fica evidente a necessidade de desconstrução da cultura da inferioridade feminina, enraizada durante séculos na nossa sociedade, construindo novas bases de relações e mudanças de práticas e atitudes nas relações pessoais, vencendo os preconceitos em relação à naturalização da violência de gênero.

> [...] Temos condições históricas e teóricas de superar o reducionismo machista e as grandes contradições e preconceitos que cercam o modelo patriarcal. Não podemos mais conviver com rótulos e preconceitos que partem da superioridade ou inferioridade de homens e mulheres. (NUNES, 1996, p.193).

Ao perguntar se os/as estudantes acreditam que a prática do sexting deveria acabar, 83% responderam que "sim", através de campanhas de conscientização para se conhecer os riscos e as consequências desse tipo de ação, além de um

maior acompanhamento dos pais ou responsáveis sobre o que os/as filhos/as estão compartilhando nas redes sociais, além de formas de punição para quem compartilha esse tipo de conteúdo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde muito cedo, crianças e adolescentes observam curiosas às mudanças em seus corpos e começam a vivenciar sua sexualidade. Com o surgimento de inúmeras dúvidas, e em situações onde a família não se mostra acessível a debater o tema sexualidade, a saída mais fácil é conversar com colegas, amigos/as ou ainda buscar informações em revistas, meios de comunicação e internet. O problema é que na maior parte dos casos, esses dados são fragmentados e os/as jovens se veem incapazes de absorver tantas informações, acabando por assumir riscos desnecessários.

Com o advento da modernidade e os avanços tecnológicos, muitas facilidades estão ao alcance dos indivíduos, como aparelhos celulares e tablets equipados com câmeras fotográficas e filmadoras. A partir daí, jovens se interessaram a enviar através das mídias digitais, fotos, textos ou vídeos onde seus corpos estão expostos, sem se preocuparem com possíveis divulgações dessas imagens.

Através de uma pesquisa realizada com alunos/as do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública, constatou-se que a maioria dos/as estudantes já se envolveu com a prática do sexting, enviando, recebendo ou compartilhando imagens de nudez ou semi-nudez, seja por exibicionismo, diversão, vingança, inveja ou até mesmo pelo simples fato de confiar na pessoa que um dia fez parte de sua vida. Falcão (2014, p.12) afirma: "Ao que parece, há prazer em se expor, em fazer do corpo um material de vislumbre, desejo, principalmente pelas redes sociais e com a acessibilidade facilitada aos equipamentos e recursos".

As novas mídias possibilitaram uma interação em tempo real entre os usuários e a falta de uma formação ética e cidadã. Isto faz com que crianças e adolescentes passem por diversas situações constrangedoras. No Brasil, o desconhecimento acerca do tema contribuiu para o mau uso das redes sociais, causando sofrimento, humilhações, adoecimento e em casos extremos até o suicídio de centenas de vítimas, já que não se pode controlar o alcance e a velocidade dos conteúdos publicados na "web".

Dito isso, fica o alerta sobre o risco da superexposição na internet, através da

publicação de fotos ou vídeos íntimos, já que nunca se sabe em quais condições um relacionamento pode terminar. Ao desvelar a compreensão de jovens e adolescentes acerca do sexting e as motivações de tal comportamento, é possível uma proposição de novas práticas que auxiliem na prevenção dos riscos e a busca pelo uso saudável e responsável das tecnologias digitais.

Assim, o sexting, por se tratar de um problema social tão urgente, deve ser discutido por toda a comunidade escolar de forma interdisciplinar, onde todos os envolvidos no processo educacional desenvolvam projetos de intervenção escolar para prevenir ou minimizar suas consequências, sendo a necessidade de conhecimento do tema o pontapé para a formação de um/uma cidadão/cidadã consciente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13/07/1990. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 04 nov. 2015.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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, 2008.

DAMASCENO, Francisco das Chagas da Conceição; RAMPAZO, Leandra Fernandes; JACOMINI, Roselainy Luzia. Tema transversal orientação sexual: a exposição do corpo e os usos da tecnologia pelos adolescentes na Escola Estadual 19 de Maio de Alta Floresta/MT. REFAF: Revista Eletrônica, v.1, n. 4, p.48-61, 2015. Disponível em: http://refaf.com.br/index.php/refaf/article/view/188/pdf. Acesso: 15 jul. 2015.

FACHIN, Odilia. Fundamentos de metodologia. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FALCÃO, Patricia Mirella de Paulo. O "panóptico" como sentido de vigilância presentes nas tecnologias digitais de informação e comunicação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2014. São Carlos. Anais... São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/764/264. Acesso: 15 jul. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2003.

LEMOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. Razón y Palabra, n.41, oct./nov. 2004. Disponível em: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html. Acesso em: 04 jun 2015.

MAIDEL, Simone. Cyberbullying: um novo risco advindo das tecnologias digitais. Revista electrónica de investigación y docencia (REID), n.2, p. 113-119, jun. 2009. Disponível em: http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art7.pdf. Acesso em: 24 jun. 2015.

MACHADO, N. V; PEREIRA, S. C. Sexting, mídia e as novas representações da sexualidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 36., 2013, Manaus. Anais eletrônicos... Manaus, 2013. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-1134-1.pdf. Acesso em: 04 nov. 2015.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

NUNES, Cesar Aparecido. Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar, 1996. 330 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OHIRA, M. L. B.; DAVOK, D. F. Caminhos do TCC... Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008.

RICH, Michael. As Mídias e seus Efeitos na Saúde e no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes: Reestruturando a Questão da Era Digital. In: ABREU, Cristiano Nabuco; EISENSTEIN, Evelyn; ESTEFENON, Susana Graciela Bruno. Vivendo esse mundo digital: Impactos na Saúde, na Educação e nos Comportamentos Sociais. São Paulo: Artmed, 2013. p. 31-46

VIDA, Adiméia Bom Sucesso Dias Coelho; CARVALHALVES, Delano. O risco da alta exposição pessoal nas redes sociais. Disponível em: http://www.techoje.com.br/site/techoje/categoria/detalhe_artigo/1777. Acesso em: 15 jul. 2014.

WANZINACK, Clovis; SCREMIN, Sanderson Freitas. Sexting: comportamento e imagem do corpo. Divers@! Revista Eletrônica Interdisciplinar, Matinhos, v.7, n.2, jul./dez. 2014.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Nayellen Marques Ghisi
Professora de geografia da rede pública e privada do estado do Paraná. Formada em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2008) e pós-graduada em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: nayellen@gmail.com.

Liliam Maria Orquiza
Mestre em Ciência da Informação e Biblioteconomia, pela PUC Campinas (2000-2002) e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (1982). Possui algumas especializações, inclusive em educação a distância. Inicia sua vida profissional lecionando no ensino superior, na UEL, Londrina-PR, onde permanece por quase 13 anos. Na sequência, passa a trabalhar no SENAI (Curitiba), respondendo pelo Núcleo de Negócios em Informação Tecnológica. É co-autora de uma publicação destinada à formação dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, intitulado "Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)". Em 2007, passa a atuar na Universidade Federal do Paraná, onde paralelamente às atividades como chefe das bibliotecas do Centro de Estudos do Mar, vem trabalhando com o ensino a distância. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br.

Clóvis Wanzinack
Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Especialista em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Administração (2005) com ênfase em Informática pela Faculdade Spei, de Curitiba-PR. Atualmente é professor assistente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Gestão Pública. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR). E-mail: cloviswa@gmail.com.

O SEXTING NA ERA DIGITAL

Michele Fioravanti Molinari
Liliam Maria Orquiza
Clóvis Wanzinack

O SEXTING NA ERA DIGITAL

Michele Fioravanti Molinari
Liliam Maria Orquiza
Clóvis Wanzinack

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, percebem-se mudanças significativas sociais que refletem diretamente na vida dos diferentes sujeitos, ou seja, novos modos de comportamentos que surgem a partir da dialética existente entre indivíduos e sociedade, tal que hoje estamos inseridos em um contexto repleto de tecnologias digitais compreendidos como cybercultura. Sobre isso, Lemos apud Machado (2015, p.2) aponta que "mais do que nunca a cybercultura está colada, emaranhada e inserida em toda nossa vida social" e isso contribui gradativamente para o uso da virtualidade como um ambiente para amizade, namoro, trabalho e lazer, fator este que imprime nas pessoas uma nova forma de pensar, agir e de se relacionar.

Machado (2015, p.3) afirma que:

> Em nossa pós-modernidade é acrescentado também à apropriação cotidiana da técnica no presente dos meios telemáticos e tecnológicos. Todos nós conseguimos manejar, em algum grau, celulares, computadores, tablets entre outros, e a maioria de nós aprendemos a como utilizar de maneira prática e cotidiana esses aparelhos. Até mesmo crianças pequenas que ainda não foram alfabetizadas conseguem jogar, tirar fotos e produzir vídeos com o celular de seus pais ou parente próximos.

Diante dessas acepções podemos compreender que o bullying tradicional realizado a partir de agressões verbais, físicas e psicológicas toma proporções maiores no ambiente virtual, caracterizando-se em uma nova forma de violência, ou seja, a digital, devido a amplitude da exposição que o sujeito sofre frente às redes sociais, conhecida como cyberbullying, tal que esta afeta diferentemente a vítima. Para uma melhor compreensão desse assunto cabe diferenciar bullying de cyberbullying.

De acordo com Silva (2013), o bullying é:

> um dos vilões da adolescência, que envolve quase 30% dos estudantes brasileiros - seja praticando ou sofrendo a violência

> caracterizada por agressões verbais ou físicas, intencionais, aplicadas repetidamente contra uma pessoa ou um grupo. Mas a grande maioria desse total, 20,8%, é formada por agressores. Ou seja, um em cada cinco jovens na faixa dos 13 aos 15 anos pratica bullying contra colegas no Brasil.

Sobre isso, Silva (2013) afirma, ainda, que essa prática "é mais comum em grupos ou entre meninos" e tem como vítima 7,2% dos estudantes consultados em uma pesquisa do IBGE, feita com alunos do 9º ano.

Desse modo, percebe-se que o bullying torna-se cada vez mais recorrente entre os jovens e, agora, na era digital, ele adquire uma nova forma de agressão, o cyberbullying, cujo poder de destruição na vida das vítimas é ainda maior, devido à instantaneidade e à proporção que a violência adquire nas redes sociais. Sobre o fenômeno do cyberbullying, Maidel (2009, p.117) menciona que:

> O cyberbullying além de envolver a ampla disseminação de calúnias, injúrias ou informações degradantes à exposição públicas através das tecnologias digitais [...], também implicam em uma gigantesca dificuldade, quiçá impossibilidade, de tirá-las novamente de circulação, o que acaba conferindo um certo aspecto perene às referidas agressões.

Dessa maneira, percebe-se que o cyberbullying consiste em uma violência digital que afeta as pessoas de várias maneiras, seja na questão psicológica, social, familiar, consistindo-se em uma violência que toma contornos rápidos devido à forma instantânea que as informações são compartilhadas e divulgadas nas redes sociais, tornando-se uma ferramenta de grande poder de destruição na vida das vítimas, tal que o uso do cyberbullying como um tipo especial de agressão tem como principais características: "maior público, a maior duração e a possibilidade do anonimato". (MATTE, 2012).

Sobre o cyberbullying, Silva (2012, p.2) aponta que este tipo de violência digital tem a característica de:

> Despir a vítima de seu maior atributo enquanto indivíduo: a sua dignidade. O cyberbullying é mais pernicioso na medida em que dá à humilhação, ao vexame, ao sofrimento da vítima uma visibilidade e exposição tão ampla quanto é amplo esta realidade virtual, além de que o que se faz e sofre na internet será para sempre catalogado e disponibilizado de uma forma

> ou de outra. A vítima nunca estará livre de reviver os momentos de dor e sofrimento a que esteve sujeita por vontade e imposição do agressor.

Portanto, frente a essa cybercultura que estamos inseridos, essa pesquisa busca compreender o fenômeno que surge dessa nova forma de se relacionar, o qual é decorrente das novas tecnologias e consiste na violência psicológica realizada no ambiente virtual. Este estudo pretende, também, abordar o tema sexting, que é a prática de compartilhar nas redes sociais conteúdos e imagens íntimas, ocasionando para as vítimas um grande desconforto pessoal, familiar e social. De acordo com Adhami apud Teixeira (2012), essa prática entre os indivíduos vem se tornando cada vez mais comum, revelando-se "uma epidemia que afeta cada vez mais jovens por todo mundo e consiste em enviar conteúdos sexuais provocatórios como imagens, mensagens ou clips de vídeo através do telefone ou internet".

Seja pelo uso excessivo e/ou imprudente dos modernos recursos tecnológicos de comunicação desse mundo virtual cada vez mais atrativo e cheio de armadilhas, adolescentes e até crianças acabam se tornando vítimas fáceis e constantes do bullying digital ou, como conhecido nas redes sociais, do cyberbullying, e não raramente, vítimas também do sexting.

Sobre isso, as autoras Figueiredo e Melo (2014, p.4) citam que "no Brasil, a mídia vem noticiando vários tipos de cyberbullying exercidos a partir do Sexting, com divulgação de imagens sem o consentimento dos envolvidos, o que tem levado jovens ao suicídio". Apontam, ainda, que o sexting, essa prática de compartilhar conteúdos íntimos e provocativos, vem se tornando cada vez mais comum entre os jovens, virando um modismo. Estas autoras ratificam a ideia de que crianças e adolescentes são os grupos mais vulneráveis a tornarem-se vítimas da violência digital, principalmente as derivadas do sexting, uma vez que fazem uso das tecnologias de comunicação sem orientação e, também, por que são frutos da cybercultura.

Todavia, apesar da gravidade do problema, Figueiredo e Mello (2014, p.5) relatam que:

> nas redes sociais muitos jovens praticam Sexting como uma atividade cotidiana. Mesmo que na internet já existam sites com notícias sobre o lado negativo dessa prática e os cuidados que se deve ter, apontando o Sexting como comportamento de risco, é preciso refletir profundamente sobre o que acontece nos dias de hoje, porque os jovens estão aderindo a essa prática, quais os riscos reais e como a família e escola devem

> orientar filhos e alunos sobre essa questão, buscando uma concreta prevenção dos riscos a que estão expostos com o uso indevido, irresponsável das várias ferramentas mediáticas.

Perante a gravidade do problema e da recorrência da grande quantidade de vítimas no Brasil, no dia 09/11/2015, foi sancionada a lei 13.185/15, que prevê o combate ao bullying e ao cyberbullying.

> O Brasil avançou, nesta segunda-feira (9/11), no combate ao bullying e cyberbullying. O Diário Oficial publicou a Lei 13.185/15, sancionada pela presidente Dilma. A lei estabelece o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o país. Nos termos da lei, é considerada "intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas". (BOSSOLANE, 2015).

Essa lei tem como um de seus objetivos, prevenir e combater a prática da intimidação sistemática, seja verbal, moral, sexual, psicológica, física, material ou virtual em toda sociedade, e ainda, de capacitar docentes e equipes pedagógicas para implantar, no âmbito escolar, ações preventivas para combater esse tipo de agressão. Tais medidas tem como foco a prevenção, orientação e solução do problema, ou seja, a conscientização ao invés da punição.

Diante desse problema agravante do uso exacerbado e mal utilizado das tecnologias digitais pelas crianças, adolescentes e jovens, um dos objetivos desta pesquisa é alertar pais, educadores e usuários das tecnologias digitais sobre o cyberbullying, apontando suas causas, como evitar, quem são as suas maiores vítimas e, principalmente, sobre a necessidade de se fazer uso desse instrumento de comunicação de modo consciente e seguro, e assim, contribuir positivamente para o entendimento desse assunto e para o fim dessa violência digital, sobre tudo, as provenientes do sexting.

2 METODOLOGIA:

A pesquisa foi realizada com base no método qualitativo por tratar-se de uma problemática que implica em novos valores e comportamentos para os

diferentes sujeitos da sociedade moderna, sujeitos estes que se moldaram a partir de uma nova cultura advinda das novas tecnologias que possibilitam novas formas de relacionamento. Sobre a abordagem qualitativa na pesquisa, Ludke (2015) argumenta que esse método "envolve a obtenção de dados descritos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva do participante".

Com esse objetivo, a proposta foi realizar uma ação preventiva no âmbito escolar com alunos e alunas do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada no norte do Paraná, a fim de promover o respeito mútuo aos diferentes sujeitos e o fim de violências realizadas no âmbito digital.

Tal ação preventiva teve como tema o sexting, abordado a partir da leitura de um livro infantil intitulado "Superamigos", uma vez que seu conteúdo trata sobre a diversidade no que tange ao respeito as características pessoais de cada indivíduo, seguida de uma roda de conversa sobre o tema, proporcionando o diálogo entre todos os participantes. Em seguida, os alunos e alunas foram convidados a depositarem em uma caixa suas dúvidas, comentários e sugestões sobre o tema, de forma anônima.

Em um segundo momento foi entregue um material devolutivo, um folhetim informativo sobre o cyberbullying e o sexting, o qual foi elaborado a partir da conversa inicial e das próprias dúvidas dos alunos e alunas, a fim de alertar e prevenir sobre a gravidade de ações decorrentes do bullying digital na atualidade.

3 RELATO E DISCUSSÃO

A ação preventiva sobre o cyberbullying foi realizada no mês de outubro de 2015, com uma turma do 5º ano do contra turno do período matutino, em uma escola do norte do Paraná. Esta sala contava com um total de 20 alunos/as da classe média, entre eles 11 meninas e 9 meninos, todos com idade entre 10 e 11 anos.

A ação preventiva, como já ressaltado, teve início com a realização da leitura do livro infantil "Superamigos", das autoras Fiona Rempt e Noëlle Smit (2012), que trata sobre a diversidade a partir do respeito pelas diferentes características dos animais. A partir do conteúdo do livro foi realizada uma analogia com os seres humanos, refletindo sobre os diferentes sujeitos presentes na sociedade em geral e sobre a importância de respeitarmos as escolhas, o modo de ser e de

viver de cada pessoa, independente de raça, religião, cor ou gênero etc.

Em seguida, foi perguntado aos presentes o que eles entendiam por bullying e cyberbullying? Cada um dos presentes pode relatar e compartilhar suas experiências pessoais vivenciadas no âmbito escolar ou em outro segmento social e, sempre que possível, eram feitas intervenções pela pesquisadora, no sentido da conscientização de que ambos, bullying e cyberbullying consistem em ações de violência que afetam a pessoa de diferentes formas e que podem acarretar situações graves, até mesmo o suicídio.

Depois desse momento, que foi bastante participativo e reflexivo, uma ênfase foi dada sobre o sexting, tema do trabalho. No início das discussões as crianças pesquisadas não souberam identificar o conceito somente pelo nome. Entretanto, quando explicado o significado da palavra sexting - ato de compartilhar nas redes sociais conteúdos íntimos -, muitos admitiram conhecer esta prática, relatando, inclusive, casos de pessoas conhecidas que tiveram suas fotos sensuais compartilhadas na rede, virando alvo de violência digital.

Na sequência dos trabalhos, a fala da pesquisadora foi no sentido de conscientizar as crianças pesquisadas para o uso correto das novas tecnologias de comunicação, argumentando-se que esse espaço é um espaço público e que, portanto, não deve ser utilizado para compartilhamento das nossas intimidades, uma vez que o risco de sermos vítimas de pessoas mal-intencionadas é grande e as armadilhas são muitas. O fato de que estas exposições às situações vexatórias e humilhantes permanecerem no mundo virtual de uma forma quase perene foi destacado, bem como os diversos motivos que podem levar a um ataque desses: a quebra de confiança de um amigo(a) virtual; o fim de um relacionamento; senha hackeada; enfim, o excesso de confiança em pessoas próximas, sejam virtuais ou não, entre outros motivos.

Em seguida, foi alertado, também, sobre a importância de não sermos nós os agressores de ações violentas feitas no ambiente digital. De pensarmos que palavras, comentários, postagens indevidas e até mesmo as famosas curtidas podem machucar e constranger uma pessoa que tem sentimento, família, amigos, história. Dependendo da gravidade, uma vida pode acabar sendo destruída através do sexting e da força e da proporção que isso ganha no espaço digital.

Finalizando a atividade, foi solicitado aos alunos/as que escrevessem, de forma anônima, sobre suas angústias, entendimentos, sugestões, enfim, quais eram seus sentimentos sobre o bullying e o cyberbullying e, principalmente, sobre o sexting.

Sobre o conteúdo dos relatos, alguns alunos revelaram sofrer bullying e cyberbullying pelos/as colegas de escola. Um aluno relatou sofrer bullying por ter um comportamento diferente do esperado culturalmente para um menino. Outro relatou sofrer bullying pela questão racial. Alguns relataram sofrer bullying pela questão estética da aparência física, por não corresponder aos padrões de beleza aceitos socialmente e reforçados constantemente pela mídia. Uma coisa que chamou a atenção é o relato de algumas crianças que afirmaram ter sofrido, mas também de terem cometido bullying e o cyberbullying. Ou seja, fica claro que uma ação violenta gera uma reação da mesma natureza.

Finalizando a intervenção, um folhetim informativo foi elaborado sobre o tema abordado na roda de conversa, como um material devolutivo, a fim de conscientizar, informar e alertar sobre as consequências provenientes da violência oriunda do sexting e do cyberbullying.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término da pesquisa foi possível compreender que o cyberbullying faz parte da vivência dos adolescentes na era digital, uma vez que eles estão inseridos na cybercultura e, portanto, frequentadores assíduos dos espaços virtuais. As redes sociais e a internet como um todo são visitadas cotidianamente por estas crianças para a realização de distintas necessidades. Seja para realizar trabalhos escolares, postar vídeos, comentários, curtir ou compartilhar com amigos e amigas virtuais experiências, angústias, conquistas, receitas, entre outros. Ou seja, a internet e os meios de comunicação tornaram-se, no atual período social, um ambiente de trabalho e conhecimento, mas também onde a pessoa ganha visibilidade de forma rápida e conquista muitos amigos e amigas de diferentes localidades.

Entretanto, existe o lado negativo dessa tecnologia tão envolvente, o cyberbullying, que coloca muitas crianças, adolescentes e jovens em uma situação de violência recorrente e aparentemente sem saída, das quais não sabem sair ou evitar, o que muitas vezes acaba levando a um estado de depressão, isolamento e, em casos mais graves, até ao suicídio. Outro agravante é o modismo que se espalha entre as crianças, jovens e adolescentes. Um exemplo é o sexting, que pressiona o indivíduo a comportar-se de uma determinada maneira, a princípio indesejada, com receio de ser excluído do grupo ou da amizade. Ao compartilhar intimidades no ambiente virtual, a pessoa fica à mercê de outra pessoa que pode ser ou vir a ser mal-intencionada.

Diante dessa problemática, acredita-se que cada professor, cada professora, cada pai e/ou cada mãe, cada um em sua especificidade, deve agir proativamente visando o uso consciente da internet e das ferramentas modernas da comunicação virtual, abordando com seus alunos e/ou filhos temas como bullying e o cyberbullying. Além disso, cada um deve trabalhar também, e exaustivamente, a necessidade do respeito à diversidade, ao direito de cada um ser quem é, independente de raça, cor, sexo, religião ou etnia. Todos devemos aprender a respeitar o outro, o seu espaço e o seu modo de ser, viver e agir, seja no espaço virtual ou real.

Por isso, é importante existir no âmbito doméstico e principalmente na instituição de ensino, discussões com o propósito de semear valores mais justos, os quais devem permear toda prática educativa e não se restringir a dias esporádicos, pois só assim poderemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com base no respeito mútuo como forma de combater o bullying em todas as suas faces.

REFERÊNCIAS

BOSSOLANE, Julia Maria Ramos. Lei para combater bullying prevê conscientização em vez de punição. São Paulo: Innocenti Advogados Associados, 9 nov. 2015. Disponível em: <http://www.innocenti.com.br/ destaque.asp?16443>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. JusBrasil, 9 nov. 2015. Disponível em: http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/253144600/lei-13185-15. Acesso em: 03 dez. 2015.

CÂMARA aprova lei para combater bullying. Estadão, São Paulo, 15 out. 2015. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,camara-aprova-lei-para-combater-bullying,1780501>. Acesso em: 15 out. 2015.

FIGUEIREDO, Camila Detoni Sá de; MELO, Sonia Maria Martins de. Sexting: modismo inconsequente ou cyberbullying intencional? Algumas reflexões necessárias. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. Posteres... Florianópolis: ANPED Sul, UDESC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/884-0.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2.ed. São Paulo, SP]: E.P.U., [2013]. 112p. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm. Acesso em: 20 Nov. 2015.

MACHADO, Nealla Valentim. "Caiu na net", Sexting e as imagens íntimas na mídia online brasileira. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE, 17., 2015, Campo Grande. Anais... Campo Grande: Intercom/Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2015. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/ anais/centrooeste2015/resumos/R46-0393-1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MAIDEL, Simone. Cyberbullying: um novo risco advindo das tecnologias digitais. Reid – Revista Electrônica de Pesquisa e Docência, Jaén, n. 2, p.113-119, jun. 2009. Disponível em:<http://www.revistareid.net/revista/n2/ REID2art7.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MATTE, Ana Cristina Fricke. A respeito da construção semiótica do sentido do bullying e do cyberbullying. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Minas Gerais, v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/ index.php/textolivre/article/view/1712/7257>. Acesso em: 20 jul. 2015.

REMPT, Fiona; SMIT, Noëlle. Superamigos. 2.ed. Rio de Janeiro: Super Vrienden, 2012.

ROCHA, Telma Brito. Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente. Brasília: Liber Livro, 2012. 192 p. Resenha de: SILVA, Francisco Valmir da. Revista Teias, v.13, n.30, p.413-415, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1296/1029>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SILVA, Pollyane Lima e. Um em cada cinco adolescentes pratica bullying no Brasil. Veja, 19 jun. 2013. Disponível em: < http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/um-em-cada-cinco-adolescentes-pratica-bullying-no-brasil/>. Acesso em: 15 out. 2015.

SILVA, Rosana Ribeiro da. Cyberbullying ou bullying digital nas redes sociais. Âmbito Jurídico, Rio Grande, v. 15, n. 96, jan. 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/abrebanner.php?n_ link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11045&revista_caderno=17>. Acesso em: dez 2015.

TEIXEIRA, Raquel. Sexting é a nova epidemia de cyberbullying entre os jovens. Jornal de Notícias, Lisboa, 13 abr. 2012. Disponível em: <http://www.jn.pt/paginainicial/nacional/interior.aspx?content_id=2417117>. Acesso em: 15 out. 2015.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Michele Fioravanti Molinari
Formada em Licenciatura plena em Pedagogia – UEM, Especialização em História, Arte e Cultura – UEPG, Especialista em Gênero e diversidade na escola. E-mail. miped_@hotmail.com

Liliam Maria Orquiza
Mestre em Ciência da Informação e Biblioteconomia, pela PUCCampinas (2000-2002) e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (1982). Possui algumas especializações, inclusive em educação a distância. Inicia sua vida profissional lecionando no ensino superior, na UEL, Londrina-PR, onde permanece por quase 13 anos. Na sequência, passa a trabalhar no SENAI (Curitiba), respondendo pelo Núcleo de Negócios em Informação Tecnológica. É co-autora de uma publicação destinada à formação dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, intitulado "Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)". Em 2007, passa a atuar na Universidade Federal do Paraná, onde paralelamente às atividades como chefe das bibliotecas do Centro de Estudos do Mar, vem trabalhando com o ensino a distância. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br.

Clóvis Wanzinack
Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Especialista em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Administração (2005) com ênfase em Informática pela Faculdade Spei, de Curitiba-PR. Atualmente é professor assistente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Gestão Pública. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR). E-mail: cloviswa@gmail.com.

ANÁLISE DA DIVULGAÇÃO DOS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM UMA MÍDIA DE GRANDE CIRCULAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Juliana Cristina Alves Goetzinger
Gisele Antoniaconi

ANÁLISE DA DIVULGAÇÃO DOS CASOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM UMA MÍDIA DE GRANDE CIRCULAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Juliana Cristina Alves Goetzinger
Gisele Antoniaconi

INTRODUÇÃO

A violência de gênero é um crescente problema de saúde pública no Brasil, podendo causar depressão, fadiga, medo, ansiedade, desordens múltiplas de personalidade, distúrbios alimentares, problemas relacionados ao sono, desânimo, baixo estima (GUEDES; SILVA; FONSECA, 2009). Atinge todas as classes sociais, porém são as mulheres pobres as que mais sofrem com a violência. Muitas vezes as mulheres escondem as agressões sofridas pelos cônjuges, pois consideram como algo natural ou por terem medo das possíveis reações dos companheiros (KRONBAUER; MENEGHEL, 2005).

A violência doméstica e familiar sofrida pela mulher é histórica e cultural, de relação hierárquica, devido à diferença de papéis estabelecidos socialmente entre os homens e as mulheres, sendo que na sociedade ocidental contemporânea as mulheres são consideradas como "sexo frágil", contrapondo o papel masculino (FONSECA; LUCAS, 2006). A violência sofrida pela mulher, em geral, acontece em seus próprios lares, sendo caracterizada por agressividade e coação, seguidos de ataques físicos, sexuais, psicológicos e simbólicos. Segundo Andrade e Fonseca (2008), na década de 1980, 63% das vítimas que sofriam agressões físicas eram mulheres e as agressões ocorriam no ambiente doméstico, sendo que 77, 6% dos casos o agressor era o próprio parceiro ou ex-parceiro.

A definição dos papéis sociais acontece desde a infância por questões culturais e padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Em que meninos e meninas passam a exercer funções e tarefas diferentes conforme seu sexo, desconsiderando suas habilidades e preferências. Assim as meninas tendem a ajudar nos afazeres domésticos, enquanto os meninos aprendem que seu papel social está relacionado ao trabalho. Porém, com o apogeu do movimento feminista ocorreram avanços e conquistas relacionadas ao papel da mulher na sociedade, participando ativamente de espaço que hegemonicamente eram

considerados como masculinos. Mesmo com esses avanços a violência ainda assombra o cotidiano das mulheres (GARBIN et al, 2006).

O feminicídio é a consequência mais drásticas que a violência contra a mulher pode chegar. Esses homicídios são em geral resultantes de conflito de gênero, podendo ocorrer em diversas situações (MENEGHEL; HIRATA, 2011; MELLO, 2013). Observa-se que em vários continentes mais da metade das mortes de mulheres correspondem a femicídios, geralmente relacionados a condição de gênero, sendo o Brasil um dos países com maior índice de casos das Américas. As agressões sofridas pelas mulheres têm aumentado a cada ano, tendo o companheiro ou ex-companheiros como o agressor na maioria dos casos. Este contexto inibe a iniciativa da mulher de denunciar as agressões por medo de que reincidam e principalmente que sejam fatais.

Assim, a violência contra a mulher se tornou uma questão de saúde pública, sendo o maior causador de mortes em mulheres na faixa etária de 15 a 44 anos. (BRASIL, Ministério da Saúde, 2005). Após quarenta anos de feminismo e de grandes mudanças na posição socioeconômica e nos valores e conquistas adquiridas pelas mulheres, os homicídios ainda fazem parte da realidade das mulheres brasileiras. Diariamente são noticiados casos de agressões nas mídias, como no jornal impresso, nas internet, televisão, rádio, músicas, revistas (BLAY, 2003).

Nesse contexto, o objetivo do estudo foi analisar as notícias referentes a violência contra a mulher publicadas por um meio de comunicação de grande circulação do Estado do Paraná. Procurou-se analisar os principais tipos de violência, o tipo de relação que o agressor possuía com a vítima e verificado a frequência de óbitos causados pela agressão.

Desta forma o presente estudo tem como problema a seguinte questão: há divulgação dos casos de violência contra a mulher pela mídia do Estado do Paraná?

METODOLOGIA

Pesquisa de análise documental, de natureza quantitativa, realizada com base em uma mídia impressa de grande circulação no estado do Paraná. Foram pesquisadas reportagens referentes à violência contra mulher utilizando as palavras-chaves "violência" e "mulher" publicadas entre os anos de 2006 e 2015. A escolha do ano de partida levou em consideração a promulgação da Lei Maria

da Penha (lei 11.340/2006) que cria mecanismos para coibir a violência contra mulher.

O processo de seleção dos dados seguiu os seguintes critérios:

- Busca utilizando os códigos "mulher" e "violência" simultaneamente no campo pesquisa no sítio da mídia escolhida;

- Leitura do título de todas as reportagens encontradas e a partir disso a seleção daqueles que abordavam questões de violência contra mulher;

- Leitura do artigo na íntegra após a seleção por título e seleção dos que cumpriam os critérios de seleção.

Como critérios de seleção foram estabelecidos como inclusão tratar do tema de violência contra mulher e como exclusão não especificar a violência.

A coleta de dados ocorreu entre os dias 14 e 19 de setembro de 2015. Os dados coletados foram tabulados com o software Microsoft Excel 2010 e analisadas as frequências no software estatístico Epi info versão 3.5.4.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A frequência das agressões por ano mostra que nos anos de 2010 e 2011 houve um número maior de vitimas de agressão sendo 11 vítimas para cada ano. Observou-se também que o número de notícias tem aumentado, fato que pode ser devido ao aumento da consciência social sobre a temática estudada.

De acordo com estudo realizado pelo Ipea (2013), sobre a taxa de mortalidade de mulheres por agressões mostrou que a Lei Maria da Penha não causou nenhum impacto quando comparada com períodos anteriores da implantação da lei (GARCIA et al, 2013), o que se nota é uma leve queda no período de 2006 á 2008 e logo em seguida observa-se um novo crescimento dos casos. Porém a Lei Maria da Penha tem gerado uma visibilidade nunca vista antes tanto para as mulheres que veem na lei uma forma de enfrentamento da violência, como para os homens autores da violência que as vezes se sentem coagidos pela lei deixando de cometer a violência, além de ser uma conquista histórica dos direitos humanos das mulheres.

Tabela 1 – Classificação da frequência de agressão por ano.

Ano	Frequência	Porcentagem (%)
2006	1	1,6
2007	3	4,7
2008	3	4,7
2009	7	10,9
2010	11	17,2
2011	11	17,2
2012	8	12,5
2013	8	12,5
2014	9	14,1
2015	3	4,7

Foi encontrado 62 notícias de mulheres agredidas, sendo que o total de mulheres vítimas de agressões corresponde a 64 mulheres. Os resultados seguintes serão apresentados correspondendo ao total de notícias encontradas entre os anos de 2006 e 2015.

Observou-se que das 64 vitimas de agressões analisadas, 81,3% (n=52) apresentaram casos em que a mulher sofreu violência física, em alguns desses casos os tipos de violência era combinados com arma de fogo (29,7%, n=19) e violência sexual (6,3, n=4). Esses dados demonstram a intensidade das agressões sofridas pela mulher, principalmente pelo percentual considerável de agressões combinadas (36%, n=23) e por um terço do total de agressões envolverem arma de fogo.

O Brasil apresentou nas últimas décadas um número alto de mortes por homicídios, sendo que 10% representam os homicídios de mulheres vitimas de agressão, caracterizando os femicídios (MENEGHEL; HIRAKATA, 2011). Estudo

realizado por Garcia et al, (2013), constatou que 50% os óbitos de mulheres vitimas de violência eram cometidos com o uso de armas de fogo, seguido de objetos cortantes e perfurantes (facas).

Segundo Coelho; Ferraz (2007), os óbitos por armas de fogo representam um total de 60,2% no subgrupo de óbitos por causas externas. O Estado do Paraná está em 12º no ranking das taxas de óbito por armas de fogo, apresentando uma taxa de 24,3 mortes para cada 100 mil habitantes (WAISELFISZ, 2015). As armas de fogo continuam sendo o principal instrumento de homicídios representando 49,2% dos casos das mulheres mortas.

Segundo um estudo realizado pelo Instituto Sangari, o Estado do Paraná ocupa a terceira posição entre as unidades da federação em violência contra a mulher, com uma taxa de 6,3 mulheres assassinadas para cada 100 mil mulheres. Já a capital Curitiba esta em 4º no ranking das capitais com mais casos de violência contra a mulher (WAISELFISZ, 2011).

A mulher pode sofre violência de diversas formas e com diferentes graus de severidade, de acordo com Day et al, (2003), as formas mais comuns de violência intrafamiliar são: violência física, violência sexual, violência psicológica e a negligência. Além dessas violências existem também a violência de gênero, violência econômica, violência domiciliar, entre outras.

Tabela 2 – Frequência do tipo de agressão.

Tipo de Agressão	Frequência	Porcentagem (%)
Agressão física	33	51,6
Agressão sexual	8	12,5
Agressão física com armas de fogo	19	29,7
Agressão física e sexual	4	6,3

A intensidade da violência nos casos notificados é demonstrada também no número de óbitos notificados, dos 64 casos 38 (59%) foram a óbito. Esse percentual alto destaca a importância que essa situação representa na vida das mulheres e de suas famílias. O número de óbitos de mulheres aumentou consideravelmente no Brasil, estando normalmente relacionado com as

desigualdades de gênero, sendo que 10% dos óbitos por agressão giram em torno dos companheiros ou maridos (PASINATO, 2011).

Tabela 3 – Frequência de casos de óbitos noticiados.

Óbito	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	38	58,5
Não	26	40

A apresentação da classificação das faixas etárias demonstrou que o maior número de vítimas é compreendido entre a faixa etária dos 16 aos 30 anos, consideradas mulheres jovens que representam um percentual de 43,8% das notícias analisadas. Observa-se que mulheres de todas as idades são vitimas de violência, sendo que estudos realizados por Deslandes et al, (2000), mostrou a predominância da faixa etária de 20-29 anos, e Schraiber et al, (2002), constatou a predominância de idade entre 15-24 anos, o que nos leva a concluir nosso estudo condiz com outros estudos e que a faixa etária mais atingida pela violência contra a mulher compreende entre os 15 aos 30 anos de idade.

Tabela 4 – Classificação da frequência de acordo com a faixa etária.

Faixa Etária	Frequência	Porcentagem (%)
0-15 anos	7	10,9
16-30 anos	28	43,8
31-45 anos	11	17,2
46-60 anos	6	9,4
acima de 61 anos	4	12,4
idade não informada	8	12,4

A relação do agressor com a vítima revela que 31,7% dos responsáveis pelas

agressões são os próprios companheiros ou ex-companheiros, e que 68, 3% foram agredidas ou mortas por pessoas sem ligação intima com a vítima, ou até mesmos desconhecidos. Segundo Garcia et al (2013), 40% dos homicídios de mulheres no mundo são realizados por companheiros ou ex-companheiros.

De acordo com Deeke et al (2009), as agressões feitas por companheiros são reconhecidas em todo o mundo como uma das formas de violência contra a mulher. Estudos realizados por Acosta e Barker (2003) e Heise, Ellsbury e Gottemoeller (1999), revelam que a mulher que sofreu violência física consequentemente sofreu violência psicológica também.

Uma pesquisa realizada pela OMS feita em dez países mostrou elevadas taxas de violência física, sexual, psicológica cometida por parceiros á suas mulheres. (FRANK, COELHO, BOING, 2007).

Tabela 5 – Relação do agressor com a vítima.

Agressor	Frequência	Porcentagem (%)
Companheiro ou ex-companheiro	20	31,7
Outros agressores	44	68,3

A violência contra a mulher não afeta somente a mulher, mas os filhos, que muitas vezes presenciam as cenas lastimáveis de agressões, isso quando também não são vítimas juntamente com as mães. Assim crianças criadas em ambiente familiar com mães submetidas a violência, apresentam maiores chances de desencadearem problemas como timidez, agressividade, urinar na cama, pesadelos, podendo afetar a vida escolar da criança (DIAS, 2010).

Segundo Rosas e Cionek (2006) é no ambiente familiar que acontecem situações repletas de significados na vida de um individuo, tanto significados bons como ruins e para a criança que está em fase de desenvolvimento é de extrema importância que o ambiente familiar seja equilibrado, pois o desequilíbrio pode afetar a construção do conhecimento da criança.

De acordo com Garbin et al (2006), as mulheres que são vítimas de violência, podem apresentar desequilíbrios econômicos, emocional e familiar, além de riscos a saúde de seus filhos, pois uma criança que presencia violência contra sua mãe tende a sofre retardo em seu desenvolvimento, depressão e ansiedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência contra a mulher é um problema grave que vem afetando milhares de mulheres em todo o mudo, já sendo considerado um problema de saúde pública, cujo qual precisa ser encarado tanto pelos órgãos governamentais como pela sociedade no geral. A questão como a sociedade é estruturada atribui papéis diferenciados ao homem e a mulher, fazendo com que o homem muitas vezes utilize qualquer forma de violência para mostrar que é superior a mulher.

Analisando as noticias sobre violência contra a mulher, pode-se concluir que os principais tipos de violência sofrida pelas mulheres foram as violências física, sexuais, sendo que na violência física se observou um grande número de agressões com armas de fogo. As agressões noticiadas eram na maioria por pessoas sem vinculo afetivo, no entanto foi possível registrar muitas agressões por companheiros ou ex companheiros das vítimas. Além disso, o estudo mostrou que mais da metade da amostra teve óbito devido as agressões graves.

Essa situação de tantos feminicídios é preocupante, pois são fatos que poderiam ter sido evitados se houvesse uma atenção redobrada na proteção as vítimas de violência.

A Lei Maria da Penha foi um grande avanço, porém as políticas públicas ainda tem muito que fazer para melhorar a Lei. Percebe-se ainda que grande parte das vítimas não fatais apresentam uma certa resistência e não confiam plenamente no poder da Lei Maria da Penha. É necessário criar estratégias que visem garantir à redução das desigualdades de gênero e proporcionar todo respaldo possível as vitimas de violência, a fim de evitar possíveis danos a saúde tanto da mulher como de seus filhos.

É preciso que as mulheres juntamente com as políticas públicas e toda a sociedade busquem alternativas de enfrentamento para a violência, pois ninguém tem o direito de violentar e agredir ninguém. Da mesma forma que as mulheres conquistaram alguns direitos através de lutas, é possível com a ajuda das políticas públicas criar estratégias para diminuir o número de mulheres que sofrem ainda com a violência.

Assim, desconstruir as relações de gênero criadas e impostas pela sociedade se fazem necessário para valorizar o ser humano como um ser racional e respeitar as características individuais de cada um, essas que tornam o ser humano único.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, L. Desigualdades de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro. Revista Ciência e Cultura, v. 58, n. 4, São Paulo, 2006.

ACOSTA, F.; BARKER, G. Homens, violência de gênero e saúde sexual e reprodutiva: um estudo sobre homens no Rio de Janeiro/Brasil. Instituto NOOS, 2003.

ANDRADE, C. J. M.; FONSECA, R. G. M. S. Considerações sobre violência domestica, gênero e o trabalho das equipes de saúde da família. Revista Escola de Enfermagem da USP, n.42, v.3, p. 591-595, 2008.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Impacto da violência na saúde dos brasileiros. Brasília: ministério da saúde, 2005.

BLAY, E. A. Violência contra a mulher e políticas públicas. Revista Estudos Avançados, n.49, v. 17, p. 87-98, São Paulo, 2003.

COELHO, G. M. P.; FERRAZ, P. S. G. L. Violência contra a mulher: perfim da mortalidade em duas microrregiões do sertão pernambucano. 2007. p.43. Monografia (Especialização em Análise de Dados em Epidemiologia) – Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães – CpqAM/FIOCRUZ, Recife, 2007.

DAY, V. P. et al. Violência doméstica e suas manifestações. Revista Psiquiatria, n.25, v.1, p. 9-21, Rio Grande do Sul, 2003.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; SILVA, C. M. F. P. Caracterização dos casos de violência doméstica contra a mulher atendidos em dois hospitais públicos do Rio de Janeiro. Caderno Saúde Pública, n.16, v. 1, p. 129-137, 2000

DIAS, D. Violência doméstica afeta nossas crianças. Disponível em: http://clickriomafra.com.br/douglas/violencia-domestica-afeta-nossas-criancas. Acesso em 19/10/2015.

ELIAS, M. F.; GAUER, G. J. C. Violência de gênero e o impacto na família: educando para uma mudança na cultura patriarcal. Revista Eletrônica da Faculdade de direito, Porto Alegre, n. 1, v. 6, p. 117-128, 2014.

FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. Revista Estudos Feministas, v.12, n.1, p. 47-71, Florianópolis, 2004.

FONSECA, P. M.; LUCAS, T. N. S. Violência contra a mulher e suas consequências psicológicas. 2006. p.24. Monografia (Graduação em Psicologia) - Escola Bahiana de Medicina e Saúde

Pública, Salvador, 2006.

FRANK, S.; COELHO, E. B. S.; BOING, A. F. Perfil dos estudos de violência contra a mulher por parceiro intimo: 2003 a 2007.Revista Panamericana de Saúde Pública, v.27, n.5, p. 376-381, 2010.

GARBIN, C. A. S. et al. Violência doméstica: análise das lesões em mulheres. Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2567-2573, 2006.

GARCIA, L. P. et al. Violência contra a mulher: femicídios no Brasil. Disponível em < http://monitoramentocedaw.com.br/wpcontent/uploads/2013/09/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf> acessado em: 10/10/2015. 2013.

GUEDES, R. N.; SILVA, A. T. M. C.; FONSECA, R. G. M. S. A violência de gênero e o processo saúde-doença das mulheres. Revista de Enfermagem, n. 3, v.13, p. 625-631, 2009.

HEISE, L.; ELLSBURY, M.; GOTTEMOELLER, M. Ending violence against women. Population Reports. Baltimore, v.27, n.4, p.1-43, 1999.

KRONBAUER, J. F. D.; MENEGHEL, S.N. Perfil da violência de gênero perpetrada por companheiro. Revista Saúde Pública, n. 5, v. 39, p. 695-701, 2005.

MELLO, A. R. Femicídios: uma análise sócio - jurídica do fenômeno no Brasil. Disponível em http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2013/07/ADRIANARAMOSDEMELLO_FEMICIDIO.pdf acessado em 17/11/2015, 2013.

MENEGHEL, S. N.; HIRAKATA, V. N. Femicídios: homicídios femininos no Brasil. Revista Saúde Pública, n. 3, v. 45, p. 564-574, 2011.

PASINATO, W. Femicídios e as mortes de mulheres no Brasil. Revista Cadernos Pagu, v. 37, p. 219-246, 2011.

ROSAS, F. K.; CIONEK, M. I. G. D. O Impacto da violência doméstica contra crianças e adolescentes na vida e na aprendizagem. Revista Conhecimento interativo, n.1, v.2, p. 10-15, 2006.

SANTOS, A. C. W.; MORÉ, C. L. O. O. Impacto da violência no sistema familiar de mulheres vitimas de agressão. Revista Psicologia, Ciência e Profissão, n. 2, v. 31, p 220-235, 2011.

SCHRAIBER, L. B.;ET AL. Violência contra a mulher: estudo emu ma unidade de atenção primária à saúde. Revista Saúde Pública, n. 36, p. 470-477, 2002.

WAISELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012: novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo, 2011.

WAISELFISZ, J. J. Mortes matadas por armas de fogo. Brasília, 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Juliana Cristina Alves Goetzinger
Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Estadual de Maringá; Especialista em Academias e Personal Training pelo Centro Universitário de Maringá; Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá;

Gisele Antoniaconi
Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Londrina, Bacharel em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Paraná.

ESCOLA: LUGAR DE VIVER E CONSTRUIR VALORES

Ivete Bianchessi Pereira
Marcia Regina Ferreira

ESCOLA: LUGAR DE VIVER E CONSTRUIR VALORES

Ivete Bianchessi Pereira
Marcia Regina Ferreira

INTRODUÇÃO

O lugar privilegiado para a promoção da educação é na família, meio este em que os valores morais e os padrões de conduta são adquiridos através do convívio familiar. A família é o primeiro espaço social da criança, no qual ela constrói referências e valores, e a comunidade é o espaço mais amplo, onde novos princípios se desenvolvem.

Para Tiba (2002, p.180) a educação com vistas à formação do caráter, da autoestima e da personalidade da criança ainda é, na maior parte, responsabilidade dos pais. Quando a família não desempenha esse papel, os amigos, a televisão, as mídias influenciam poderosamente as crianças e jovens no sentido de desvalorização dos valores morais e nos padrões de conduta, ou seja, o contexto social possui um peso significativo na apreensão de valores e regras. Nestes casos, a função educativa, que deveria ser apenas secundária ou de escolarização, muitas vezes passa a ser a principal na formação dos valores da criança e do adolescente. Conforme ressalta o autor:

> Para a escola, os alunos são apenas transeuntes psicopedagógicos. Passam por um período pedagógico, e com certeza, um dia vão embora. Mas família não se escolhe e não há como mudar de sangue. As escolas mudam, mas os pais são eternos (TIBA, 2002, p.181)

De acordo com essas afirmações, ressalta Pegurine e Wolf (2012) que a escola pode e deve buscar meios para construir juntamente com seus alunos, posturas e atitudes de respeito, tolerância, responsabilidade. Vivendo valores, estes podem ser convertidos em atitudes e estas por sua vez em normas de convivência. Essas normas e atitudes são parte do processo de educação em valores, e vão facilitar a convivência no ambiente escolar.

A escola é sem dúvida um espaço de múltiplas aprendizagens. Com uma proposta inicial de promover aprendizagens sistemáticas e transmissão da cultura, transmite também valores e forma o indivíduo do ponto de vista afetivo

e social. No aspecto social, encontramos um "conteúdo" de muita importância que é a construção da moralidade do sujeito. Segundo Araujo (2011, p. 4) a escola pode buscar estratégias que aumentem a probabilidade de que determinados valores éticos sejam alvo de projeções afetivas positivas de seus alunos e suas alunas e possam se constituir como valores para eles e elas.

A Escola vem procurar estimular o aluno ao estudo, valorizando e incentivando todas as iniciativas, bem como oferecendo uma série de atividades participativas, criadoras, inclusivas, que despertem o interesse do aluno, zelando pela sua permanência no âmbito escolar, para que possa tornar-se um cidadão autônomo e comprometido com o desenvolvimento da sociedade, entretanto, diante de vários problemas relacionados com alunos e alunas na escola, observou-se que há uma intolerância gigantesca no relacionamento entre eles, a falta de respeito, solidariedade e compaixão merecem uma atenção especial e intervenção no sentido de investir no relacionamento humano. Conforme preconiza Morin (2004, p. 101), a compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana.

> A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos da compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. (MORIN, 2004, p.17).

A educação representa um fator decisivo na humanização do homem e não pode ser considerada como um processo linear, mecânico. Pelo contrário, é um processo complexo e sutil, marcado por profundas contradições e por processos coletivos, contínuos e permanentes de formação de cada indivíduo sendo a escola um local privilegiado dessa formação porque realiza um trabalho sistemático e planejado com o conhecimento, com valores e com a formação de hábitos.

As situações de violência e agressividade no espaço escolar principalmente no que tange nas relações aluno x aluno, aluno x professor tem se constituído um desafio vivido diariamente pelos profissionais da educação. Esta problemática tem levado os professores da Educação básica a afirmar reiteradamente que há ausência ou carência de valores moral e ética no comportamento de seus alunos e na sociedade como um todo.

As micro violências ou condutas antissociais são os principais problemas enfrentados pela escola, e indicam a falta de vínculo afetivo, posto que a violência verbal e a dificuldade de diálogo ilustram a incapacidade de estabelecer relações. Para Tiba (2002 p.54) dar espaço para que tenham seus próprios sentimentos, sem por isso ser julgados, ajudando a expressá-los de maneira socialmente aceitável. Não é errado nem feio sentir raiva. O que pode ser reprovado é a expressão inadequada da raiva, como bater em alguém.

> Vale sublinhar que a questão da violência, particularmente a que perpassa o universo escolar, vem sendo abordada nos cenários nacional e internacional como um dos grandes desafios para a construção de uma Cultura de Paz. Para entender as dificuldades, é importante ressaltar que o termo violência é provido de múltiplos sentidos e significados, acolhendo diferentes situações que fazem menção a realidades distintas e heterogêneas. Estes múltiplos sentidos vão ecoar, tanto no processo de aprendizagem do aluno e nas relações no interior da escola quanto na imagem da instituição escolar como espaço protegido, de direito e responsável pela educação das novas gerações, precioso para o desenvolvimento auto-sustentado do país. (GADOTTI e ROMÃO, 2004, p.43 in ABRAMOVAY, 2004, p.26).

A escola faz parte de um contexto social que envolve diferentes realidades. Essa diversidade social frequentemente é alvo de comparações, desigualdades e preconceitos, e a escola, sendo parte da sociedade, sofre reflexos dessas desigualdades. Nesse sentido, cabe a ela se tornar responsável pela socialização de valores pertinentes ao reconhecimento e respeito às diferenças, racial, cultural e de gênero.

> A escola não é somente o lugar onde se realiza o processo ensino aprendizagem, mas também um espaço onde são promovidos e desenvolvidos os valores humanos nos alunos. Entretanto conhecer não é suficiente, é preciso praticar, identificar, vivenciar e incorporar esses valores por meio de ações concretas e só assim vamos conseguir as transformações que se fazem necessárias para viver em harmonia na sociedade. (CHAGAS, p.1).

Um outro desafio que se apresenta hoje para todo o sistema educacional é a questão das desigualdades, que na verdade só são mais exploradas quando surge alguma situação de bullying, e a partir daí a mediação do conflito e a

retomada dos valores no sentido de que deve-se respeitar o outro.

A missão social, política e pedagógica da escola, é desenvolver em todos que dela participam comportamentos e atitudes de solidariedade, baseados no respeito e na valorização da diversidade humana e das diferenças individuais de cada um. A maioria dos episódios de bullying são identificados na escola, o que não significa que o fenômeno não ocorra em outros contextos.

> É quase indiscutível a importância da escola no desenvolvimento das crianças e adolescentes. Esta instituição não é somente transmissora de conteúdos apenas formais e acadêmicos. Assim, quando se pensa em educação, é necessário pensar também na educação de sentimentos ou na expressão e no manejo desses. Devido ao seu poder propagador e multiplicador, espera-se que escola ensine às pessoas que ali estudam a lidar com suas emoções e com suas dificuldades, a respeitar as diferenças, a aprender a conviver, a socializar, a dividir, a compartilhar, a canalizar sua agressividade, enfim, a se relacionar de forma saudável, o que não ocorre em episódios de bullying. É preciso que os professores cedam lugar, em suas aulas, à expressão do afeto, à educação dos sentimentos e à valorização das relações de amizade. (LISBOA, et al, 2009).

Uma das funções da escola é estimular a reflexão e a revisão de valores, atitudes e comportamentos, levando-os anovas formas de ser e conviver. De acordo com os argumentos mencionados, o autor Chalita (2003, p.11), retrata:

> "(...) as dificuldades, os conflitos, as guerras e a intolerância que gradativamente se apoderam do mundo são resultado dessa total inversão de valores que predomina na sociedade, configurando um tempo em que até mesmo a esperança parece estar mais escassa. Cabe a nós estar consciente da importância de nosso papel e amparar, reerguer, reavivar os sentimentos, valores e atitudes que poderão renovar a confiança em dias melhores".

A educação para a paz se promove através de processos que se baseiam na pedagogia da tolerância, da não violência, da mediação de conflitos. Urgente e necessário se faz problematizar a percepção dos alunos em relação aos seus comportamentos no ambiente escolar, colocando em foco os valores morais e a ética nas relações interpessoais, ressaltando-se o papel da escola e da família na formação integral dos sujeitos.

> A escola pública se constitui em um campo vasto, plural e diversificado, marcado por uma série de dificuldades, ancoradas, principalmente, nas precárias condições educacionais. No entanto, ao lado dessa realidade complexa, própria de uma instituição que reúne diferentes dimensões do campo social, observam-se práticas, soluções e respostas inesperadas, que buscam construir um outro tipo de história, longe daquelas que reproduzem o fracasso e a descrença na construção de uma Cultura de Paz. (ABRAMOVAY, 2004, p.25).

Espera-se que por meio de mensagens diárias seguidas de reflexão, círculos de construção de paz com dinâmicas e leitura de mensagens motivem os alunos ao aprendizado e vivência dos valores, além de oportunizar a reflexão e diálogo, possa desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis e reacender a chama do humanismo, por meio de uma comunicação não violenta.

> A não-violência significa permitirmos que venha à tona aquilo que existe de positivo em nós e que sejamos dominados pelo amor, respeito, compreensão, gratidão, compaixão e preocupação com os outros, em vez de o sermos pelas atitudes egocêntricas, egoístas, gananciosas, odientas, preconceituosas, suspeitosas e agressivas que costumam dominar nosso pensamento. (ARUN GHANDI in ROSEMBERG,1999, p 15).

O objetivo maior é ampliar a compreensão do ser humano. Para Morin (2004, p.17) a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão.

Pretende-se neste trabalho relatar a experiência de atividades desenvolvidas durante o ano de 2015, em uma escola no interior do Paraná relacionadas com resgate, construção e a vivência de valores. Para a elaboração do artigo, com relato de experiência, utiliza-se a metodologia descritiva qualitativa, pois pretende-se descrever as práticas desenvolvidas nessa atividade e observar o comportamento dos alunos no decorrer do ano letivo, bem como investigar junto aos professores como está sendo a aceitação dos alunos em relação às atividades propostas e se houve mudança de atitudes.

Segundo Tesch (1990) in Dalfovo (2008), os dados qualitativos incluem também informações não expressas em palavras, tais como pinturas, fotografias, desenhos, filmes, vídeo tapes e até mesmo trilhas sonoras.

Importante dar voz àqueles silenciados pelo preconceito, discriminação, isolamento ou que sofrem violências, colocando-os no centro de um debate ou círculo de conversa, direcionado pelo professor, cada um possa expressar seu sentimento e sua necessidade, dessa forma será possível não se colocar no lugar do outro, mas entender o que ele vive e como se sente e quem sabe a partir desse círculo de entendimento a cultura da paz e do respeito possa ser implantada aos poucos dentro da escola. Estabeleceu-se como objetivo geral da atividade na Escola: Oportunizar espaços, por meio de diversas dinâmicas, para junto com os alunos fazer a retomada de conhecimento dos valores humanos, de forma a incorpora revivenciar esses valores dentro da sala de aula, em todos os ambientes escolares e em seu dia a dia.

Para que o objetivo geral fosse alcançado na prática do cotidiano escolar, buscou-se: a) Resgatar os valores humanos; b)Buscar a construção coletiva dos valores por meio da reflexão e conscientização, a partir da leitura e reflexão de mensagens diárias, palestras e círculos de construção de valores; c) Criar intencionalmente espaço seguro dentro da escola, para conversa, discussão e reflexão a respeito dos valores humanos; d)Selecionar exemplos práticos para exemplificar e conscientizar os alunos sobre a importância dos valores para a nossa vida; e)Utilizar, atitudes de respeito, solidariedade em todos os ambientes escolares e sociais; f)Incentivar os alunos a utilizarem no seu dia a dia, um linguajar adequado, incluindo palavras de elogios, respeito e gratidão e g) Disseminar a cultura da paz.

RELATO SOBRE O PROCESSO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS ACERCA DA BUSCA PELA CONSTRUÇÃO DE VALORES NA ESCOLA

Como o intuito de resgatar a construção e a vivência dos valores junto aos alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola, diversas atividades foram propostas pela Equipe Pedagógica para serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, durante o ano letivo:

1) Palestras com o Padre da igreja católica e com o Pastor da igreja evangélica, com os temas valores e o poder das palavras, respectivamente, uma a cada semestre objetivando a reflexão coletiva dos valores. Em um determinado dia, previamente estabelecido, é direcionada a palestra para cada sala separadamente, para facilitar a conversa entre os alunos e o palestrante. (Figura 1)

Figura 1: Palestra sobre Valores. Fonte: Elaborado pela autora

É sempre interessante quando lideranças da comunidade se dispõem a fazer esse tipo de trabalho com os alunos. Eles demonstram o devido respeito na medida em que o palestrante passa credibilidade aos alunos que conseguem ouvir com atenção e interagir, dessa forma, pouco a pouco vai-se contribuindo para a formação do caráter dos alunos.

2) Durante o ano a cada bimestre a equipe pedagógica, pensando na conscientização dos alunos sobre a importância dos valores para a nossa vida, compila uma ou duas mensagens em forma de vídeo, sempre reportando ao tema valores, valorização pessoal, relacionamento de grupo entre outros e exibe na sala de vídeo para todas as turmas, uma a uma, em seguida retornam para a sala de aula e o professor faz com eles um bate papo direcionando a reflexão, baseados nos vídeos, visando facilitar a modificação de atitude e de comportamento dos alunos em relação ao convívio com colegas e professores. (Figura 2)

Figura 2: Vídeos sobre Valores Fonte: Elaborado pela autora

Alguns resultados dessa prática foram que tantos professores que acompanharam a turma na atividade, como estudantes, ficam sensibilizados e brota o sentimento da compaixão e a discussão é muito rica, havendo uma construção coletiva dos valores. Esta é uma dinâmica que os professores gostaram muito e sugeriram que a equipe pedagógica continue aprimorando e repetindo sempre.

3) Diariamente professores da 1ª aula, simultaneamente refletem alguns minutos sobre uma frase que escrevem no canto do quadro, permanecendo lá durante todo o período. Eventualmente digita-se a frase e coloca-se na parede. Os alunos têm a oportunidade tanto de se expressar quanto acondicionar as frases diárias, copiando em seu próprio caderno. Cada dia uma frase diferente, sempre oportunizando a reflexão sobre valores. As frases são elaboradas pela equipe pedagógica, uma para cada dia letivo e entregues para cada professor. (Figura 3)

Figura 3: Mensagens diárias Fonte: Elaborado pela autora

Esta dinâmica já é utilizada na escola há muitos anos e há uma aceitação boa por parte dos alunos. Alguns resultados dessa prática foram que tantos professores que realizaram a atividade como estudantes já incorporaram isso na rotina da escola e têm a oportunidade de a cada dia refletirem sobre um valor diferente.

4) No início do ano letivo foi implantado na escola o "Círculo de Construção de Valores", uma dinâmica de grupo, desenvolvida em cada sala de aula quinzenalmente, pelo professor da 1ª aula, intencionalmente buscando o resgate dos valores e formas de incorporá-los no dia a dia da escola. Em formato de círculo todos os alunos sentados, sendo que no centro é colocado um tapete também em forma de círculo e um objeto significativo

sobre ele, que pode ser substituído intencionalmente a cada encontro e cujo significado o professor mediador irá explicar quando fizer a troca. Usa-se também o objeto da palavra, que só utiliza quem irá falar. O referido objeto pode ser também algo que o professor facilitador propõe ou solicitado ao grupo que traga e escolhido em conjunto. O círculo tem o sentido de igualdade onde ninguém se coloca em lugar privilegiado ou de destaque em relação ao outro. O professor mediador segue um roteiro elaborado pela equipe pedagógica, específico para cada encontro¸ com os seguinte passos: 1) Abertura 2) Check-in 3) Rodada de valores 4) Rodada de perguntas 5) Chek-aut6) Fechamento. No primeiro encontro os valores foram introduzidos de forma bastante reflexiva, ou seja, cada valor foi digitado com sua definição em um papel separadamente e todos foram colocados em uma caixinha, um diferente para cada aluno. O professor mediador iniciou a dinâmica explicando passo a passo o objetivo do círculo, os significados do objeto de centro e do objeto da palavra, deixando bem claro que o objeto passaria de mão em mão no mesmo sentido e que só falaria quem estivesse com ele na mão, enquanto isso os demais ouviriam. Prosseguiu seguindo os demais passos e na rodada de valores pediu que cada um na sua vez pegasse um papel na caixinha e lesse para todos, depois depositasse seu papel no tapete. A cada quinze dias novo círculo é realizado, e a cada encontro é frisado um valor diferente, cujo roteiro é preparado pela coordenação pedagógica, entretanto são lembrados a cada encontro de forma diferente todos os valores que já estão postos desde o primeiro encontro, às vezes o aluno escolhe aleatoriamente um valor que está no cartãozinho dentro de uma caixinha, ou é elencado pelo professor no quadro para que possa escolher, sendo que cada integrante do grupo, utilizando o objeto da palavra escolhe um valor que gostaria de trazer para o grupo, se quiser explica o motivo que o escolheu e na rodada de valores eles sempre são relembrados por cada aluno da turma. Para não ficar repetitivo, vai-se variando as metodologias, mas sempre seguindo os mesmos passos. Em alguns encontros prega-se uma frase referente ao valor apresentado e ao final os alunos fazem um desenho ou uma palavra significativa e colam sua contribuição em forma de mural ao fundo da sala. Ora cria-se junto com os alunos compromissos a serem assumidos pelo grupo e também é afixado na sala. Depois que o objeto da palavra já correu o círculo da rodada de valores o professor faz o fechamento comentando a cada rodada em cima do resultado apresentado pelos integrantes do grupo. O professor facilitador faz uma, duas ou até mais perguntas a respeito da mensagem lida ou ouvida, passando o objeto da palavra após cada questionamento, dando oportunidade a todos os alunos se expressarem. O objeto da palavra, escolhido pelo mediador passa de mão em mão e só fala naquele momento quem estiver com o objeto da palavra em mãos, de forma que os alunos

já vão exercitando o valor do saber ouvir. O aluno que segura o objeto da palavra tem o empoderamento, pois naquele momento ninguém fala, somente ouve o que ele tem a dizer. Caso não queira falar, passa o objeto da palavra ao aluno seguinte. Ao final faz-se uma rodada denominada check-in na qual cada aluno pode dizer como está se sentindo, depois o professor facilitador faz o encerramento, como apresentado na figura 4.

Figura 4: Círculo de construção de paz Fonte: Elaborado pela autora

Alguns resultados dessa prática foram que tantos professores que realizaram a atividade como estudantes vão adquirindo confiança em si próprios e conseguem participar da dinâmica com mais facilidade e se há o envolvimento, o resultado é sempre mais eficaz e logicamente o aluno vai interiorizando tudo o que é falado no grupo e vai construindo seu pensamento e suas atitudes.

5) Quando há conflito na escola entre aluno x aluno, aluno x professor, procuramos resolver na "Sala do Bem Querer" (Figura 5), espaço organizado e decorado intencionalmente com a finalidade de realizar o Círculo de Construção de Paz, relembrando os valores e utilizando os quatro componentes da CNV – Comunicação Não Violenta: 1. Observação; 2. Sentimento; 3. Necessidades; 4. Pedido. Para Rosenberg (1999, p. 24), se nos ativermos aos princípios da CNV, motivados somente a dar e a receber com compaixão, e fizermos tudo que pudermos para que os outros saibam que esse é nosso único interesse, eles se unirão a nós no processo, e acabaremos conseguindo nos relacionar com compaixão uns com os outros.

Figura 5: Sala do Bem Querer Fonte: Elaborado pela autora

Este ambiente é utilizado frequentemente pela equipe pedagógica para mediar conflitos entre alunos, e por professores para conversarem com alunos quando há alguma desavença entre ambos e na maioria das vezes o resultado é satisfatório, no sentido de que o professor consegue estabelecer um diálogo com o aluno e conseguem se entender.

ESTABELECENDO REGRAS NA ATIVIDADE: CONTRATO ENTRE O FACILITADOR E O GRUPO

Lembramos que o termo facilitador se refere ao educador no seu trabalho de coordenação, por reconhecermos que a essência de sua atuação é facilitar o caminho do grupo na direção do autoconhecimento, do desenvolvimento pessoal e social.

Segundo Serrão e Baleeiro (1999, p.30) os papéis e níveis de responsabilidade do facilitador e dos participantes devem permanecer bem definidos. Ao facilitador compete a colocação dos limites claros, objetivos, justos e coerentes, colocados de maneira firme, porém amorosa e que vão permitir a formação do grupo e a preservação de um clima de respeito e confiança, favorecendo o estabelecimento de uma comunicação em que todos podem expressar seus sentimentos e opiniões com liberdade.

Regras básicas de convívio e funcionamento dependem de um contrato que devem constar itens como:

- Todos têm o direito de expressar seus sentimentos e pensamentos.
- Todas as colocações são válidas e merecem respeito – ninguém precisa impor o que pensa e sente ao outro.
- Tudo pode ser dito no grupo, desde que com respeito.
- As falas e os acontecimentos internos do grupo pertencem a seus participantes e não devem ser relacionados a outras pessoas.
- Quando um participante do grupo estiver falando, os demais devem ouvi-lo com atenção.
- É preciso falar para e não de alguém. Isto significa falar de pessoas ausentes e se dirigir sempre diretamente aos companheiros, evitando expressões indefinidas como "alguém" "todo mundo", "alguns" etc.
- Os comentários devem ser relativos aos fatos e às ideias, e não às pessoas.
- A pontualidade e a frequência são condições essenciais para que o grupo perceba sua importância e desenvolva uma autoestima grupal positiva. As ausências são sentidas como "presenças" que não aconteceram, muitas vezes percebidas pelo grupo como descaso, desinteresse ou rejeição.

ESTABELECENDO ACORDOS E ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS

No trabalho em grupo é indispensável a formação de vínculo, pois o facilitador é o que dá sustentação ao trabalho e lida com a delicadeza do ser humano.

Percebe-se que o resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula por meio do círculo de construção de valores, depende muito do envolvimento e do comprometimento de cada professor. Para SERRÃO e BALEEIRO (1999), o vínculo só se estabelece se existe a disponibilidade interna do facilitador e de cada participante do grupo.

É fundamental que o facilitador acredite na possibilidade de transformação pessoal e reconheça que seu envolvimento é necessário para construir algo em comum na busca pelo crescimento e desenvolvimento do grupo.

Cada professor facilitador de grupo reage de uma forma perante a essa atividade organizada pela escola. A grande maioria acredita que realmente esse é o caminho, procuram se envolver e percebe-se que a disponibilidade interna faz com que a condução do círculo seja mais verdadeira e consequentemente sentem-se mais seguros.

Um ou outro, embora acredite que seja importante, cumpre o determinado

pela equipe pedagógica, porém sem grande entusiasmo e a disposição necessária para que haja também a reciprocidade de envolvimento do aluno no sentido de se aprofundar nos comentários e fazer o fechamento de cada rodada levando em consideração os comentários dos alunos.

Com relação aos alunos, segundo relato dos professores, quanto menos idade, mais fácil de conseguir desenvolver o trabalho de grupo proposto, ou seja, nos 6ºs e 7ºs anos o envolvimento dos alunos e a participação foi maior em relação aos alunos dos 8ºs e 9ºs anos, no sentido de argumentarem e se expressarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, mais do que apontar as dificuldades com que se defronta a escola, abordam-se alternativas encontradas para superar questões de violência e desrespeito por meio da reflexão e construção de valores relacionados à qualidade da relação principalmente entre alunos, no qual o diálogo mostra-se como peça fundamental nesse processo.

Pode ser utilizado por todos aqueles que acreditam na possibilidade de novas relações entre os seres humanos, através de processos que resgatem os valores e melhorem sua capacidade de se comunicar, de conviver, de respeitar as diferenças individuais e culturais, de amar e lutar pela cidadania plena. Estimulando a reflexão e a revisão de valores, atitudes e comportamentos, levando-os a novas formas de ser e conviver.

Ao facilitador é fundamental agir sempre de forma autêntica e verdadeira, e saber perceber seus próprios limites e limitações, além de ter a consciência de que é um aprendizado mútuo com o grupo e que quando encontrar dúvidas ou sentir-se inseguro é importante recorrer a outros profissionais, outras leituras e fonte.

Espera-se que as experiências aqui retratadas possam somar-se a muitas outras expectativas e considerando que seus resultados são positivos e, por si só, podem ser socializados e justificam nossa convicção de que vale a pena ousar com os olhos voltados a uma escola capaz de se renovar a cada dia. Este é o grande desafio e, ao mesmo tempo, a verdadeira essência de uma Cultura de Paz.

O caminho a ser trilhado é longo, mas no caminhar, é preciso ter a

tranquilidade em mente de todo o processo que envolve os atos de construir e reconstruir as ações cotidianas. Trata-se de um caminhar contínuo cheio de descobertas e o mais importante é seguir em frente, doar-se sabendo que não há ponto de chegada definido, o que inunda o nosso ser de dúvidas e inquietações, mas as sementes deixadas germinarão a seu tempo. Isto exigirá a práxis da comunidade escolar de forma permanente. Afinal, ao trabalhar com valores e atitudes, precisa-se ser consciente, que estes valores e atitudes precisam de tempo para construir-se e consolidar-se, ou seja, a proposta é encorajadora, pois mostra-se possível e com pistas consistentes que é possível de fato construir uma Cultura de Paz no ambiente escolar se os envolvidos acreditarem nessas novas práticas,

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Escolas Inovadoras. MEC, 2004.

MORIN, E.Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Ed.Cortez, 2004.

TIBA, I. Quem Ama Educa. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

CHAGAS,L. F.;OLIVEIRA.R. C. S.A vivência de valores humanos na escolaDisponívelem:<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1707-8.pdf>Acesso em 18/09/2015.

CHALITA, G. Pedagogia do Amor: A contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Ed Gente, 2003.

PEGURINE, V.L.; WOLF, R.A.P. Valores Humanos na Escola. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_unicentro_ped_artigo_vera_lucia_pegurine.pdf> Acesso em: 20/09/2015.

ARAUJO, U.F. A construção social e psicológica dos valores. Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em:<http://www.revistahumanum.org/revista/wpcontent/uploads/2012/03/9Klz1uaBTa04UlisesA71.pdf>Acesso em: 22/09/2015.

LISBOA, C.; BRAGA, I. l.; EBERT, G.O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção.2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-34822009000100007&script=sci_arttext>Acesso em: 21/09/2015.

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.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M.C. Aprendendo a Ser e a Conviver. São Paulo, FTD, Fundação Odebrecht, 1999.

ROSENBERG, M. B. Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo, Ágora, 1999.

SOBRE AS AUTORAS:

Ivete Bianchessi Pereira
É Licenciada em Pedagoga e docente da Escola Estadual P.Giampero Monacci. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR.

Marcia Regina Ferreira
Graduada em Administração e mestrado em Administração, ambos realizados na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutorado em Ciências pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em Desenvolvimento Rural Sustentável. Atualmente é professora e pesquisadora na Universidade Federal do Paraná (UFPR/Litoral) na graduação e no Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável.

POSSIBILIDADES DE DIVULGAR A INCLUSÃO: PESSOAS COM (D) EFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Elisabete Cristina Pereira Eches
Liliam Maria Orquiza

POSSIBILIDADES DE DIVULGAR A INCLUSÃO: PESSOAS COM (D)EFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Elisabete Cristina Pereira Eches
Liliam Maria Orquiza

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, existem várias políticas que respaldam a inclusão de estudantes com deficiências/necessidades específicas na escola regular, a saber: Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, 1990; Declaração de Salamanca, 1994; Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência/ONU – Ratificada pelo Decreto nº 6949/2009; Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC 2008, entre outras. Em decorrência destas políticas, nas últimas décadas observamos um grande número de estudantes com alguma deficiência concluindo os ensinos fundamental e médio. Estes concluintes buscam uma formação profissional para atuar no mercado de trabalho de maneira independente e efetiva, assim exercendo plenamente seus direitos como cidadãos. A nossa Constituição Federal, no art. 205, preconiza que o acesso à educação é um direito de todos:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sobre isso, Fávero (2011, p. 18) afirma que:

> desse direito que as pessoas com deficiência também são titulares, pois não há nada no ordenamento jurídico que as exclua desse direito à educação. [...] Quando se fala em educação inclusiva, em direito de acesso à mesma sala de aula das demais crianças e adolescentes, o objetivo é simplesmente garantir às pessoas com deficiência o acesso a esse direito humano, comum e fundamental.

Porém, nem sempre foi assim. Esse direito só foi conquistado recentemente. A história da Educação Especial no Brasil, se comparada a outros países do mundo, revela um desacerto, pois ocorreu de maneira "demorada", bem lenta. Enquanto em outros lugares do mundo a fase de negligência ou omissão ocorre até o século XVII, no Brasil esta fase foi estendida até a década de 1950 (MIRANDA, 2004).

Apenas entre 1950 e 1959 que o número de estabelecimentos de Educação Especial aumentaria, destacando-se a criação das APAE's (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), em 1954 (MIRANDA, 2004).

Todavia, o ensino às pessoas com deficiência ainda era segregado nestas instituições, pois estes não tinham o direito de frequentar a escola comum/regular, somente a escola especial.

O Instituto Federal do Paraná (IFPR), como entidade pública de ensino gratuito e de qualidade, deve permitir que a permanência destes alunos em seus cursos se dê da melhor maneira possível, com o melhor aproveitamento e aprendizagem. E nós, como pedagogos, tanto no IFPR como em outras Instituições de Ensino, devemos fazer para desse trabalho.

No geral, as instituições de ensino não vêm sendo preparadas adequadamente para receber os alunos com deficiência. Sobre isso Pacheco (2012, p. 26, grifos do autor) relata que:

> A "diferença" é normal, não é deficiente. A sociedade é formada por identidades plurais, particularidades, especificidades. Deficientes são as práticas escolares que assentam no pressuposto de que somos todos iguais, que homogeinizam o que é diverso, mascarando ou negando as diferenças. A forma como muitas escolas se organizam não permite, efetivamente, dar resposta aos deficientes. E nos diferentes eu incluo os que, não tendo sinais exteriores de "deficiência", completam o ensino fundamental sem aproveitamento e vão engrossar as fileiras dos desqualificados e da mão-de-obra barata. A inclusão é escolar e social.

A inclusão de estudantes com necessidades especiais é a inserção total e incondicional destes na instituição de ensino, de foram que o aluno não precise se preparar para ir à escola, mas a escola, por meio de metodologias e instrumentos pedagógicos que se adequem às necessidades daquele determinado estudante, deve estar preparada para recebê-lo. Isso é desenvolver a equidade, tratar de

forma diferente aqueles que assim necessitam, uma vez que ninguém é igual. Sobre essa inclusão, Pacheco (2012, p. 27) explana:

> O que está em causa é a necessidade de as escolas reconfigurarem as suas práticas, para atenderem à diversidade. É urgente ajustar a gestão do espaço e do tempo escolar à medida de cada criança, para que não se imponha a todas e a cada uma o mesmo modo de aprender.

A falta de conhecimentos e estudos sobre as deficiências faz com que os deficientes sejam, muitas vezes, tratados de maneira inadequada. Sassaki (2002), em seu artigo intitulado "Terminologia sobre deficiência na era da inclusão", relata 59 frases ou palavras inadequadas, comumente faladas ou escritas pelas pessoas ao se referirem às pessoas com deficiência, conforme a área de estudo de cada deficiência. Ele expõe que "a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados", assim, palavras inadequadas que relata em seu estudo acabam por construir visões erradas de pessoas com deficiência. O autor se preocupa com a divulgação da maneira correta de se falar a respeito de pessoas deficientes para que tratem estas pessoas de maneira correta e não discriminatória.

Aranha (2001), em seu artigo intitulado "Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência", relata as maneiras como a sociedade se relacionou com os deficientes ao longo da história, desde antes de Cristo até os dias atuais. Retrata a presença ou ausência (exclusão/aniquilação) do deficiente em todas as sociedades, desde a Grécia Antiga. Em cada época o deficiente é visto de uma maneira, por vezes como doente mental, louco, defeituoso, possuído pelo demônio entre outros, e tratado de forma adequada àquela interpretação, que se refletem ainda hoje, por falta de conhecimento da comunidade em geral e principalmente dentro do ambiente escolar, que em tese deveria fazer o papel de acolhimento.

Com essa nova realidade na escola, surgem algumas indagações: O conhecimento sobre as deficiências pode ajudar a comunidade escolar a melhor conviver com os deficientes? Quais meios podem ser utilizados para divulgar o conhecimento sobre as deficiências?

Com base nessas questões objetivamos fazer uma sondagem a partir do desenvolvimento de uma palestra sobre deficiência sensorial – surdo-cegueira – e sua avaliação pela comunidade escolar. Nossa proposta é repassar conhecimentos sobre deficiências e suas especificidades em uma comunidade escolar, contribuindo para a sensibilização e conscientização desta comunidade.

O espaço escolar escolhido foi o IFPR Londrina e o interesse pelo tema se deve ao fato de já termos vivenciado experiências de inclusão de alunos com diferentes tipos e graus de deficiência, e em especial alunos cegos e alunos surdos. Nosso objetivo inicial era fazer um ciclo de palestras, no entanto, como as fases deste trabalho deveriam ser desenvolvidas concomitantemente com o projeto, não haveria tempo hábil para desenvolver várias palestras, abordando diversas deficiências como pensamos inicialmente.

Intentando promover a reflexão sobre a inclusão escolar no IFPR campus Londrina, este projeto, visa informar e sensibilizar os integrantes desta comunidade em relação às atitudes e aos comportamentos adequados. Sobretudo, buscamos propiciar a alunos, deficientes ou não; a técnicos administrativos e professores dos cursos do campus Londrina alguns conhecimentos sobre as possíveis maneiras de se conviver respeitosa e produtivamente com pessoas deficientes. Informar sobre como se portar, como e quando oferecer ajuda, onde buscar informações, além de desenvolver noções de como prestar atendimento pedagógico. Dessa forma, promover a efetiva inclusão de alunos com deficiência no campus Londrina.

2 METODOLOGIA

As pessoas com deficiência têm enfrentado grandes problemas para viver em sociedade, que, muitas vezes, não se compreende que é direito delas terem suas demandas atendidas conforme as necessidades especiais que possuem. Em decorrência disso se faz necessária uma conscientização das pessoas a respeito desses direitos. Temos buscado pensar e promover a reflexão social sobre como melhorar a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade atual, na qual essas pessoas estão frequentando as instituições de ensino e se inserindo no mercado de trabalho.

Destarte a metodologia escolhida para esse projeto compreendeu a organização de uma palestra sobre Deficiência Sensorial – surdo cegueira – que foi realizada no mês de outubro de 2015. Ao final do evento, foram distribuídas fichas aos participantes para que pudessem avaliar o evento.

Após estudos e pesquisas os procedimentos metodológicos adotados são definidos pelas seguintes classificações:

a) quanto aos objetivos: metodologia explicativa, uma vez que buscamos informar e explicar como a falta de informação promove a exclusão, e

quanto a informação pode reverter este quadro;

b) quanto às fontes de informação: metodologia intervencionista, pois o objetivo foi alterar a realidade com a divulgação de novos conhecimentos sobre deficiência e inclusão;

c) quanto à abordagem do problema: metodologia qualitativa, pois não se pode traduzir em números o efeito da pesquisa.

O tópico c compreendeu a aplicação de um questionário qualitativo, composto por 3 perguntas com respostas fechadas, cujas alternativas eram sim, talvez e não.

1) Você acredita que momentos como este podem contribuir para a sensibilização da comunidade do IFPR em relação às deficiências?

2) Esses conhecimentos trazidos hoje lhe possibilitarão melhor convívio com pessoas com deficiência?

3) Você acredita que momentos como este podem auxiliar no processo de inclusão das pessoas com deficiência que estudam/estudarão no IFPR?

Nesta pesquisa participaram 18 pessoas, sendo 2 docentes, 15 alunos e 1 não identificado entre as categorias docentes, alunos ou técnicos administrativos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Efetuando um balanço do processo de inclusão no país, podemos perceber que no início do século XXI encontramos pessoas com deficiência frequentando escolas, ambientes diversos de trabalho e participando em competições esportivas (LIMA, 2006). A inclusão vem ocorrendo em todos os ambientes sociais e, a escola como espaço de socialização, construção do conhecimento e preparação para o trabalho, é o primeiro ambiente que necessita trabalhar a inclusão. Deste modo se faz indispensável a socialização de conhecimentos sobre as deficiências no IFPR campus Londrina.

Com este intuito, foi realizada uma palestra sobre surdo-cegueira, cuja palestrante atua como especialista na área há 10 anos. O evento foi realizado no dia 28 de outubro de 2015, no IFPR campus Londrina, localizado na Rua Alagoas nº 2001. Na palestra foram discutidas as causas principais dessa deficiência

sensorial, os cuidados que se deve ter com a saúde para ajudar a evitar a deficiência em questão, as principais maneiras de comunicação destas pessoas com o mundo e, ainda, foi apresentado o modo de vida de algumas pessoas surdo-cegas.

Estavam presentes pouco mais de 100 alunos e 4 professores. Responderam ao questionário 15 alunos, 2 docentes e 1 não informou sua classificação acadêmica. O questionário não era obrigatório, por isso teve baixa adesão dos participantes da palestra. Foi entregue ao final da palestra aos interessados em participar da pesquisa. Não foi feito nenhum registro de nome ou contato dos participantes da pesquisa, apenas solicitamos sua opinião sobre a palestra e sobre suas possíveis contribuições. Quanto à composição do questionário foram feitas foram feitas 3 perguntas com respostas fechadas que tinham como alternativa sim, talvez e não.

A primeira pergunta questionava: "você acredita que momentos como este podem contribuir para a sensibilização da comunidade do IFPR em relação às deficiências?". Quanto aos resultados, de 18 participantes, 12 pessoas responderam que sim e 5 pessoas responderam que talvez.

A segunda pergunta indagava: "esses conhecimentos trazidos hoje lhe possibilitarão melhor convívio com pessoas com deficiência?". Dentre os participantes 11 responderam que sim e 7 responderam que talvez.

Já a terceira e última pergunta questionava: "você acredita que momentos como este podem auxiliar no processo de inclusão das pessoas com deficiência que estudam/estudarão no IFPR?". No universo participante, 13 disseram que sim e 5 disseram que talvez.

Com base nos dados coletados pudemos inferir que a comunidade do IFPR, em sua maioria, acredita que trazer conhecimentos sobre as deficiências por meio de palestras pode, sim, contribuir para o processo de inclusão. Pacheco (2007, p. 15) afirma que "a educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas", ou seja, tem se pensado em todos os aspectos que possam estar envolvidos na inclusão, não só nos aspectos pedagógicos como muitos acreditam. Pacheco (2007, p. 14) acrescenta, ainda, que "um sistema de ensino com inclusão total promove a responsabilidade social entre os alunos e o sistema como um todo". Dessa forma, divulgar conhecimentos sobre deficiências a toda comunidade acadêmica do IFPR pode contribuir para essa responsabilidade social tão almejada.

Sobretudo, devemos ressaltar que "É a construção de uma sociedade que

interaja e conviva com as pessoas com deficiências que pode resultar em uma sociedade verdadeiramente inclusiva". (LIMA, 2006, p. 36). Acreditamos que a divulgação de conhecimentos e informações sobre as deficiências colabora para um melhor convívio e relacionamento entre as pessoas com e sem deficiências.

O parecer 17/2001 do CNE/CEB (apud JANNUZZI, 2012, p. 159, grifos do autor) propõe:

> [...] em vez de focar a deficiência da pessoa, focaliza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem [...] por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se apara atender à diversidade de seus alunos.

Uma maneira possível de nossa instituição de ensino ajustar-se às necessidades dos alunos com deficiência é a divulgação de informação e conhecimento a todos os seus componentes, trazendo profissionais especializados para nos auxiliar nesse trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com deficiência na escola é uma realidade atual, conforme verificado nas páginas anteriores. A Constituição garante que todos têm direito à educação e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 garante que as pessoas com deficiência tenham acesso preferencialmente no ensino regular.

Vivemos em uma sociedade única onde, felizmente, não existem mais ambientes segregados para os deficientes, que convivem em nosso meio em todos os ambientes que frequentamos. Como as pessoas com deficiência estão frequentando a escola, seja em nível de ensino básico, seja em nível profissionalizante, a escola também precisa estar preparada para recebê-las. Esse preparo não deve abranger apenas aspectos pedagógicos, mas também aspectos sociais e culturais, pois a educação visa sempre à formação do cidadão como um todo, não apenas transmissão de conhecimentos específicos.

Com esta pesquisa buscamos verificar se divulgar conhecimentos sobre as deficiências pode trazer contribuições para o processo de inclusão em nossa escola, cujos resultados apontam que sim, ações formativas sobre deficiências podem causar impacto positivo no ambiente escolar. A propagação

desses conhecimentos sobre deficiências esclarece muitas dúvidas que nossa comunidade pode ter e contribui para uma melhor convivência com os deficientes. Em nosso caso, só conseguimos trabalhar um tipo de deficiência devido a falta de tempo, mesmo assim, os resultados foram extremamente gratificantes.

São primordiais iniciativas como essa, que trazem conhecimentos novos para a escola a respeito das deficiências, auxiliam alunos, docentes, servidores e funcionários no seu dia a dia com deficientes dentro e fora do IFPR. Estaremos, em breve, desenvolvendo novos momentos como esse, visando contribuir para a instauração plena da política de inclusão de pessoas com deficiência no Instituto Federal do Paraná.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar 2001. p.160-173. Disponível em: <http://fs1.anpt.org.br/site/download/rev_mpt_21.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/ index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>. Acesso em: 23 dez. 2015.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial: In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). O desafio das diferenças nas escolas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 17-28.

JANNUZZI, Gilberto de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LIMA, Priscila Augusta. VIEIRA, Therezinha. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercamp, 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 15, p. 1-7, set. 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

PACHECO, José. Berços da desigualdade. In: GOMES, Márcio. Construindo as trilhas para a inclusão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-35.

_____. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 14-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, v. 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SOBRE AS AUTORAS

Elisabete Cristina Pereira Eches
Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná (2016), em Educação Especial pela Faculdade Catuaí (2013) e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2010). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Pedagoga no Instituto Federal do Paraná – campus Londrina. Coordenadora do Projeto "Construindo uma Cultura de Educação para a Diversidade e Quebra de Barreiras no IFPR Câmpus Londrina". E-mail: beteeches@yahoo.com.br

Liliam Maria Orquiza
Mestre em Ciência da Informação e Biblioteconomia, pela PUCCampinas (2000-2002) e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (1982). Possui algumas especializações, inclusive em educação a distância. Inicia sua vida profissional lecionando no ensino superior, na UEL, Londrina-PR, onde permanece por quase 13 anos. Na sequência, passa a trabalhar no SENAI (Curitiba), respondendo pelo Núcleo de Negócios em Informação Tecnológica. É co-autora de uma publicação destinada à formação dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, intitulado "Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)". Em 2007, passa a atuar na Universidade Federal do Paraná, onde paralelamente às atividades como chefe das bibliotecas do Centro de Estudos do Mar, vem trabalhando com o ensino a distância. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br.

BULLYING NA ESCOLA: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO

Sônia Rosa Beltrame Lima
Clóvis Wanzinack

BULLYING NA ESCOLA: UM PROJETO DE INTERVENÇÃO

Sônia Rosa Beltrame Lima
Clóvis Wanzinack

1 INTRODUÇÃO

A palavra bullying é de origem inglesa e sem tradução para o português. Para fins deste estudo, Fante (2005) define de forma concisa o termo Bullying, facilitando a sua compreensão. De acordo com a autora: "[...] bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um/a ou mais estudantes contra outro/a (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros/as estudantes levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais.

Segundo Calhau (2010), para diferenciar o bullying de uma "simples brincadeira" é preciso usar o bom senso. O fundamental é sempre ter em mente que a brincadeira não causa sofrimento, ao contrário do bullying. Mas é preciso tomar cuidado para não generalizar. A falta de critérios para sua identificação pode causar uma precipitação na avaliação, quando todas as situações de conflito de grupos são caracterizadas como este fenômeno.

O excesso de apelidos pejorativos, como chamar o/a colega de baleia, macaco/a, dentuço/a, ou seja, brincadeiras que de alguma forma tendem a ofender, estão presentes no cotidiano das salas de aula e a partir do momento que passam a sofrer consequências oriundas dessa brincadeira, seja no âmbito afetivo ou na aprendizagem, esta criança ou adolescente se torna mais uma vítima de bullying. Para Fante (2005), o bullying é considerado toda forma de agressão, seja ela física ou verbal, sem um motivo aparente, causando em suas vítimas consequências que vão desde o âmbito emocional até consequências na aprendizagem.

Segundo Ramos (2012), a violência aumenta a cada dia em nossa sociedade, geradora de uma série de consequências na vida de pessoas e seus familiares. As fronteiras da violência tornam-se difíceis de serem definidas. É por isso que, muitas vezes, a violência pode ser confundida com agressão e indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar.

A escola, enquanto instituição social é um espaço onde todas as diferenças se encontram e nesse sentido também um local permanente de conflitos, pelas inúmeras formas de educação e valores distintos como os familiares, culturais, étnicos, religiosos, entre outros, e cujo direcionamento acaba por certo no ambiente escolar. (D'Aurea e Paula, 2009).

Monteiro (2008) afirma que o bullying não é um fenômeno moderno mais apenas agora vem sendo reconhecido como causador de danos e merecedor de medidas especiais para a sua prevenção e enfrentamento, pois no cotidiano escolar enfrentam-se complexas questões sociais, no qual o conhecimento pedagógico não consegue enfrentar sozinho, precisando de saberes de outros técnicos. Nas escolas, a maioria dos atos ocorre fora da visão dos adultos, e grande parte das vítimas não reage ou fala sobre a agressão sofrida.

Fante (2005) considera que um dos ambientes mais preocupantes dessa prática é o escolar, visto que as crianças e os/as adolescentes ainda não possuem a personalidade totalmente formada, não possuindo amadurecimento suficiente para lidarem com as consequências do bullying.

De acordo com Silva (2010), as consequências do bullying escolar são as mais variadas possíveis e dependem muito de cada indivíduo, da sua estrutura, de suas vivências, da predisposição genética, da forma e da intensidade das agressões. No entanto, o bullying causa sofrimento a todas as vítimas, em maior ou menor proporção. Muitas delas levarão marcas profundas provenientes das agressões para a vida adulta, e necessitarão de apoio psicológico e/ou psiquiátrico para superá-las. Para Lopes (2005) para os alvos de bullying, as consequências podem ser depressão, angústia, baixa autoestima, estresse, absentismo ou evasão escolar.

Chalita (2008), afirma que os estudos relacionados com o bullying estão ficando cada vez mais presentes no contexto das escolas de educação infantil, ensino fundamental e principalmente ensino médio.

Devido aos excessos de apelidos pejorativos, a violência e a observação do baixo rendimento escolar dos alunos vítimas desse fenômeno do "Colégio Estadual" é que se percebeu a importância do tema e motivou-se este projeto de intervenção. Diante do exposto acima, busca-se trabalhar posturas e ações para solucionar o referido problema. Devido a importância do tema, considera-se como objetivo geral: discutir as situações de violências oriundas do bullying na tentativa de reduzir sua continuidade no ambiente escolar, envolvendo a escola e a família. Além disso, pretende estudar o que é bullying e algumas estratégias para a elucidação do mesmo.

Aprender a lidar com as diferenças, trabalhar posturas e ações para solucionar conflitos, deve ser parte do aprendizado e neste sentido, minimizar o crescimento da violência escolar.

2 METODOLOGIA

Utilizou-se nesta pesquisa, a abordagem qualitativa por entender que: A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador/a como seu principal instrumento. Utilizou-se também o método bibliográfico de investigação buscando encontrar na literatura existente as definições e as possíveis implicações do que se convencionou denotar "fenômeno bullying". Com esse objetivo, foram utilizados diversos tipos de materiais e os dados foram pesquisados baseando-se em publicações como: livros, revistas, TCCs, artigos impressos, teses, dissertações, além de publicações na internet. A sequência de procedimentos se deu da seguinte forma: primeiramente foi feita uma seleção do material encontrado sobre o tema, optando-se pelas fontes consistentes e pertinentes de acordo com os objetivos da pesquisa. Em seguida, procedeu-se com o fichamento de todas as obras selecionadas.

O projeto foi desenvolvido no Colégio da rede estadual de ensino – Ensino Fundamental e Médio da cidade de Itambé, Estado do Paraná, sendo desenvolvido com estudantes que apresentam a faixa etária entre 14 e 18 anos de idade, matriculados no 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, período matutino, onde frequentam em média 150 alunos/as. A referida escola ainda conta com 14 professores/as, 1 merendeira, 3 serviços gerais, 1 bibliotecária, 2 assistentes administrativos, 1 pedagogo e o diretor.

O trabalho teve início com uma palestra ministrada pela psicopedagoga Márcia Maria Lemes, onde foi apresentado o tema bullying e suas consequências. Nesse momento, foi aberto espaço para que os/as estudantes pudessem fazer questionamentos, tirar dúvidas e até mesmo fazer críticas. A palestra contou com a presença dos/as estudantes e demais funcionários/as da escola e pais, na qual despertou grande reflexão entre os/as participantes.

Em sala de aula, houve vários questionamentos com os/as estudantes, envolvendo a maioria dos professores/as, onde os/as alunos/as puderam expressar suas opiniões e relatar algum fato que estava envolvido com bullying. Muitos ouviram e participaram efetivamente, porém muitos calaram-se, por esse motivo, decidiu-se que os/as mesmos/as deveriam escrever um texto sobre a temática, onde deviam relatar sua experiência com o tema e se já sofreram ou

até mesmo se praticaram bullying durante a vida escolar.

Em uma manhã, os/as estudantes foram levados até a Casa da Cultura, onde foi exibido o filme "Bullying Provocações Sem Limites (2009) ", com o objetivo de proporcionar uma reflexão individual em cada docente. Após a exibição do filme, cada um escreveu uma frase de combate ao bullying e em grupo confeccionaram cartazes contra a violência escolar.

Uma atividade desenvolvida e que despertou muito o interesse da garotada foi a realização de uma peça de teatro apresentada pelos professores/as e funcionários/as, onde os/as estudantes foram apenas expectadores/as. Após a apresentação, foi feita uma discussão sobre o tema e também puderam se colocar no papel de professores/as.

Outra proposta desenvolvida foi concurso de vídeos com uma campanha contra o bullying, onde os/as estudantes deveriam atuar, dirigir, filmar, editar e por fim, os vídeos foram mostrados aos pais e comunidade em um ato onde envolveu a comunidade e a família.

Foi solicitado aos/as estudantes que escrevessem uma carta relatando a experiência com as ações de intervenções propostas, que comentasse sobre a campanha criada por eles/as, e a repercussão que o projeto trouxe.

O final da intervenção ocorreu com uma mostra dos trabalhos realizados pelos/as estudantes, uma palestra dirigida aos pais, para esclarecer as dúvidas e depoimento de uma mãe que relatou os problemas enfrentados pela filha alguns anos atrás quando sofreu bullying em uma escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro passo foi apresentar o projeto aos professores/as e a equipe pedagógica, para esclarecer questões a respeito do trabalho e ressaltar a importância da colaboração de todos/as para o êxito do trabalho, no qual foi bem aceito. A etapa seguinte foi reunir os/as estudantes e os pais e expor a problemática e as ações que seriam desenvolvidas pela escola para a prevenção e combate ao bullying. Nesta ocasião, alguns estudantes estavam relutantes, porém a maioria abraçou a causa e aos poucos todos/as estavam envolvidos/as com o projeto. Para combatermos a violência no efeito, de modo preventivo, de acordo com Fante (2005), é preciso agir de modo planejado e bem estruturado por todos os integrantes do âmbito escolar.

O que pôde-se observar entre a direção, professores/as e funcionários/as no ambiente escolar, é a visível preocupação com a diminuição das ocorrências de práticas de bullying entre os/as estudantes, que a cada momento depara-se com violências verbais (chamar nomes feios); violências físicas (murros e pontapés); violência de intimidação (colocar medo) e violência de discriminação (preconceitos). É essencial que os/as professores/as promovam debates sobre bullying nas salas de aula, fazendo com que o assunto seja bastante divulgado e assimilado pelos estudantes, estimulando a pesquisa sobre o tema, para saber o que os estudantes, professores/as e funcionários/as pensam sobre a problemática e como acham que se deve lidar com este assunto.

Durante a realização do projeto de intervenção observou-se mudanças nos hábitos e comportamentos dos/as estudantes, como por exemplo, o uso comum de apelidos, deu espaço para o nome e os/as alunos/as tornaram-se menos agitados/as e agressivos/as, dando oportunidade para o diálogo. Outra mudança perceptível foi em relação ao respeito dos/as estudantes com os professores/as, tornando-se mais companheiros/as e amigos/as, o que favoreceu o aprendizado. Mas sem sombra de dúvidas, o fato que mais chamou a atenção foi a quantidade de estudantes que procuraram para relatar casos de bullying que aconteciam dentro do espaço escolar, e que não chegavam ao conhecimento de professores/as, ou da equipe pedagógica, sendo alguns extremamente graves. Para Fante (2005), é fundamental que os profissionais, que atuam em escolas, se conscientizem da importância de ouvir e respeitar os sentimentos dos envolvidos em situações de bullying. Shariff (2011) constatou que a denúncia, muitas vezes, não ocorre por parte da vítima, devido ao medo de que os adultos não acreditem em suas queixas ou que simplesmente não deem importância para o assunto, banalizando os seus sentimentos. Além disso, os espectadores, assim como as vítimas, não denunciam as agressões por não se sentirem seguros com relação à proteção, que podem vir a receber de seus professores/professoras e/ou diretor/diretora da escola.

A primeira atividade desenvolvida foi uma palestra com o objetivo de esclarecer o que era bullying, suas consequências e como combater. A palestra foi muito bem aceita, por dois motivos: primeiro, que a palestrante era uma pessoa que a comunidade escolar não conhecia, desse modo despertou a atenção e segundo, puderam fazer muitos questionamentos, o que foram pontualmente esclarecidos. Gabriel Clalita (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, esclareça sobre o que é bullying, e que não será tolerado condutas do mesmo nas dependências da escola. Todos/as estudantes devem se comprometer a não praticá-lo e a comunicar a direção escolar sempre que presenciarem ou forem

vítimas da conduta do bullying. O mesmo autor comenta que, é relevante que os professores/as incluam na rotina escolar dos estudantes, estratégias que amenizem as causas do bullying. A dramatização é uma "ferramenta excepcional" para fazer crianças e jovens vivenciarem papéis. É essencial discutir sempre as experiências depois de dramatizadas. O trabalho com filmes e letras de músicas também permite uma reflexão crítica e significativa, com possibilidade de minimizar as manifestações de comportamentos agressivos.

Uma estratégia que ajudou bastante, foi que todos os professores/as em sala de aula estavam debatendo o tema, como foi observado a relutância de alguns/as estudantes em falar ou expor suas ideias, resolveu-se que cada educando/a deveria escrever um texto sobre bullying e mencionar se havia cometido ou praticado tal agressão. Ao ler os textos, ficou comprovado que a maioria dos/as estudantes já haviam praticado o bullying e muitos/as atestaram terem sofrido, porém sem nunca ter denunciado. A partir daí, foi intensificado nas salas de aula, que devemos denunciar os/as agressores/as.

O filme "Bullying Provocações Sem Limites", foi uma experiência ousada, pois pedi para uma colega professora assistir ao filme e para a mesma analisar se seria adequado a sua apresentação para os estudantes, uma vez aprovado pela colega, nos dirigimos para um local chamado "Casa da Cultura" com todos os/as estudantes. Como não havia assistido ao filme (de propósito), os sentimentos vieram à tona junto com o dos/as estudantes e logo após a exibição podemos debater o que havia acontecido e toda a problemática envolvendo o bullying. Após as discussões ficou acordado que seriam confeccionados cartazes contra a violência escolar, o qual foi distribuído nos corredores e no muro da escola.

A apresentação de teatro pelos professores/as e funcionários/as, a princípio foi apenas mais uma atividade no combate ao bullying. No entanto, alguns dias após a apresentação, um grupo de estudantes procurou a direção e relatou que ficaram surpresos/as como eles/as estavam se comportando dentro da sala de aula e comprometeram-se a melhorar suas atitudes e até mesmo ajudando os/as professores/as a reduzir as "brincadeiras" que frequentemente ocorriam, o que de fato realmente aconteceu. Segundo Pedra (2008), há casos em que estudantes praticantes de bullying se convertem em "alunos solidários", passando a auxiliar seus colegas dentro e fora da sala de aula, em especial aqueles que outrora eram suas vítimas. Ou até mesmo as modificações na postura de alguns professores/as, que após reconhecerem as práticas do bullying decide mudar suas atitudes.

O vídeo desenvolvido foi muito interessante, pois eles/as conseguiram captar o real objetivo do trabalho, alguns relatando casos de bullying, outros pedindo o fim do bullying e outros ainda motivando os/as estudantes que

sofreram bullying a não desanimar e a denunciar tal agressão. Foi pedido que os/as mesmos/as escrevessem uma carta, relatando suas experiências com as ações de intervenções propostas e com o vídeo desenvolvido por eles/as. Nesses relatos, observou-se que alguns/as estudantes que pareciam não dar importância às "brincadeiras", sentiam-se muito incomodados/as e alguns/as relataram que estavam sofrendo.

De acordo com Pedra (2008), as atividades em salas de aula em forma de redação, onde os/as alunos/as são estimulados/as a falar no anonimato sobre sua vida na escola, ou seja, seu relacionamento com os/as colegas ajudará a romper o silêncio e possibilitará a expressão de emoções e sentimentos.

Para finalizar o projeto, foi realizada uma mostra dos trabalhos desenvolvidos pelos/as estudantes e também uma palestra dirigida aos pais, para esclarecer as dúvidas. Nesse momento houve o depoimento de uma mãe que relatou os problemas enfrentados pela filha alguns anos atrás quando sofreu bullying em uma escola.

De maneira geral, todos/as os envolvidos/as gostaram muito das atividades desenvolvidas e escreveram que deveriam ser discutidos outros temas. Dessa forma, o projeto contribuiu de forma efetiva para esclarecer o que é bullying, discutir as práticas ligadas ao fenômeno com a comunidade escolar e proporcionou uma reflexão de como evitar que novos casos ocorram nas unidades escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de intervenção neste trabalho proporcionou uma observação sobre o bullying no espaço escolar. Atitudes e campanhas de informação aos/as estudantes, professores/as e funcionários/as e pais no combate ao bullying são fundamentais. As ações devem conscientizar que as vítimas precisam de apoio e que estas se sintam acolhidas e protegidas no ambiente escolar.

Por ser complexo e de difícil solução, é preciso que o fenômeno do bullying seja trabalhado continuamente, devendo as ações serem incluídas no cotidiano das escolas.

A escola deve agir precocemente contra o bullying. Quanto mais cedo cessar, melhor será o resultado para todos/as os/as estudantes. Intervir imediatamente, tão logo seja identificada a existência de bullying na escola e manter atenção

permanente sobre isso é a estratégia ideal. A única maneira de se combater é através da cooperação de todos/as os envolvidos/as: direção, coordenação, professores/as, funcionários/as, estudantes, pais e comunidade em geral.

A intervenção trouxe grandes resultados, pois além da informação sobre bullying houve grande quantidade de estudantes que procuraram professores/as, direção e equipe pedagógica para relatar casos de bullying, alguns destes de extrema gravidade. Portanto, o estabelecimento de elos de confiança e informação são instrumentos eficazes para a redução do bullying no ambiente escolar.

O trabalho realizado atingiu todos os objetivos e expectativa esperada em relação ao seu desenvolvimento, a mudança comportamental foi nítida e satisfatória, cabe salientar que sucesso e o alcance dos objetivos do projeto Bullying na escola: Um projeto de intervenção, só foram possíveis devido à colaboração e ao incentivo dos/as estudantes envolvidos no projeto, da equipe pedagógica e dos/as colegas de trabalho. A família, juntamente com a escola pode ser o caminho para ajudar no processo de mudanças de ideias, comportamentos e valores no combate às condutas do bullying.

REFERÊNCIAS

CALHAU, Braga Lélio. Bullying- o que você precisa saber. 2. ed. Rio de Janeiro, Impetus, 2010.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da amizade- bullying: o sofrimento das vitimas e dos agressores. 4.ed. São Paulo, Gente, 2008.

D' AREA, Tardelli, PAULA, F. V. Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, Cencage Learning, 2009.

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

LOPES NETO, A.A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria Online. Vol. 81, nº 5 (supl.), p. 164-172, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021- 557200500070006&ln= pt&nrm=iso&tlng=pt. [Acesso em Maio de 2015]

MONTEIRO, L. O que todos precisam saber sobre o Bullying. Jornal Jovem, n° 11, setembro de 2008. Disponível em: http://www.jornaljovem.com.br/edicao11/convidado03.php. > Acesso em: 02 de Junho de 2015.

PEDRA, José Augusto. Bullying escolar – Perguntas e respostas. Ed. Artmed, 2008.

RAMOS, E. F. Violência escolar e bullying: O papel da Família e da Escola. 2012.Disponível em: http://meuartigo.brasilescola.com/administracao/violencia-escolar-bullying-papel-familia-escola.htm. Acesso em: 10 de Junho de 2015.

SHARIFF, Shaheen. Ciberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família. Tradução: Joice Elias Costa; revisão técnica: Cleo Fante. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Cartilha: Bullying - justiça nas escolas. 1ª ed. Conselho Nacional de Justiça. Brasília, 2010.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Sônia Rosa Beltrame Lima
Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá, Especialista em Ciências da Educação e Psicopedagogia, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Especialista em Educação Inclusiva, Especial e Política de Inclusão, Especialista em Gênero e Diversidade na Escola. Email: soniablima_798@hotmail.com

Clóvis Wanzinack
Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Especialista em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Administração (2005) com ênfase em Informática pela Faculdade Spei, de Curitiba-PR. Atualmente é professor assistente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Gestão Pública. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR). Email: cloviswa@gmail.com.

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: AS PESQUISAS REVELAM A GRAVIDADE DO PROBLEMA?

Carina Pancote de Lima Caetano
Fabiana Gomes de Azevedo
Clóvis Wanzinack

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: AS PESQUISAS REVELAM A GRAVIDADE DO PROBLEMA?

Carina Pancote de Lima Caetano
Fabiana Gomes de Azevedo
Clóvis Wanzinack

1 INTRODUÇÃO

A violência tem preocupado o poder público e toda a sociedade, tomando proporções inaceitáveis. Segundo Abramovay:

> Apresentar um conceito de violência requer cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais. (ABRAMOVAY 2005, p.53).

Segundo D'Aurea e Paula (2009), "casos de violência ocorridos nas escolas têm sido cada vez mais recorrentes, chamando a atenção da opinião pública, dos profissionais da educação e de pesquisadores".

É possível verificar no cotidiano escolar que a prática do bullying está intimamente ligada ao insucesso e a evasão escolar e ainda causa danos irreversíveis as vítimas e agressores/as na vida adulta e fora da escola.

Charlot (2002, p. 432) afirma que a violência na escola não é nova como a sociedade tende a considerar, presumindo a violência escolar como um fenômeno, que teria surgido nos anos 80 e se teria desenvolvido nos anos 90. Na verdade, historicamente a questão da violência na escola não é recente, já no século XIX, houve algumas explosões violentas no ambiente escolar. Todavia, se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas.

A escola, enquanto instituição social é um espaço onde todas as diferenças

se encontram e nesse sentido também um local permanente de conflitos, pelas inúmeras formas de educação e valores distintos como os familiares, culturais, étnicos, religiosos, entre outros, e cujo direcionamento acaba por certo no ambiente escolar. (D´AUREA e PAULA, 2009).

O termo "violência na escola" diz respeito a todos os comportamentos agressivos e anti-sociais que ocorrem no ambiente escolar, o que inclui danos ao patrimônio, atos criminosos, conflitos interpessoais etc. (LOPES NETO ; SAAVEDRA, 2003).

É importante se atentar para um modo de violência escolar: o bullying, que está presente em todas as escolas envolvendo um número significativo de alunos/as, dividindo-os em dois grandes grupos: vítimas e agressores/as, sendo necessário uma atenção especial tanto para um quanto para outro. Segundo Lopes Neto (2005), os motivos que levam a esse tipo de violência são extremamente variados e estão relacionados com as experiências que cada aluno/a tem em sua família e/ou comunidade e ocorrem perante o uso do poder para intimidar o/a outro/a.

> Até pouco tempo atrás, a prática do bullying escolar costumava ser vista pelos adultos, inclusive pais, professores e diretores, como brincadeiras pueris, próprias à idade infantil ou adolescente. Falava-se, inclusive, em ser algo que faz parte da iniciação à vida adulta, comparável até mesmo a um rito de passagem. Afinal, quem nunca sofreu ou praticou zombarias em seus anos escolares? Quem nunca apelidou ou recebeu apelidos? As várias pesquisas que se acumularam sobre o tema, contudo, demonstraram que as consequências dessa prática, especialmente para as vítimas, são demasiadamente graves para continuarmos supondo serem simples gracejos e divertimento mútuo. (ALBINO; TERENCIO, 2011)

Em virtude do agravamento e da incidência do bullying na escola, a análise de dados acerca do tema entre estudantes e a busca por soluções de tal problema se constituem em medidas extremamente essenciais, para que o ambiente escolar possa se tornar livre de todo o tipo de violência, tratar tal tema como comportamento de adolescentes ou brincadeiras inofensivas entre crianças colabora para que tal prática atinja mais vítimas a cada dia. A escola precisa se tornar um local livre de violência, deixando de ser uma área de risco para se tornar um ambiente protetor, de construção do saber, de convivência e socialização, preparando os jovens para a vida social.

O termo bullying deriva da palavra inglesa bully, que significa "valentão", "brigão". Em virtude do conjunto de sentidos evocados pelo termo, não existe uma tradução objetiva para ele. Por isso, em 2005, durante a Conferência Internacional on-line School Bullying and Violence, foi decidida a adoção internacional do termo bullying (LOPES NETO, 2005).

> Bullying ainda pode ser definido como o fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposto (a) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um (a) ou mais agressor (es). Essa interação grupal é caracterizada por desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade; nela, a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar a e/ou defender-se da agressão (ALMEIDA et al., 2007; BRONFENBRENNER, 1996 [1979]; OLWEUS, 1993; SALMIVALLI et al., 1998).

Existem dois tipos de ações de bullying:

> "ações diretas: subdivididas em físicas (bater, chutar, tomar pertences) e verbais (apelidos, insultos, atitudes preconceituosas). E as ações indiretas (ou emocionais): relacionam-se com a disseminação de histórias desagradáveis, indecentes ou pressões sobre outros, para que a pessoa seja discriminada e excluída de seu grupo social" (LOPES NETO; SAAVEDRA, 2003, p.18).

A partir de pesquisas, medidas preventivas devem ser pensadas por todos/as os/as envolvidos/as, formando assim uma rede de proteção às vítimas e um trabalho de conscientização dos/as agressores/as sobre a incorreção de seus atos.

É necessário que todos tenham consciência de que o bullying é um fenômeno complexo, de difícil solução e que todas as oportunidades de se tratar do tema devem ser exploradas a fim se realizar um trabalho contínuo e eficiente contra essa violência que muitas vezes acontece por forma sútil, quase imperceptível, mas que deixa sequelas para uma vida toda. O encorajamento das vítimas para denunciar e relatar casos de agressão é fundamental para o processo de erradicação do bullying.

Os motivos que levam à urgência de se pensar em soluções para suprimir o bullying do ambiente escolar vão muito além dos muros escolares, a violência

na escola, ambiente socializador de crianças, deve ser vista e pensada como problema social, uma vez que os mesmos sujeitos do cotidiano escolar são os cidadãos formadores da sociedade.

O objetivo da pesquisa, procura compreender o nível de conhecimento e de associação do termo bullying com as práticas agressivas cometidas no ambiente escolar entre educandos/as do Ensino Fundamental – 9º ano, verificando se o que sabem ou conhecem inicialmente, acerca do que é bullying e como se constitui suas práticas, se interferem ou não nos resultados coletados e divulgados pelas pesquisas e como tais limitações sobre o que exatamente constitui o bullying tem inviabilizado tais resultados, dificultando o combate de tal violência no ambiente escolar.

2 METODOLOGIA

Diante da pergunta "Quais as limitações das pesquisas estatísticas acerca do bullying escolar, com relação ao não conhecimento do educando sobre todas as possibilidades e tipos de bullying e violências praticadas?", o método adotado para responder a este problema será o quantitativo onde haverá contato direto do/a pesquisador/a com a realidade, pois segundo Richardson (1989), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas, garantindo precisão dos trabalhos realizados, conduzindo a um resultado com poucas chances de distorções sendo ainda com a utilização da técnica survey, que pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário (Freitas, 2000), sendo que sua análise será apresentada na forma de gráficos e tabelas.

A definição da metodologia aplicada em uma pesquisa científica proporcionará condições para que a busca pela solução ou resposta para um problema já definido, colabore para que a pesquisa realizada apresente dados importantes para a expansão do conhecimento nas áreas pesquisadas.

É importante salientar que este estudo não pretenderá esgotar as discussões sobre o bullying no ambiente escolar e sim contribuir para a elaboração de propostas que venham a auxiliar no enfrentamento de tal violência.

A técnica de coleta de dados será a aplicação de questionários, sendo um

inicial e um final.

Os procedimentos para realização da pesquisa seguiram os princípios éticos, solicitando autorização para a direção da escola para realizá-la, bem como o consentimento livre e esclarecido pelos pais ou responsáveis dos/as alunos/as.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes desse processo foram 52 alunos/as de uma escola pública com idade entre 13 e 19 anos, sendo 42,3% do gênero feminino e 57,7% do gênero masculino, sendo o índice de defasagem idade/série da turma de 50%. Os dados coletados foram analisados e sistematizados em gráficos e tabelas.

O início do trabalho se deu com a aplicação do questionário inicial, com questões acerca do tema bullying e após se iniciou um processo de esclarecimentos, discussões, debates e sensibilização sobre o tema, se utilizando para isso de palestras sobre bullying, apresentações de vídeos com relatos de vítimas e agressores/as e ainda apresentação do filme "Bullying: Provocações sem limites". Após ampla discussão sobre o tema foi aplicado o mesmo questionário inicial para obtenção dos dados a serem analisados.

Os dados levantados neste estudo permitem verificar que os casos de violência escolar podem ser ainda maiores e consequentemente ainda mais devastadores do que tem sido publicados pelo Ministério da Saúde e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

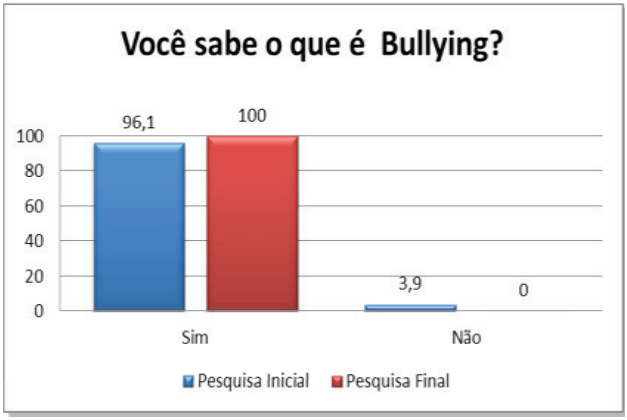
Alunos/as e professores/as vêm presenciando situações de violência que se tornaram constantes e em algumas situações são consideradas naturais do cotidiano escolar, sendo necessário por parte de agentes e autoridades educacionais, que seja realizado um trabalho de informação e conscientização para todos/as os/as envolvidos, para que assim possam ser traçadas metas pontuais para um combate efetivo ao bullying no ambiente escolar.

O acesso à informação procurou proporcionar não apenas o conhecimento sobre o tema, mas, a conscientização e a sensibilização para que atitudes sejam tomadas para a erradicação de violência no ambiente escolar, por parte de todos os envolvidos: vítimas, agressores e espectadores.

O gráfico 2 mostra um aumento de 23,2% do que se considerava bullying brincadeira e crime, sendo ainda que os que não sabiam ou não tinham opinião

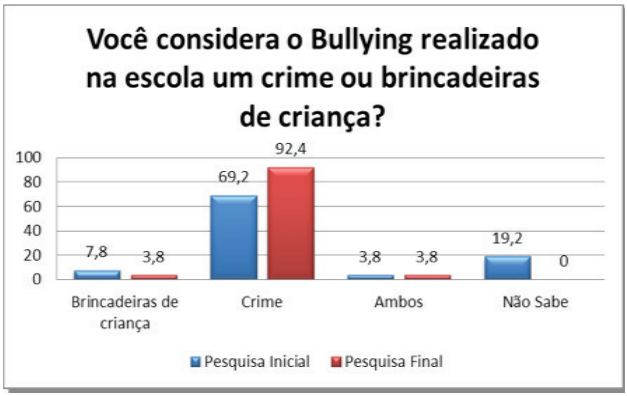
formada houve uma variação de 19,2 %, zerando os dados de não saber sobre o tema.

Gráfico 1: Você saber o que é bullying?



FONTE: o/as autor/as (2016).

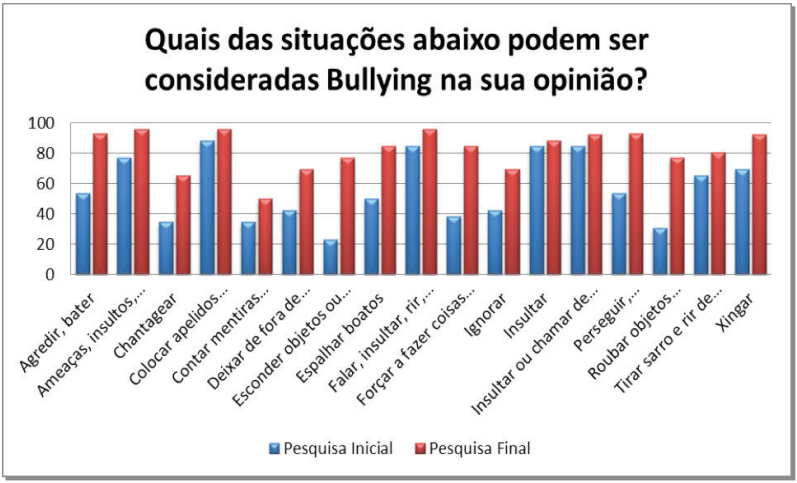
Gráfico 2: Você considera o bullying realizado na escola um crime ou brincadeiras de crianças?



FONTE: o/as autor/as (2016).

Os dados coletados permitem afirmar que apesar da maioria dos/as alunos/as confirmarem saber o que é bullying e considerar um crime (GRÁFICOS 01 e 02) os mesmos não listam todos os tipos de agressões que caracterizam tal violência (GRÁFICO 3 – Pesquisa Inicial), sendo tal fato justificado, em função do pouco conhecimento ou de informações equivocadas, sobre todos os aspectos do conceito de bullying e ainda, não relacionar algumas atitudes como a violência física e as brincadeiras consideradas inofensivas ao bullying.

Gráfico 3: Quais das situações abaixo podem ser consideradas bullying na sua opnião?



FONTE: o/as ator/as (2016).

Após realização da palestra, acesso a relatos das vítimas e debates foi possível perceber a variação nos dados estatísticos (TABELA 1), sendo mencionado por alguns/mas alunos/as que não imaginavam que algumas "brincadeiras" e comportamentos estivessem ligados intimamente ao bullying.

Tabela 1 - Variação entre Pesquisa Inicial e Pesquisa Final após acesso a informações sobre o bullying (%)

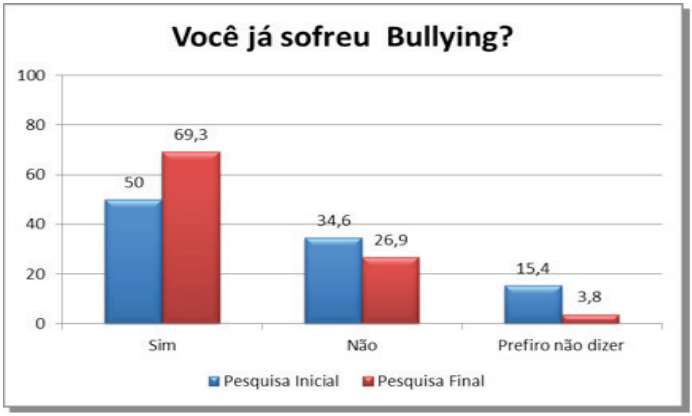
Tipo de agressão / bullying	Pesquisa Inicial	Pesquisa Final	Variação
Agredir, bater	53,8	92,7	38,9
Ameaças, insultos, boatos via redes sociais	76,9	96,1	19,2
Chantagear	34,6	65,4	30,8
Colocar apelidos pejorativos	88,5	96,1	7,6
Contar mentiras sobre outros	34,6	50	15,4

Deixar de fora de jogos e brincadeiras de propósito	42,3	69,2	26,9
Esconder objetos ou materiais	23,1	76,9	53,8
Espalhar boatos	50	84,6	34,6
Falar, insultar, rir, tirar sarro dos familiares de outros colegas	84,6	96,1	11,5
Forçar a fazer coisas sem a vontade do outro	38,5	84,6	46,1
Ignorar	42,3	69,2	26,9
Insultar	84,6	88,5	3,9
Insultar ou chamar de apelidos devido a alguma característica física	84,6	92,6	8
Perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar o outro	53,8	92,7	38,9
Roubar objetos com frequência (material escolar, telefone, roupas, lanches, dinheiro, etc.).	30,8	76,9	46,1
Tirar sarro e rir de alguém	65,4	80,8	15,4
Xingar	69,2	92,6	23,4

FONTE: o/as ator/as (2016).

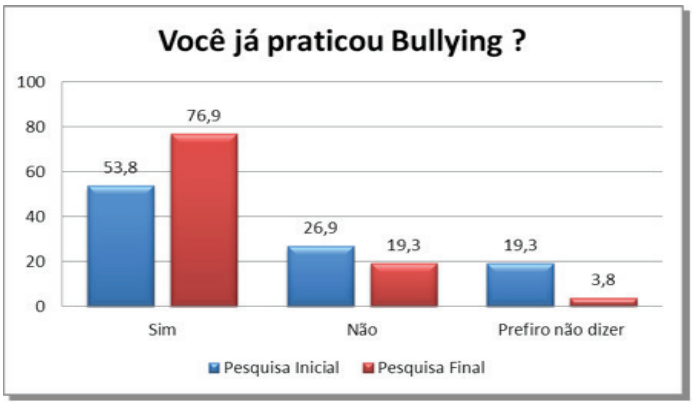
Após análise da tabela foi verificado uma variação em média de 26,3% de alteração sobre o que se considerava bullying ou não, comparando os dados da pesquisa inicial e final, sendo que em alguns casos chegou-se a uma variação de mais de 40%, o que mostra que com a informação correta do tema a conscientização ocorre, sendo esperado que além da conscientização a diminuição da violência também possa acontecer.

Gráfico 4: Sofreu Bullying?



FONTE: o/as ator/as (2016).

Gráfico 5: Praticou Bullying?



FONTE: o/as ator/as (2016).

O gráfico 03 mostra como a informação e conhecimento exerceu uma mudança na forma de relacionar atitudes de violência escolar com o bullying e ainda os gráficos 04 e 05 revelam o comportamento de vítimas e agressores. Em alguns casos tanto um quanto o outro não percebiam estar envolvidos em situações que caracterizam o bullying na pesquisa inicial, sendo que tal mudança ocorreu após o acesso a informações detalhadas acerca de todas as variáveis do bullying e como os agressores se comportam.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência escolar vem aumentando significativamente nos últimos anos, é perceptível que tal aumento vem causando uma onda de medo em todo o mundo.

A partir da pesquisa realizada foi possível perceber que os índices apresentados por dados oficiais, podem ser ainda maiores, levando-se em conta a falta de informação adequada e ainda a tentativa dos/as agressores/as e vitimas em tentar constituir que a prática de tal violência se torne natural, alegando que tais atitudes fazem parte do cotidiano escolar e das brincadeiras infantis e até mesmo uma forma de defesa e busca por justiça dentro dos muros escolares, sendo que também as vítimas tentam naturalizar tal violência por medo e intimidação, se considerando por vezes merecedores e provocadores/as das agressões ou ainda por tentarem ser aceitos/as em determinados grupos.

A variação apresentada pela pesquisa do conhecimento inicial para o conhecimento final (TABELA 1), adquirido após o acesso a informações e discussão sobre o tema, mostra que ter um conhecimento aprofundado sobre o assunto e ainda se sensibilizar e verificar todos os problemas causados por tal violência podem alterar significativamente os dados coletados até então pelas pesquisas, podendo ser considerados muito maiores e com consequências mais para as vítimas e a sociedade, devendo ser combatido imediatamente.

É importante e urgente que um trabalho de informação e conscientização ocorra o mais rápido possível, para que as pesquisas mostrem a real situação crítica de violência em que estão expostos alunos/as e professores/as, causando danos irreversíveis a todos os envolvidos.

Sendo assim estamos diante de um grande desafio, além do combate ao bullying que se faz eminente no ambiente escolar, devem ser averiguadas as reais informações acerca de tal violência, devendo levar em consideração a visão daqueles que estão diretamente envolvidos, as vítimas, os/as agressores/as e os/as expectadores/as, para que assim possa se mensurar a incidência do bullying e buscar por ações que sejam mais eficientes para seu combate para que em um futuro próximo possamos alcançar sua erradicação.

Um importante passo em todo esse processo foi a sanção da Lei nº 13185, de 06 de novembro de 2015, que entrou em vigor em 09/02/2016. Tendo como objetivo principal a prevenção e combate a prática de bullying no país, sobretudo nas escolas. A lei prevê ainda que docentes e equipes pedagógicas deverão ser capacitados para programar ações de prevenção e solução do problema. Pais

e familiares serão orientados para identificar vítimas e agressores/as, além da realização de campanhas educativas e o fornecimento de assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores.

Libertar uma criança ou um adolescente do medo provocado pelo "bullying" não garante, por óbvio, o sucesso do aprendizado, mas será, muitas vezes, condição para ele (GALLOWAY,1994).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.404 p.

ALBINO, P. L.; TERÊNCIO, M. G. Considerações críticas sobre o fenômeno do bullying: do conceito ao combate e à prevenção. 2011.

ALMEIDA, A.T.; LISBOA, C.; CAURCEL, M. 2007. ¿Porqué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. Revista Interamericana de Psicología, 41:107-118.

Brasil, Bullying escolar no. Pesquisa: Bullying escolar no Brasil Relatório Final. São Paulo: Plan, 2010.

BRASIL. Decreto-lei n. 13185, de 06 de novembro de 2015. Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1. Edição n º 213 de 09/11/2015 Pág. 1

BRONFENBRENNER, U. 1996 [1979]. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, Artes Médicas, 330 p.

CHARLOT, Bernard et al. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

D'AUREA- TARDELLI, D.; PAULA, F.V. DE. Produção Científica da Área Escolar. Psicologia Escolar e Educacional, v. 2, p. 343-346, 2009.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. Revista de Administração da Universidade de São Paulo, v. 35, n. 3, 2000.

GALLOWAY, D. (1994). Bullying: The importance of a whole school approach. Therapeutic Care and Education, v. 3, p. 315-329. Apud: BOSWORTH et. al (1999).

NETO, A. A. L.; SAAVEDRA, L.H. Diga não para o bullying: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

NETO, A. A. L. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de pediatria, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

OLWEUS, D. 1993. Bullying at school: What we know and what we can do. London, Lackwell, 140 p.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: /Atlas,1989.

SALMIVALLI, C.; LAGERSPETZ, K.M.J.; BJÖRKQVIST, K.; ÖSTERMAN, K.; KAUKIAINEN, A. 1998. Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behaviour, 22:1-15.

SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)

Carina Pancote de Lima Caetano
Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná no município de Maringá, leciona a disciplina de Matemática. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: cpancot@seed.pr.gov.br

Fabiana Gomes de Azevedo
Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR, Pós-graduada em Literatura Brasileira e História Nacional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, e em Educação Especial pela Sociedade Educacional de Santa Catarina – SOCIESC. Já atuou como Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas Escolas da Rede Estadual de Ensino. Atualmente, atua na Equipe da Redação da Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR. E-mail: fabianagomesfga@gmail.com.

Clóvis Wanzinack
Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Especialista em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Administração (2005) com ênfase em Informática pela Faculdade Spei, de Curitiba-PR. Atualmente é professor assistente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Gestão Pública. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR). E-mail: cloviswa@gmail.com.

ARTE E GÊNERO: REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA POR DI CAVALCANTI

Adriana de Araujo Xavier Pelizer,
Valéria dos Santos de Oliveira

ARTE E GÊNERO: REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA POR DI CAVALCANTI

Adriana de Araujo Xavier Pelizer,
Valéria dos Santos de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

Diferentemente do século passado, na atualidade ao se deparar com a produção artística percebe-se que a preocupação do artista na maioria das vezes, não está mais centrada na simpatia do público e sim fazer com que esse expectador tenha uma percepção da realidade, levando o mesmo a refletir, interagir e reconhecer-se como um sujeito histórico. Todas essas alterações dentro do contexto artístico não foram instantâneas, foram necessárias mudanças, variações que ocorreram principalmente após a revolução industrial com a modernização da sociedade. Com o advento das tecnologias associadas ao capitalismo trouxeram mudanças não apenas fisicamente, mas, principalmente mentalmente

> Félix Guattari já chamava a atenção para a preponderância dos fatores subjetivos na lógica capitalística, e, sobretudo, para o modo pelo qual as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação operam no coração da subjetividade humana, não só na sua memória, na sua inteligência, mas também na sua sensibilidade, nos seus afetos, nos seus fantasmas inconscientes (PELBART, 2000, p. 12).

Sabendo que desde os primórdios da racionalidade humana, por meio de registros pictóricos nas paredes das cavernas o homem foi capaz de compartilhar e transmitir conhecimentos, reinventando a si mesmo e ao meio, construindo novos formatos de convivência em grupo e partindo do princípio de transmitir e compartilhar conhecimento, principalmente dentro do setor educacional, que acompanha as transformações do sistema que está inserido, busca-se formar nos educandos o processo de descobertas, os prazeres da cultura visual e a reflexão crítica subsidiados pela arte, contribuindo para a compreensão da realidade de forma mais significativa, valorizando a diversidade e possibilitando "outro olhar", atingindo a meta de desconstruir "olhares arraigados" (Kohls, 2012) cheios de conceitos que não contemplam um ensino contemporâneo de qualidade, abandonando ideias prontas e retóricas à cerca da beleza artística, atrelado ao sentido de certo ou errado, ir além da produção de um resultado bonito.

Desta forma se somos regidos na atualidade pelo avanço científico e também tecnológico, onde as instituições de ensino são instigadas a desenvolver competências e habilidades para a atuação e leitura de mundo Libâneo (2004, p.1) considera a escola se configura no lugar de mediação cultural, cabendo aos educadores "investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com os conceitos, argumentar em faces de dilema e problemas da vida prática", Sylvia Furegatti (2012) em seus escritos sobre formativa da arte pública, acrescenta ser primordial que os estudantes tenham a oportunidade de contato a arte, espertando sentimentos de aceitação ou de negação, experienciando os variados modos de ver, pensar e significar o contexto em que estamos inseridos.

Assim, buscamos através de uma prática educativa colaborar para que essa tão sonhada apropriação de conhecimentos e leitura de mundo, aconteça através da arte, compreendendo a construção imagética de Di Cavalcanti referente a representação da mulher negra, possibilitando o pensar, o falar e o agir de nossos alunos, com responsabilidade e livres de preconceitos, dentro da sociedade onde estão inseridos. Esse direcionamento de analise das obras bem como a representação da Mulher Negra especifica-se em promover a aprendizagem, compreendendo dessa forma os fatores limitadores e/ou promotores da compreensão social e atuação do meio em que os educandos estão inseridos.

2 METODOLOGIA

O presente estudo se caracterizará como estado de arte onde serão analisados objetos de arte dentro do contexto da cultura que o produziu, abordando a representação de um tipo social, no caso a mulher negra, sob o olhar de Di Cavalcanti refletindo um discurso ideológico de construção de imagens que reproduzem a complexidade em se representar a diversidade étnica e as relações raciais e de gênero em nossa sociedade. Porém o mesmo estudo também poderá ser considerado um estudo descritivo de natureza qualitativa, pois, se caracteriza pela descrição do objeto (pintura-mulher-Di Cavalcanti) por meio da observação contemplativa; generalização do particular em função da classe a que as telas pertencem; análise dos fundamentos do signo; tipos de relações do signo com seu objeto dinâmico e os efeitos interpretativos: nível emocional, energético, lógico e final.

Segundo Goldenberg (1999) a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do

significado e s "descrição densa" dos fenômenos estudados em seus contextos e não a sua expressividade numérica.

Como uma sequência didática se constitui em um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas de acordo com os objetivos que o professor deseja alcançar para a aprendizagem de seus alunos (Dolz e Schneuwly 2004), esse artigo, é resultante de uma proposta de intervenção pedagógica em uma escola do município de Maringá. Aplicou-se uma sequência didática com enfoque na representação da mulher negra nas obras de Di Cavalcanti, em uma turma de 7o ano do Ensino Fundamental com 16 alunos, buscando a reflexão crítica dos alunos de como a mulher negra era vista na sociedade antigamente e como ela é vista na sociedade atual.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

BRASIL NA DÉCADA DE 1920

Na década de 1920, nosso país foi marcado por transformações desde o campo da política até o campo das artes, podendo assim ser caracterizado como efêmero, marcado pelo anseio de transformação de toda uma sociedade devido ao fim da Grande Guerra, "distanciando-se da tradição que configurava sua identidade, valorizado sua memória sob forma de aproximação do passado" (RODRIGUES, 2010, p.5). Essas transformações, marcadas principalmente pela busca de novos ideais, instigou um grupo de intelectuais e artistas a lutarem pela renovação cultural e artística.

Ao se referenciar ao campo das artes, foi nesse mesmo período em que se definiram as vanguardas, movimento artístico que indagava a organização das produções artísticas tipicamente europeias reproduzidas no Brasil, além de apresentar a sociedade da época, produções artísticas onde o fazer artístico se relacionava com temas sociais e políticos de forma a buscar uma explicação ao contexto vivenciado, evidenciando assim, fatos que moldam a nova fisionomia do país. Tudo isso resultante do progresso técnico da criação de novas fábricas, e, a vinda de grande número de imigrantes de diversos países, colaborando assim para a alteração econômica, social e cultural brasileira.

> Era significativa a presença de imigrantes portugueses, espanhóis, italianos e japoneses –, na maior parte, trabalhadores agrícolas e operários. Estes trabalhadores, assim

> como outras classes sociais relacionadas às atividades urbanas da indústria, do comércio e dos serviços, definiriam seus perfis à medida que, enfrentando interesses opostos, procuraram ganhar espaço próprio e constituíram uma visão particular da posição que ocupavam na sociedade (RODRIGUES, 2010, p.20).

Ao estabelecer o período histórico com o período artístico, é muito comum a associação de "Arte Moderna", com um tipo de arte que rompeu de todo com as tradições do passado e tenta fazer coisas que nenhum artista sequer sonharia realizar nos tempos antigos. Contudo, a arte moderna, não menos do que a arte antiga, surgiu em resposta a certos problemas sociais bem definidos, no caso da sociedade brasileira, por exemplo, em São Paulo, ocorria na época uma greve geral da qual tomam parte cerca de 70 mil operários.

Assim, a Arte Moderna no Brasil surge inicialmente por meio da atividade crítica e literária de Oswald de Andrade, Menotti del Picchia, Mário de Andrade e alguns outros artistas que vão se conscientizando do tempo em que vivem nas palavras de Brito (1958) "comprometendo a literatura com uma nova civilização técnica". A semana da Arte Moderna realizada nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922 no Teatro Municipal de São Paulo, apresentou desde concertos e conferências até exposições de artistas plásticos com o intuito de compreender uma nova concepção de arte. Esses intelectuais e artistas possuíam ideias muito diversas sobre o que seria a desejada renovação artística brasileira, porém, o que os uniam era o ponto em comum de buscar dentro das manifestações culturais uma expressão da verdadeira identidade nacional (Fernandes, 2009).

Dentre essa nova concepção de arte que esses artistas exaltavam, podemos citar o contraste entre as esculturas, pinturas e maquetes modernas, as conferências recheadas de ideias e pinturas revolucionárias e o conservadorismo do espaço em que se realizaram os eventos dessa semana: o Teatro Municipal de São Paulo. Inaugurado em 1911, foi construído segundo os princípios do ecletismo sinalizava assim a discordância entre o espaço e as novas tendências artísticas apresentadas nos eventos ali realizados. Desta forma não é de se estranhar que a arte moderna não tenha sido bem aceita, pelo menos no primeiro momento, pelo publico que foi ao Teatro Municipal durante aqueles dias de fevereiro de 1922

> A Semana de 22 foi o marco inaugural do modernismo brasileiro, quando obras modernistas foram apresentadas ao público conservador de São Paulo. A repercussão da Semana gerou grupos modernistas espalhados entre o sudeste, centro e nordeste do país. Unidos pelos ideais iconoclastas

> vanguardistas, porem fragmentados quanto às crenças e ações em relação à formulação da arte e, consequentemente, da identidade brasileira (ALMEIDA, 2007, p. 21).

Sendo assim, mesmo causando impactos na elite paulistana, a Semana de Arte Moderna de 1922 abriu espaço para a disseminação de novas ideias, debates, aprimoramento de técnicas e artistas e o mais importante marcou através dos tempos a identidade cultural brasileira.

DI CAVALCANTI E SUA REPRESENTACAO DA MULHER NEGRA

Dentro do contexto artístico e cultural vivenciado pelos brasileiros nessa época de 1920 a 1930, surge Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Mello - Di Cavalcanti (1897-1976), que iniciou sua carreira muito jovem com desenhos e caricaturas. Caracterizado genuinamente como um artista moderno e brasileiro que desde sua infância e até mesmo na adolescência, já possuía contato com personagens ilustres como: poetas, escritores e pessoas envolvidas com a política, desta forma estava engajado no propósito de auxiliar os artistas da época na construção dessa tão sonhada identidade cultural. Durante a Semana da Arte Moderna de 1922 participou como organizador criou a capa do catálogo da exposição e da seção de pintura expondo ao todo 12 pinturas (Senatus, 2009).

Depois de 1922, até o final da década de 1920, vive na Europa onde esteve em contato com artistas considerados notáveis para a época. As obras desse pintor ficaram muito conhecidas pela presença da mulher, "retratada em diversos estilos com formas largas, curvilíneas, expressando um clima intimista e distante do espectador" (Tannus, 2006, p. 92) isto porque, os modernistas tinham como tema principal a busca pela identidade nacional, e dentro desse contexto, assim a figura da mulher apresentavam-se como figuras centrais.

> A mulher teve importante participação na formação da sociedade brasileira, como ocorre na maioria das sociedades pioneiras, plantadas em terras por colonizadores. Seu papel na organização produtiva faz dela um símbolo privilegiado na formação da identidade e cultura nacional, por sua presença em situações e contextos os mais diversos. O Modernismo preocupado com essas questões, torna-as protagonistas de temas que procuraram dar cor a historia e a vida do país em toda sua diversidade: lavadeiras, camponesas, bordadeiras,

> vendedoras de frutas, prostitutas, dançarinas de cabarés, mulheres em parques e ruas e no interior de suas residências, elaboraram um crônica visual do Brasil rural, urbano e plural. Em nome da liberdade estilística, principal bandeira do Modernismo, e da flexibilidade própria da figura feminina a mulher torna-se elemento essencial dessa criação artística (COSTA, 2002, p. 130).

Porém a mulher apresentada por Di Cavalcanti contrasta com a mulher idealizada da época, o artista faz sua representação de mulher livre, audaciosa e mulata, vista aos olhos da sociedade atual que a cor de sua pele estava atrelada a promiscuidade, sensualidade e sexualidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por mais que teoricamente sabemos da importância da disciplina de Arte, a realidade em sala de aula torna-se bem contraditória. Dentro do contexto escolar que vivencio esse ano, muitos alunos ainda não percebem a disciplina como detentora e tampouco formadora de conhecimento, assim o processo de ensino da Arte acontece de forma a desbravar conceitos preestabelecidos proporcionando um novo olhar para a disciplina.

A sequência didática aconteceu no mês de novembro aproveitando a obrigatoriedade da Lei Federal 10.639/03 que torna obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino. Num primeiro momento sabendo que os educandos chegam a escola trazendo um conjunto de experiências acumuladas em seu contexto social proporcionei uma roda de conversa com os alunos sobre o Dia da Consciência Negra comemorado dia 20 de Novembro, questionando qual a leitura que eles faziam da obrigatoriedade dessa lei dentro das instituições de ensino, se realmente há uma necessidade dessa data, como eles enxergam o negro, principalmente a mulher negra dentro da sociedade atual. Inicialmente percebeu-se um receio em expor opiniões mediante a uma temática que ainda causa estranheza, mas aos poucos os alunos começaram a expor suas opiniões, onde a maioria relata que o negro e principalmente a mulher negra em certos momentos na sociedade não é vista com "bons olhos".

Em um segundo momento, foram apresentadas aos alunos duas imagens de obras distintas de Di Cavalcanti sendo elas: Mulatas de 1927, e a outra Mulheres, flores e araras de 1966, após o momento de apreciação das obras

realizamos a leitura das mesmas, onde Ana Mae Barbosa, em sua obra Tópicos utópicos deixa claro que Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade critica, construída pelo aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual (Barbosa, 1998, p. 40). Dentro desse momento além da apresentação do artista também foi explanado para os alunos o conhecimento histórico que mediava essas representações visuais. A defesa pelo conhecimento histórico denota grande preocupação aos arte educadores, pois a uma necessidade de promover o sentido de pertencimento a uma historia, a uma cultura, a uma comunidade

> A falta de reflexão histórica sobra a significação do seu próprio trabalho tem levado o criador a atitudes onipotentes, julgando-se capaz de criar do nada se isolando pela impossibilidade de encontrar parâmetros históricos de avaliação e confrontação com o trabalho dos outros. Na educação, é importante não só desenvolver o fazer artístico, mas também dar informações para torna-los apto a uma leitura individual e cultural desse fazer (BARBOSA, 1984, p. 148)

Em um terceiro momento, os alunos foram encaminhados para o laboratório de informática onde realizaram uma pesquisa de imagem, os mesmos deveriam selecionar duas imagens de mulheres negras, a primeira deveria representar como a mulher negra ainda é vista por algumas pessoas da sociedade, e a segunda como eles acreditavam que as mulheres negras deveriam ser vista por todos na sociedade.

No quarto momento, novamente em roda de conversa cada aluno apresentou suas imagens, defendendo a razão que os mesmos haviam escolhido. Foram quase que unanimes as representações que ainda hoje a mulher negra, ainda são associadas a atividades inferiores, marginalidade e ainda como símbolo sexual. Enquanto a mulher negra que gostariam que a sociedade visse as imagens foram relacionadas principalmente a beleza da mulher negra, sua garra em lutar por um lugar na sociedade ocupando assim cargos destaque na sociedade atual.

Como último momento, sendo o encerramento da sequência didática, com as imagens selecionadas pelos alunos, foi montado um painel intitulado "E você, como vê a mulher negra na sociedade atual?", o painel foi colocado no pátio da escola onde os alunos das outras salas puderam fazer inferência no mesmo, escrevendo sua opinião.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises teóricas apresentadas neste texto serviram como instrumento e ferramentas potenciais para a compreensão das diferentes circunstâncias que focalizam a representação da mulher negra. De forma geral, em função dos inúmeros fatores que podem intervir na presença e utilização das produções artísticas em diferentes vertentes da sociedade atual conclui-se que dentro do ambiente escolar esse processo histórico da arte caminha para uma evolução, caracterizando como forma de manifestação de pensamento e busca pela reflexão e compreensão daquilo que o artista busca apresentar. Todavia, o uso de diferentes suportes artísticos deve se configurar num mecanismo de feedback que auxilie na organização do trabalho pedagógico dando apoio à tomada de decisão estratégica, organização de informações e geração de uma cultura artística.

Desta forma, embora a produção artística de Di Cavalcanti tenha sido produzida dentro de outro contexto social foi possível promover uma melhoria na compreensão contemporânea da visão que os educandos possuíam a cerca da mesma temática, torna-se fundamental que os expectadores tenham clareza sobre suas possibilidades e contribuições do seu uso em relação à organização e práticas artísticas desenvolvidas diariamente dentro das instituições de ensino. Desta forma, não basta idealizar numa compreensão e fruição do expectador, é preciso que a prática artística esteja condizente com o que se pretende apresentar e que seja utilizado de forma eficaz no suporte às distintas dimensões da arte, contribuindo no processo de aperfeiçoamento, qualidade da atuação e participação social.

De uma forma geral, foi possível observar, entre a maioria dos alunos, um novo posicionamento perante a análise de imagens de artistas e seu próprio contexto social, uma valorização em sí da arte e da cultura intrínseca em cada obra produzida e, principalmente, a compreensão acerca do trabalho desenvolvido. O desenvolvimento da sequência didática também acabou envolvendo professores de outras disciplinas, contribuindo para o entendimento pessoal da necessidade de um trabalho interdisciplinar na escola, de forma a complementar as informações disponibilizadas aos estudantes em determinada disciplina, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

A experiência também evidenciou que as obras de arte podem e devem se configurar em objeto de estudo que vai muito além da tela e das tintas, possibilitando uma fuga das atividades de mera reprodução e que muitas vezes não fazem parte do contexto social do aluno. Assim, por meio do trabalho com obras de diferentes artistas, o professor tem a possibilidade de se tornar o autor

de seu material didático, que poderá ser reformulado a partir das dificuldades e sucessos apresentados por seus alunos.

Por fim, como professora que durante a organização desse artigo tinha como um dos objetivos contribuir para a compreensão da realidade de forma mais significativa, valorizando a diversidade e possibilitando "outro olhar", afirmo que essa especialização em Diversidade e Gênero na Escola, promovida pela Universidade Federal do Paraná promoveu a minha pessoa essa nova forma de compreensão no que se refere a diversidade, desmistificando "pré conceitos" e embasando substancialmente meu trabalho dentro das instituições de ensino, promovendo assim, indiscutivelmente um "outro olhar" de valorização, conhecimento e principalmente respeito, a todas as pessoas que formam a sociedade que estamos inseridos, independente de credo, raça ou gênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina Barbosa. As mulatas de Di Cavalcanti: representação racial e de gênero na construção da identidade brasileira (1920 e 1930). Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal do Paraná, 2007.

BARBOSA, Ana Mae . Tópicos utópicos. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação: conflitos e acertos. SP: Editora Max Limonad, 1984.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRITO, Mario da Silva. História do Modernismo Brasileiro. I.; Antecedentes da Semana da Arte Moderna. São Paulo, Saraiva, 1958. Teve nova edição ?

CHAUI, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1995. p.318.

COSTA, Cristina. A imagem da mulher: um estudo de arte brasileira. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2002.

DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras,

2004.

FERNANDES, L. E. O. Revolução Americana. A História do Mundo de A a Z Idade Moderna de A a Z (História Viva), São Paulo, p. 58 - 58, 11 nov. 2009

FUREGATTI, Sylvia; Contribuições de Joseph Beuys para a base formativa da arte publica atual, 09/2012, Anais do Encontro Nacional da ANPAP (Online),Vol. 01, pp.686-701, Salvador, BA, Brasil, 2012. Acesso em 12-01-2016.

GOLDENGERBG, MIRIAN. A arte de Pesquisar. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

KOHLS, Katiuscia; ROCHA. O menino cor de cuia: Uma experiência pedagógica com grafitti. 2012, Criciúma. Colóquio sobre ensino da Arte, 8.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davídov. Revista Brasileira de Educação, n. 27, 2004, p. 5-24.

PELBART, P. P. A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

RODRIGUES, Marly. O Brasil na década de 1920. 3ª edição. Disponível em docplayer.com.br/1040267-O-brasil-na-decada-de.html Acesso em 28;12;2015.

Senatus, SENATUS Brasília, v.7, n.2, p.08-11, dez. 2009. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/182974/000876470.pdf?sequence=3 acesso em 05/01/16

SOBRE AS AUTORAS:

Adriana de Araujo Xavier Pelizer
Licenciada em Artes Visuais – CESUMAR – Professora da Secretaria do Estado do Paraná; e-mail: profadrianapelizer@gmail.com

Valéria dos Santos de Oliveira
Mestre em Desenvolvimento Territorial Sustentável. Servidora Pública – Secretária Executiva – UFPR Setor Litoral. e-mail: valeriaso238@gmail.com

ANEXO

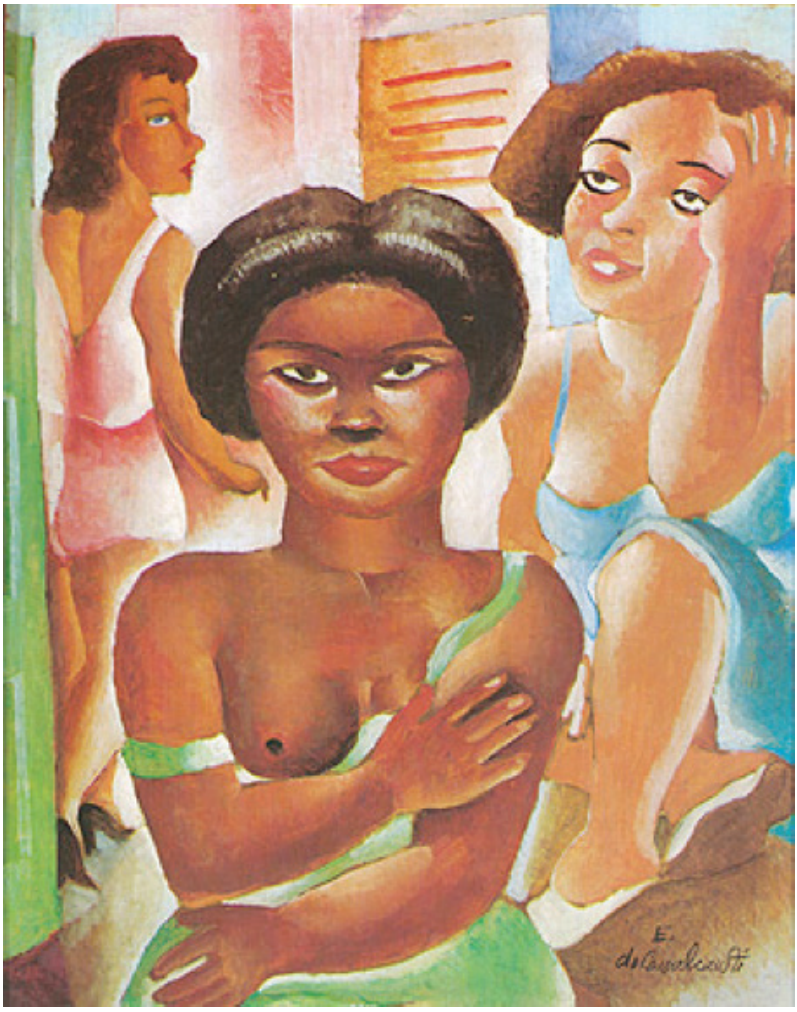


Figura 1 Mulatas – Di Cavalcanti, 1927, óleo sobre cartão
Disponível em http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4598/mulatas Acesso em 20-10-2015.

Figura 2 Mulheres, Flores e Araras- Di Cavalcanti, 1966, óleo sobre tela
Disponível em http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2556/mulheres-flores-e-arara
Acesso em 20-10-2015.

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: UMA QUESTÂO DE GÊNERO

Giovania Ferrarezi Prestes
Liliam Maria Orquiza

DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: UMA QUESTÂO DE GÊNERO

Giovania Ferrarezi Prestes
Liliam Maria Orquiza

1 INTRODUÇÃO

A temática da sexualidade se faz presente nas escolas, no entanto, ainda vem cerceada por tabus provenientes dos valores sociais e culturais. No Brasil, surgiram discussões sobre esse tema ao longo dos anos 90 que abordavam desde preocupações com a moral e os bons costumes materializada na educação distinta para homens e mulheres, o combate à masturbação, a higienização do corpo, o combate às DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) e à AIDS (Síndrome da Imunodeficiência adquirida), os programas de prevenção à gravidez "precoce", entre outras preocupações. Atualmente, a escola é convocada a combater as desigualdades de gênero e a promover o respeito à diversidade sexual, mas continua repassando aos seus alunos valores preconceituosos e estereotipados acerca da sexualidade.

O Ministério da Educação através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõe a Orientação Sexual enquanto tema transversal desde o final da década de 90. Apesar disso, nota-se que as instituições educativas não têm alcançado os objetivos propostos. Quando assumem a tarefa de oferecer orientação sexual aos alunos, professores e profissionais da educação ainda utilizam estratégias esporádicas, descontextualizadas e, muitas vezes, superficiais, que se restringem a informações biológicas sobre sexo e reprodução.

Os desafios na abordagem da sexualidade nas escolas são muitos, o que torna relevante a reflexão acerca das práticas que tem sido desenvolvidas nesse sentido, pois o professor possui o papel de mediador e/ou responsável pelo comportamento e formação de opinião.

Conforme Bueno (2010),

> É conveniente também pensarmos que o poder de impacto da opinião de pais e professores é muito grande, pois aos olhos de muitas crianças e jovens que com eles têm contato diariamente, os pais e os professores são exemplos daquilo que é certo e adequado de se fazer e, também, de ser.

Porém, ao abordar o tema sexualidade em suas aulas, o professor depara-se com algumas situações como a de pais que o acusam de provocar ou de incentivar o homossexualismo, tomando-o como uma doença, temendo que seu filho ou sua filha seja influenciado com assuntos que, em sua opinião, não condizem com a escola. Em outras palavras, de acordo com Charlot (2008),

> Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou a ser: "faça o que quiser, mas resolva aquele problema". O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos.

Nesse sentido, Auad (2014) defende que cabe a todos os interessados na construção de políticas públicas de coeducação, com o objetivo de participar e pressionar os órgãos competentes do Estado para que tais políticas tenham o apoio institucional e material. O mesmo se aplica a este trabalho, ou seja, a defesa para que outros envolvidos também tenham maior participação no processo de formação de opinião e apoio na definição do papel do aluno, neste caso, a questão da homossexualidade diante da sociedade e os paradigmas existentes.

Ainda nessa perspectiva, Paro (1997, p.30) afirma que:

> A escola por sua maior aproximação às famílias constitui-se em instituição social importante na busca de mecanismos que favoreça um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe a essa sociedade.

Tendo em vista o papel formador da escola junto às famílias, há que se buscar uma atuação mais efetiva junto aos pais no sentido de aproximá-los dos problemas enfrentados e envolvê-los na busca de soluções. Referente às práticas educativas sobre gêneros e diversidade sexual, é fundamental que haja também essa parceria da escola e da família na formação de valores e no combate ao preconceito.

No entanto, conforme explica Auad (2006, p.77),

> a escola, assim como outras instituições sociais, ressalta e utiliza as diferenças e transforma-as em desigualdades. Ao separar

> adultos de crianças, ricos de pobres, a escola conhecida por nós fabrica identidades de meninos e meninas, homens e mulheres.

Nesse contexto, é importante perceber como o conceito tradicional de gênero permeia a educação formal, que segundo a referida autora "sempre reforçou definições binárias e reproduziu tais definições a partir de outras searas como a igreja, comunidade e família, cuja atuação, ao reforçar os papéis estabelecidos que homens e mulheres devem ocupar na sociedade, colabora com as discriminações pautadas nas diferenças, resultando em violência contra mulheres e meninas e também redundando em homofobia". (AUAD, 2006, p. 77).

O conceito de gênero é definido por Scott (1990) enquanto uma categoria útil à história e não apenas à história das mulheres em seu movimento feminista que deu origem ao termo. Segundo ele, o conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social.

Para ele, "gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos, e como sendo um modo básico de significar relações de poder". (SCOTT, 1990, p.6).

Então, qual seria a vantagem da análise de gêneros? Qual a relevância do tema no trabalho do professor em sala de aula?

Tais questões podem ser respondidas por Scott (1990, p.6), quando afirma que o gênero, enquanto categoria de análise, teria a vantagem de propor uma transformação dos paradigmas do conhecimento tradicional, não apenas acrescentando novos temas, mas também exigindo "um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente". Além disso, gênero, assim como as noções de classe e "raça", representa o interesse da sociedade em uma história que inclua os discursos dos "oprimidos", quase sempre excluídos, analisando o sentido e a natureza desta opressão e consequente exclusão.

Berenice Bento (2008, p.129), pesquisadora da transexualidade que ouviu uma grande quantidade de relatos para desenvolver a sua pesquisa de pós doutorado sobre os sujeitos transexuais e suas experiências escolares, afirma que esse foco específico na escola justifica-se na percepção do seu papel na exclusão social desses sujeitos. Segundo a autora,

> […] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero

> e produtora da heterosexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil é limitador falarmos em "evasão". No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala na escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão.

Daí a importância do trabalho do professor em sala de aula em promover a educação e o respeito à diversidade, seja ela qual for.

De modo geral, o objetivo desse artigo é problematizar de que forma a questão de gênero e diversidade sexual está sendo trabalhada em sala de aula por professores/as do ensino fundamental em algumas escolas da rede municipal de Londrina.

O trabalho visa analisar a postura do docente em relação à homossexualidade no ambiente escolar.

Os objetivos específicos são:

a) Coletar a opinião dos professores por meio de entrevistas sobre gênero e diversidade sexual, identificando como ele trabalha esse tema;

b) Levantar estudos bibliográficos em relação ao tema;

c) Confrontar as informações obtidas nas entrevistas com os conhecimentos repassados pelos autores estudados;

d) Identificar a influência do professor como formador de opinião, especificamente no que tange à homossexualidade.

2 METODOLOGIA

Tendo em vista a situação problema apresentada nesta pesquisa, ou seja, "o professor pode ser considerado formador de opinião e comportamento do aluno em relação a homossexualidade em sala de aula?", a proposta do estudo utilizará uma metodologia quantitativa, através de pesquisa descritiva, conforme Tripoldi (1981 apud DALFOVO, LANA e SILVERIO, 2008, p.8), "a verificação de hipóteses e

a descrição de relações quantitativas entre variáveis especificadas".

A metodologia quantitativa visa explicar o problema exposto através de uma análise estatística, utilizando-se das variáveis professor x aluno. O uso desta metodologia se baseia na limitação de uma ampla pesquisa envolvendo outras instituições educacionais, fator tempo e disposição de pessoas, impossibilitando ao pesquisador realizar a coleta e análise de forma significativa ao problema exposto.

Com o uso da metodologia quantitativa torna-se adequada a proposta de estudo, por ser aplicado estatisticamente em uma população local, neste caso três escolas públicas da cidade de Londrina e com um número significativo de amostragem, ou seja, os professores regentes de turmas do 5º ano do ensino fundamental.

De acordo com Lakatos e Marconi (1991 apud OHIRA e DAVOK, 2008, p.11), nos estudos por amostragem, é preciso "[...] escolher uma parte (ou amostra), de tal forma que ela seja a mais representativa possível do todo e, a partir dos resultados obtidos, relativos a essa parte, poder inferir, o mais legitimamente possível, os resultados da população total, se essa fosse verificada".

Com isso, observa-se que o estudo através do método quantitativo, visa aproximar a uma análise possível e real da população total, tendo uma representatividade nos resultados de coleta, tabulação, análise, interpretação e conclusão. Outro fator importante para a adoção da abordagem quantitativa refere-se a uma análise inicial, permitindo maior profundidade e novas perspectivas às interpretações, através da pesquisa descritiva.

Para realizar a análise quantitativa do método, o estudo utilizará da pesquisa descritiva, conforme apresentado por GIL (1995 apud OHIRA e DAVOK, 2008, p.8), "têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis". Desta forma, a pesquisa descritiva permite a aplicação do estudo em relação ao tempo e custo, permitindo um resultado satisfatório, uma vez que será aplicado em local de trabalho. Para realizar o método quantitativo e descritivo, o estudo terá como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica e o levantamento.

O estudo bibliográfico permite replicar o método utilizado em outros estudos, analisar e avaliar a aplicação do mesmo para a população que será analisada.

Em relação ao levantamento das informações, será realizado através

de questionários abertos, no qual os professores participantes da pesquisa poderão manifestar a sua opinião sem direcionamento da análise, e também de questionários fechados visando direcionar o entendimento e opinião direta dos entrevistados.

A metodologia prevê, também, uma ação interventiva nas três escolas públicas da cidade de Londrina que integraram esta pesquisa. Esta intervenção consiste em distribuir um folder sobre preconceito e AIDS, elaborado pela pesquisadora (ver Anexo), com o objetivo de avançar da teorização para a prática, buscando uma mudança real de comportamento. A partir do estudo bibliográfico realizado, fica evidente a necessidade de intervenções diretas nas escolas. A proposta é distribuir para toda a comunidade escolar das três escolas, o folder, cuja mensagem principal é "viver a sexualidade de maneira saudável". Esta distribuição está prevista para o primeiro semestre de 2016.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário aplicado foi entregue a trinta professoras regentes de turma do 5º ano do ensino fundamental em três escolas municipais de Londrina. Foram elaboradas perguntas abertas, que tiveram como objetivo verificar de que forma a questão de gênero e diversidade sexual vem sendo trabalhada por elas em sala de aula. As perguntas problematizavam, principalmente, o conhecimento a respeito dos estudos de gênero, papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, a existência de desigualdades no tratamento de alunos do sexo masculino e feminino, e como são abordadas as questões de diversidade sexual durante as aulas.

Sobre as professoras participantes da pesquisa, os dados coletados apontaram que 40% delas são formadas em Pedagogia, 20% em Letras, 20% em Artes, 10% em Educação Física e 10% em Geografia, sendo que 90% dessas profissionais já possuem pelo menos uma especialização na área da Educação e 10% ainda não se especializaram. Em relação ao estado civil, 70% das pessoas que responderam ao questionário se declararam casadas, 20% solteiras e 10% divorciadas.

Através das respostas, pode-se perceber que são raras as orientações e cursos de capacitação profissional sobre questões relacionadas à sexualidade e gênero, sendo que, dos profissionais que responderam ao questionário, 80% declararam nunca ter participado de nenhum tipo de curso sobre gênero e diversidade sexual, o que pode acarretar dificuldades no manejo dos assuntos

relacionados a gênero. Além disso, 30% não consideram importante trabalhar com o tema no Ensino Fundamental.

Das pessoas que se prontificaram a responder o instrumento, 100% eram do sexo feminino, fato que pode ser compreendido em razão da escola ser interpretada culturalmente como uma instituição que, em parceria com a família, é responsável pelo cuidado e disciplina das crianças. Ao longo dos anos, foi atribuído às mulheres o papel social de cuidadoras e responsáveis pela educação dos filhos. Segundo Aguiar (2004), profissões como a educação são vistas como prolongamento da atividade doméstica, e como tal, carregam valores atribuídos às mulheres: dedicação, ternura, sacrifício, entre outros.

Quando questionado se abordam questões da sexualidade em suas aulas, 80% das professoras responderam que trabalham com o tema sempre atrelado a algum conteúdo bimestral na disciplina de Ciências, quando trata do corpo humano. Essa disciplina, geralmente, aborda construções sócio-históricas da sexualidade e dos gêneros, através de paradigmas naturalistas. Segundo Carvalho (2009), esta tendência de explicar fenômenos humanos em termos biológicos é muito presente quando se aborda assuntos relacionados à sexualidade, o que define, muitas vezes, as representações sociais do corpo, dos sexos, gêneros e papéis sexuais.

Em contrapartida, os outros 20% são de professoras que tratam do tema quando há situações de conflito entre as crianças por algum tipo de preconceito ou bullying. Porém, nenhuma delas alegou não ter trabalhado com o tema, o que mostra uma contradição com aquelas que consideraram anteriormente não ser importante ensinar gênero e diversidade sexual para crianças.

Todas as professoras entrevistadas relataram ter se deparado com alunos que apresentavam características de um indivíduo homossexual ou transgênero e, de modo geral, trataram com naturalidade, chamando a atenção da turma para o respeito às diferenças de cada um.

A respeito das diferenças de gênero na educação de meninos e meninas, 30% responderam que não há necessidade de um tratamento específico para cada um. Em contrapartida, 70% julgam necessário estabelecer diferenças no tratamento e na educação de ambos os sexos. As representações sociais de masculino e feminino, por estarem tão naturalizadas e incorporadas, geralmente produzem diferenças de tratamento entre alunos do sexo feminino e masculino, como pode ser analisado através das seguintes narrativas: "...cada criança tem características próprias que envolvem o ser menino e o ser menina, como certas brincadeiras, vestimentas, cavalheirismo..."; "...são seres de físicos e emocionais

diferentes...";" a menina é mais delicada...". Tais opiniões demonstram estereótipos de gênero e papéis sociais cristalizados.

Sobre as profissões exercidas por homens e mulheres, 20% acreditam que homens e mulheres são igualmente capazes de exercer qualquer profissão desde que tenham aptidão para elas. Já 80% das respostas obtidas indicam a atribuição de naturalidade à diferença de papéis sociais entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Ao masculino foram atribuídas representações sociais de provedor e de força física, razão e rapidez em decisões. De outro lado, ao feminino foram atribuídas representações sociais de cuidados domésticos, maternidade, delicadeza e emoção. Segundo Weeks (2001), na modernidade, através dos discursos judiciários, médicos e políticos, houve a necessidade de definir o que era normal e anormal, exigindo assim uma definição precisa das "verdadeiras" características femininas e masculinas, gerando uma preocupação e todo um discurso em torno dos papéis que eram apropriados para homens e mulheres na família e na vida social.

As contradições entre discursos e práticas sociais encontradas nas entrevistas traduzem valores, noções e representações construídas na modernidade, ao mesmo tempo em que permitem refletir sobre o quanto algumas normas sociais estão sendo ressignificadas na sociedade contemporânea.

Tais dados demonstram que as professoras entrevistadas agem de acordo com valores pessoais, construídos socialmente, sem conhecimento crítico ou capacitação apropriada quando se deparam com situações que demandam a problematização de assuntos relacionadas à sexualidade e diversidade sexual. Não existe tampouco um material que oriente essas profissionais nas escolas, conforme relataram.

Pode-se analisar, portanto, que há poucas oportunidades de reflexão acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual na comunidade escolar, o que acarreta práticas e discursos equivocados, moralistas e preconceituosos. Isso representa a permanência de processos de normatização que ainda estão em trânsito na sociedade atual. O seja, continuam sendo passados adiante valores como o reconhecimento da mulher através da maternidade e dos homens como provedores, do mesmo modo que a visão de homossexualidade como perversão não foi completamente superada nas práticas sociais em muitas escolas.

Louro (2002) ressalta que é preciso atenção para desconstruir todo um conjunto de mecanismos que atuam na produção de uma polarização entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais etc – invariavelmente baseados em pressupostos essencialistas, concepções binárias e crenças

cristalizantes, naturalizadoras das diferenças, e desigualdades sociais produzidas. Segundo ela, o grande desafio para as estudiosas não é apenas assumir que as posições de gênero se multiplicaram e que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e, o que é ainda mais complicado, que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira.

Diante desse parecer e dos dados coletados na pesquisa, observa-se a necessidade de refletir cuidadosamente sobre atribuições de gênero que cristalizam possibilidades de ação e escolha de homens e mulheres. Observa-se ainda que muitos dos discursos presentes na comunidade escolar podem contribuir sim para a legitimação desses "papéis" e para a produção de processos de exclusão e estigmatização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de entrevistas e de revisão da literatura sobre o tema, este artigo buscou esclarecer de que maneira a questão de gênero e diversidade sexual está sendo trabalhada em sala de aula pelas professoras do ensino fundamental em algumas escolas da rede municipal de Londrina. Desse modo, obteve-se como resultado a informação de que o tema ainda é pouco explorado nas aulas, aparecendo sempre atrelado ao conteúdo de Ciências.

Todavia, ao se propor a trabalhar com o tema citado, o profissional da educação necessita passar por uma reflexão pessoal sobre ele a fim de rever seus próprios valores e superar possíveis tabus e preconceitos existentes. Além disso, é imprescindível que se tenha um bom material de apoio ou que se busque conhecimento na literatura existente. Contudo, verificou-se através deste estudo que isso não vem acontecendo na comunidade estudada. Infelizmente, não há nada de novo nessas escolas no que diz respeito à educação sexual, e sim a reprodução de um modelo conservador que acentua as diferenças e favorece o preconceito.

Conclui-se que as narrativas presentes na análise do material coletado apontam para a permanência de processos de normatização que estão em trânsito na atual sociedade. Valores como, por exemplo, o reconhecimento da mulher através da maternidade e sensibilidade, dos homens como provedores e imagem de força e da homossexualidade como perversão, ainda não foram completamente subvertidos nos discursos e práticas sociais nessas escolas.

Nesse sentido, Berenice Bento (2008) alega ser um equívoco falar em "diferença ou diversidade no ambiente escolar", como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros (diferentes), quando, na verdade, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de "saber conviver", mas ter claro que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa clara, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar o estranho como o diferente, mas de pensar que estranho é ser igual e quanta violência é cometida para se produzir o hegemônico transfigurado em igualdade natural. (BENTO, 2008, p.131-132)

Diante disso, é preciso ter cuidado com as atribuições de gênero que cristalizam possibilidades de ação e escolha de homens e mulheres e reconhecer o quanto muitos dos discursos presentes na comunidade escolar contribuem para a propagação da exclusão e do preconceito. Este é um desafio para educadores (pais e professores) que buscam o respeito e a aceitação da diversidade.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Igualdade de gênero e co-educação: reflexões necessárias para a construção da democracia. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio. Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

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

BUENO, Erika de Souza. Formadores de opiniões: o poder de impacto sobre o outro. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/ artigo.asp?artigo=1878> Acesso em: 18 jul. 2015.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Que saberes sobre a sexualidade são esses que (não) dizemos na escola?. In: Mary Neide Damico Figueiró (org). Educação Sexual: Em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008.

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. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em:< http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 10 set. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, C. e UNBEHAUM, S. Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Editora 34 e Fundação Carlos Chagas, 2002.

OHIRA, Maria Lourdes Blatt; DAVOK, Delsi Fries. Caminhos do TCC... Roteiro para elaboração de projetos de pesquisa. Disponível em: < https://pesquisabiblio.wordpress.com/>. Acesso em: 28 jul. 2015.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 1997.

SCOTT, Joan W. Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1990.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRE AS AUTORAS:

Giovania Ferrarezi Prestes
Formada em Pedagogia pela Unoeste e Pós-Graduanda em Gênero e Diversidade na Escola pela UFPR; e-mail: gferrarezi10@hotmail.com

Liliam Maria Orquiza
Mestre em Ciência da Informação e Biblioteconomia, pela PUCCampinas (2000-2002) e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (1982). Possui algumas especializações, inclusive em educação a distância. Inicia sua vida profissional lecionando no ensino superior, na UEL, Londrina-PR, onde permanece por quase 13 anos. Na sequência, passa a trabalhar no SENAI (Curitiba), respondendo pelo Núcleo de Negócios em Informação Tecnológica. É co-autora de uma publicação destinada à formação dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, intitulado "Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)". Em 2007, passa a atuar na Universidade Federal do Paraná, onde paralelamente às atividades como chefe das bibliotecas do Centro de Estudos do Mar, vem trabalhando com o ensino a distância. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lucilia Vernaschi de Oliveira
Liliam Maria Orquiza

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lucilia Vernaschi de Oliveira
Liliam Maria Orquiza

1 INTRODUÇÃO

A temática gênero e diversidade na escola têm nos levado a reflexões e a (re) construções de conceitos complexos e carregados de preconceitos e discriminações, estereótipos e estigmas, com relação a gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, violência contra a mulher, bullying, diversidade, diferença, deficiência e inclusão, dentre outros que estão presentes no contexto escolar.

Desta forma, apontamos a necessidade de investigar, por meio de pesquisa científica, questões que se referem à educação inclusiva equânime, ou seja, que o ensino e a aprendizagem sejam, de fato, democratizados na e pela escola.

Para compreensão destas reflexões e inquietações tivemos como objetivo geral investigar como ocorrem as representações de educação inclusiva por estudantes de uma turma do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública brasileira. Os objetivos específicos foram: analisar as representações destes estudantes sobre educação inclusiva, identificando sua percepção em relação a existência de práticas inclusivas e/ou exclusivas, por diversidade ou deficiências. Identificar se já presenciaram ou presenciam tais práticas discriminatórias e excludentes em sua sala de aula e na escola. Identificar se eles têm conhecimento sobre possíveis atitudes tomadas por professores e gestores diante de tais práticas, apontando quais atitudes foram tomadas. Revelar se algum/a estudante se inclui no grupo dos excluídos/as e se considera a educação inclusiva uma política adequada para a realidade de sua sala de aula e de sua escola.

Partindo desta premissa, questionamos: Quais as representações sociais (R) de educação inclusiva apresentam os/as alunos/as de uma turma do terceiro ano do ensino médio, e o que essas representações significam para o desenvolvimento escolar destes estudantes? Em virtude dos aspectos acima

apresentados, afirmamos que a diversidade humana deve ser compreendida como construção histórica, social, cultural e política, que se realiza nas difíceis relações sociais e de poder.

2 METODOLOGIA

Participaram da pesquisa 25 estudantes de uma turma do terceiro ano do ensino médio (2015), no mês de outubro deste corrente ano, em uma escola pública de educação básica, que atende alunos dos anos finais do ensino fundamental, médio e profissionalizante, localizada na região noroeste do estado do Paraná.

A opção por realizar a pesquisa no terceiro ano da educação básica, deve-se ao fato de acreditarmos que neste nível de ensino estes estudantes já vivenciaram situações relativas à inclusão ou exclusão no contexto escolar (por diferenças ou deficiências) e, por isso, conseguem representá-las com mais facilidade.

Os participantes responderam, individualmente, a um questionário fechado contendo seis questões, sendo que a primeira parte delas foram analisadas de forma objetiva (dados estatísticos), e a segunda, subjetivamente (análise de discurso), conforme categorias de análise. Na sexta questão, o/a respondente é convidado/a a indicar sua identidade de gênero, bem como autoatribuir-se um pseudônimo, pelo qual é identificado na análise dos resultados e respeitado/a em suas individualidades.

O referencial teórico metodológico que sustentou a pesquisa fundamenta-se em autores de cunho sócio-histórico, como Vigotsky e Moscovici. A análise de dados deu-se de forma quanti-qualitativa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de facilitar nossa análise e discussões, para a parte objetiva, além do seu respectivo número de ordem, acrescentamos as letras A (parte objetiva) e B (parte subjetiva).

No que se refere à questão **01-A**, foi perguntado aos participantes se já tinham ouvido falar na expressão "educação inclusiva", que daqui em diante será representada por "EI".

O resultado nos mostra que pouco mais da metade, 13 (52%) dos/as pesquisados/as, ainda não conheciam a expressão EI, e 12 (48%) afirmaram conhecer esta expressão. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de a escola discutir com os/as alunos/as políticas públicas de inclusão escolar e social e refletir sobre a promoção de ações inclusivas no contexto escolar.

No que se refere à questão **01-B**, foi solicitado que justificassem a relevância ou não da EI. A seguir, apresentaremos as vozes que representam as justificativas para o questionamento. Para melhor organizar as representações dos/as participantes, classificamo-las em quatro categorias de análise: **igualdade de direitos, respeito às diferenças e diversidades, acesso à aprendizagem/ escolaridade, sentimento de sofrimento/exclusão.**

a) Igualdade de direitos

"Todos nós somos iguais perante a lei, e devemos tratar os outros igual queremos ser tratados". (Lore)
"As pessoas tem o direito de viver em uma boa sociedade". (Débs)
"Sim, pois ela coloca todos em nível de igualdade". (Leto Die)
"Sim, porque todos somos iguais, temos os mesmos direitos". (Nick)
"Sim, porque todos merecem educação independente de uma raça, credo etc". (Yara)
"Sim, pois garante a igualdade de direitos para todos, independentemente de etnia, deficiência etc". (Cris)
"Sim, porque cada indivíduo merece respeito e igualdade, independentemente de seu físico/psicológico". (Tati)

A EI para pessoas com deficiência está amparada em vários dispositivos legais, como na Constituição Federal de 1988, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente entre outros. No entanto, além deste alunado, a escola precisa atender a demanda de outros/as excluídos/as, seja por identidade de gênero e orientação sexual, seja por raça/ etnia, por diferenças no biotipo e outros.

Em virtude dos aspectos acima apresentados, reafirmamos que a diversidade humana deve ser compreendida como construção histórica, social, cultural e política, que se realiza nas difíceis relações sociais e de poder, e como estudado aqui neste trabalho, especificamente em sala de aula e na escola, amparadas em todos os dispositivos legais que resguardam os direitos e deveres e promovem a equidade entre os seres humanos. Em outras palavras, é legal que o sistema educacional seja transformado em sistema educacional inclusivo.

b) Respeito às diferenças e diversidades

"Sim, porque tem como objetivo incluir todos, independente de suas diferenças". (Cah)

"Sim, porque é necessário respeitar as pessoas independente de cor, classe social, biotipo...". (Josefina)

"Sim, pois ajuda a perceber que as diferenças não afetam o caráter ou a inteligência da pessoa". (José I)

"Sim, porque qualquer meio que respeite as diversidades é importante". (Selene)

Em se tratando de diversidade no contexto escolar, esta pode ser respeitada ou negada, pois na relação professor/a aluno/a e alunos/as versus alunos/as o que se destaca em relação ao "sofrimento", conforme os depoimentos em análise, é em relação à diversidade, as questões ligadas a identidade de gênero e orientação sexual, à discriminação pela raça, em especial a negra, por etnias menos valorizadas e por valores sociais tidos como exclusivos, portanto entendidos como superiores.

No livro intitulado "Gênero e diversidade na escola", os autores ao discorrerem sobre diversidade cultural no Brasil, afirmam que é preciso considerar a origem das famílias e as diferenças culturais entre elas. Acrescentando, expõem que: "[...] encontramos indivíduos que não são iguais, que têm especialidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais". (GÊNERO e diversidade na escola, 2009, p.23). Respeitar estas diversidades deve ser imperativo na formação acadêmica, pois é na escola que deve ser desmistificado conceitos do senso comum, aqui, em especial, os que levam a danos à formação humana dos/as estudantes.

c) Acesso à aprendizagem/escolaridade

"[...] as pessoas que têm deficiência deveriam ser tratadas de forma especial, pois se os professores não conseguem dar atenção a todos os alunos normais, imagina em uma sala que terá alguém que precise de atenção em dobro". (Margarido)

"É importante, pois todos que são incluídos conseguem ter acesso à aprendizagem". (Vika)

"É de suma importância o respeito com todos, acima das diferenças, todos possuem o mesmo objetivo perante a escola, é necessário manter o foco […]". (Finny)

"Sim, pois a educação inclusiva deve atender as necessidades educativas de todos os alunos". (Leka)

As afirmações acima demonstram que a própria expressão e política pública EI nos aponta para a garantia da aprendizagem na escola, uma vez que a função primeira desta instituição é a transmissão dos conhecimentos que acontece por meio de interações sociais. Em seus pressupostos científicos, Vygotsky, teórico russo (1896-1934), afirmou que, enquanto sujeitos sociais nos constituímos nas relações e trocas entre pessoas, para somente depois internalizarmos essas aprendizagens e valores culturais.

É imperativo que práticas pedagógicas inclusivas sejam para todos/as os/as estudantes, indistintamente, sejam para os que apresentam deficiências, para os grupos minoritários excluídos, como os que se enquadram em diversidade de gênero, raça/etnia e outros, pois "[…] é no ambiente escolar que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercitar o direito à diferença" (GÊNERO e diversidade na escola, 2009, p.33). Nesse sentido, é necessário que se contextualize e flexibilize o currículo para atender as necessidades dos sujeitos da aprendizagem.

Prosseguindo, apresentaremos a experiência individual dos/as alunos/as sobre violência na escola.

d) Sentimento de sofrimento/exclusão

"Sim, porque as pessoas com gênero diferente tá sentindo excluídos, tendo a prática, ela vai perceber que vai ter pessoas ao seu lado, sendo assim, se sentindo aceito". (Milly)

"É importante para que todos nós não sejamos tratados com diferenças". (Bea)

"Considero importante justamente por incluir diversos gêneros convivendo harmoniosamente entre si". (Barbie)

"Sim, é importante, para que não aconteçam preconceitos e injustiça com alguns alunos". (Maria I)

"Sim, muitas pessoas sofrem por não se sentirem inclusas no ambiente escolar. O conhecimento sobre o assunto afeta positivamente na aceitação". (Hingrid)

De acordo com o depoimento dos/as alunos/as, a EI é necessária para coibir práticas, muitas vezes inconscientes por parte de quem as pratica, mas altamente maléficas por quem as sofre.

No sentido de aprofundar nosso entendimento, direcionamos a questão **2-A** perguntando aos estudantes se percebiam práticas inclusivas em sala de aula. Apesar de 16 (64%) das respostas demonstrarem que os/as estudantes percebem práticas inclusivas em sua sala de aula, 09 (36%) afirmaram não

perceber tal prática, o que justifica as representações a seguir, na questão **02-B**.

Em síntese, as respostas sobre as principais qualidades que consideram que os gestores, equipe técnico-pedagógica e professores da escola devem ter para promover a EI.

"Que conversem e conscientizem mais os alunos para que não aconteçam preconceitos e discriminações; procurem informações sobre a convivência entre os jovens; promovam atividades inclusivas; não tratem alunos diferentes com indiferença; não privilegiem e nem rejeitem alunos por suas diferenças; que saibam agir perante as discriminações; que ensinem os alunos a respeitar as diferenças e que conscientizem os alunos sobre preconceitos e bullying".

Ao analisar as principais qualidades dos envolvidos no processo de ensino, fica evidente o que os/as alunos/as esperam destes profissionais ao se tratar da EI. Dito de outra forma, os/as pesquisados/as foram pontuais ao afirmar: precisamos ser ensinados, guiados e orientados sobre diversidade; precisamos ser ajudados em nossa formação acadêmica e humana, para respeitarmos e sermos respeitados em nossas individualidades, enquanto seres únicos e diversos ao mesmo tempo. A esse respeito, Nogueira (2014) e Sierra (2014) demonstram o quão urgente e necessário deve ser o trabalho educativo no sentido de desmistificar padrões e comportamentos que elegem a discriminação, a aflição e a exclusão social, pela avaliação cruel e arbitrária no que se refere à heterogeneidade humana.

Assim sendo, em relação à questão **03-A**, a grande maioria, 15 (60%) dos/as entrevistados/as, afirmou já ter presenciado atitudes preconceituosas e discriminatórias em sala de aula ou na escola, sendo que 10 (40%) dos/as pesquisados/as afirmaram não ter presenciado tais atitudes.

Esta realidade escolar nos aponta para a necessidade de se fazer um trabalho educativo, decorrente de discussão coletiva entre os envolvidos no processo ensino e aprendizagem e que esteja presente no Projeto Político Pedagógico da Escola, no sentido de coibir e punir atos desta natureza, o que veremos na sequência **03-B**.

Ao serem perguntados se já presenciaram ou presenciam atitudes preconceituosas e discriminatórias com alunos/as excluídos/as por deficiência ou diversidade, e como a escola reagiu/reage frente a estes comportamentos, responderam:

"Presenciei atitudes preconceituosas com homossexuais, negros e asiáticos em outras escolas, mas não vi atitudes da escola". (Cris)

"Coação pela pessoa excluída e isso é geralmente omitido pelos alunos". (Cah)
"Já vi vários tipos de preconceito na escola, não presenciei solução". (Yara)
"Uma aluna com retardo mental na escola era motivo de piadas no colégio todo. O colégio tentou resolver mas não conseguiu". (Lore)
"Ficaram zoando um aluno por ele ter um estilo diferente, e a escola não fez nada". (Margarido)
"Atos preconceituosos tanto pela cor da pele, tanto pelo corpo, porém a escola não tomou providência". (TatI)
"Nítida a exclusão de grupos sociais dentro da escola, a escola normalmente reage tentando a aproximação e a interação desses alunos com outros". (Finny)
"Preconceito contra cabelos cacheados e crespos, a escola conversou com o agressor". (Lecka)
"Presenciei muitas cenas de preconceito com algum tipo de deficiência. A escola suspendeu o aluno". (Ana)
"Ser excluído por ter hábitos diferentes é muito comum no meu colégio. As pessoas tiram sarro e fazem piadas". (Bea)
"Zuando os alunos pelo jeito de ser". (s/p)
"São vários os preconceitos na escola, geralmente são tratados como brincadeiras". (Hingrid)
"Em escolas esse aspecto se passa como bullying, a escola chama a polícia e não sei mais o que acontece nunca presenciei um. (Thati)
"Dificuldades de ensino, não dão a mínima atenção". (s/p)

Os/as entrevistados/as externalizaram o como e o quanto a escola é um "campo minado" de atitudes preconceituosas e discriminatórias, e o pior, denunciam a fragilidade e incapacidade dela (da escola) em administrar conflitos desta natureza. Quando toma alguma atitude para conter a violência na escola, quase sempre não é no sentido de coibir, de conscientizar, de ensinar os/as jovens a conviver e a respeitar diferenças e diversidades. Gentili (2001) e Freller et al. (2013) chamam a nossa atenção sobre as contradições da sociedade capitalista neoliberal, que gera e mantém a exclusão social e escolar, muitas vezes por meio de políticas públicas excludentes.

Sobre não ter sofrido ou sofrer violência por questões individuais de diversidade de e/ou deficiência, na questão **04-A**, 19 (76%) dos/as entrevistados/as afirmaram não ter passado tal situação. No entanto, 04 (16%) revelaram ter sofrido violência e 02 (08%) sofreram e sofrem exclusão em sala de aula e/ou na escola.

Os dados acima revelam que a violência no contexto escolar é uma realidade

que precisa ser discutida, debatida e tida como crime contra o ser humano.

Após responder ao questionamento se foram ou são vítimas de exclusão em sala de aula ou na escola, explicaram quais as providências tomadas por professores, equipe pedagógica e gestores **4-B**, conforme os depoimentos a seguir:

"Deveriam tomar providências para cada aluno e tratamento psicológico". (Thati)
"Sofri bullying por ser acima do peso, a escola não tomou nenhuma atitude. Pararam por eu ter mudado meu estado físico". (Milly)
"Ser considerado burro, por ter dificuldades, trabalhar e coordenação dizer 'não tem nada a ver com isso' e não aceita declarações para justificar faltas". (s/p)
"Mesmo com a minha sexualidade, nunca sofri preconceito".(Hingrid)
"Os alunos foram advertidos. (Lecka)
"Já fui vítima de exclusão, as providências tomadas foram que eu não devia ligar para isso, e se alguém falasse algo era só ignorar". (Débs)
"Sofri preconceito por não ter a mesma quantidade de dinheiro que meus colegas tinham. Ninguém tomo providências". (Selene)
"Já fui vítima de exclusão pela minha religião. Providência: conscientização". (Cah)
"As pedagogas realizam a ressocialização dos alunos incluindo-os em atividades de grupo". (Fanny)

Mais uma vez se constata a impotência da escola (na maioria das vezes) em lidar com atitudes excludentes. O depoimento do/a aluno/a Tati: "Deveriam tomar providências para cada aluno e tratamento psicológico". Neste caso, tomar providências é um pedido de socorro, de ajuda, de solução para tais impasses! "Tratamento psicológico" se retrata a sofrimento emocional de quem sofre violência ou de adequação de comportamento, de quem o causa. Na verdade, é o reforço ao grito de socorro!

Outro depoimento traz em seu discurso marcas de vivência das consequências da exclusão: "Ser considerado burro, por ter dificuldades, trabalhar e coordenação dizer 'não tem nada a ver com isso' e não aceita declarações para justificar faltas" (s/p). As implicações deste relato nos levam a refletir sobre: a EI deve atender as "especificidades de aprendizagem", com flexibilização curricular, trabalho com monitoria, trabalhos em grupos e tantos outros; a necessidade de conciliação entre "trabalho e estudo", o que não é tarefa fácil, principalmente para quem necessita de atendimento para complementar os estudos realizados em sala de aula; e, principalmente, o "discurso excludente" da escola.

Nas palavras de Débs: "Já fui vítima de exclusão, as providências tomadas foram que eu não devia ligar para isso, e se alguém falasse algo era só ignorar". Calar-se diante de provocações? Não teria a escola outra forma de enfrentar este ato de violência?

Nesse sentido, afirmamos que se não é fácil para o/a aluno/a gerir e administrar estes obstáculos que comprometem ou podem comprometer em diferentes graus sua aprendizagem, é preciso acreditar na possibilidade de a EI contribuir para sua superação, pois "o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens está passando por mudanças" (MOSCOVICI, 2015, p. 91).

Ao serem questionados se consideram a EI uma política adequada para a realidade da sala de aula e da escola em que estudam, quase a totalidade 24 (96%) dos/as alunos/as, ao responderem à questão **05-A**, considera a EI importante e necessária para sua realidade escolar, enquanto 01 (4%) discorda desta política educacional.

Sobre a EI ser uma política pública adequada para a realidade da sala de aula e da escola que estudam (**5-B**), de forma geral, a maioria dos/as pesquisados/as afirmou que a EI é adequada para sua realidade escolar, pois todos/as devem tratar e ser tratados com igualdade e respeito. No entanto, alguns depoimentos são pertinentes a reflexões, como se segue:

> *"Temos na sala uma aluna homossexual, mas isso não afeta seu relacionamento perante os outros alunos." (José I)*
> *"É importante que haja uma política adequada sobre EI, pois há muitos alunos que não sabem sobre o assunto e comentem atitudes preconceituosas". (Maria I)*
> *"É uma realidade que vivemos hoje em dia". (Bea)*
> *"No colégio há bastante inclusão em todos os aspectos". (José II)*

Mantoan (2006) recomenda a educação inclusiva que acolhe a todas as pessoas, indistintamente, respeitando as suas diferenças e garantindo a todos/as o direito a educação de qualidade. Com base no discurso dos/as pesquisado/as e nas ideias da autora citada, a EI está posta na escola e em todas as esferas sociais. No entanto, ela (a escola) precisa, com urgência, entender o real sentido desta política pública e conscientizar seus/suas alunos/as de seus limites e possibilidades, e, por meio do diálogo, do conhecimento científico, de contribuições de profissionais da saúde, do direito, da educação e de outras áreas afim, apostar e lutar pela EI de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das vozes dos alunos/as pesquisados/as, vemos que a escola inclui mais e melhor os/as estudantes que conseguem superar suas dificuldades de aprendizagem, pois o conhecimento, neste aspecto é libertador. No entanto, nos casos em que apenas a igualdade de acesso não é suficiente para garantir condições de igualdade de aprendizagem, como no caso de grupos mais vulneráveis, o Estado precisa direcionar e prover melhores políticas públicas para essas especificidades, como no caso do/a pesquisado/a que afirmou a necessidade de tratamento psicológico para quem sofre ou pratica preconceito e discriminação na escola, ou seja, existem questões de cunho emocional que interferem nas interações em sala de aula, na aprendizagem e na formação pessoal e coletiva dos/as jovens.

Em decorrência desta diversidade humana, o nosso olhar educador deve estar atento para percebermos que há diferenças entre as diferenças, ou seja, diferenças múltiplas nos próprios grupos de excluídos, e não apenas binárias, como a maioria é levada a acreditar.

Assim sendo, a pesquisa sobre as representações que os/as estudantes do ensino médio fazem da educação inclusiva foi providencial para apontar a necessidade de se (re) pensar políticas públicas para formação inicial e continuada de professores/as sobre a temática diversidade e deficiências na escola, de como lidar com esta realidade tão presente e, ao mesmo tempo, tão complexa, no fazer pedagógico, na elaboração dos currículos, expressos no projeto político pedagógico.

Enfim, esperamos que os resultados deste trabalho possam contribuir, de alguma forma, para que novas representações sociais sejam elaboradas sobre práticas educativas inclusivas, aspecto que constatamos contraditório e fragilizado, sendo assim, novas pesquisas desta natureza precisam ser realizadas para que, com isso, a escola seja, de fato, inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 de jul.2015.

_____. Lei n° 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 de jul. 2015.

de jul. 2015.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http:// http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 02 de out. de 2015.

FRELLER, C. C; CROCHíK, J. L; KOHATSU, L. N; DIAS, M. Á. de L. e; CASCO, R. Inclusão e Discriminação na Educação Escolar. Campinas: Alínea, 2013.

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. 266 p.

GENTILI, P. Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 8. ed. Petrópolis. Vozes, 2001.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOGUEIRA, J. F. A. A normalidade em suspeita: quando a diferença joga no labirinto. In: SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M.C. (Orgs.). Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014, p.171-182.

SIERRA, J. C. Sobre vampiros e outros monstros sexuais. In: SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M.C. (Orgs.). Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014, p.183-194.

SIGNORELLI, M. C. Violência de gênero: um desafio para a educação. In: SIERRA, J. C.;

SIGNORELLI, M.C. (Orgs.). Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014. p. 49-64.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. A Formação Social da Mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WANZINACK, C. Bullying e ciberbullying: faces silenciosas da violência. In: SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M.C. (Orgs.). Diversidade e Educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014. p. 68-81.

SOBRE AS AUTORAS

Lucilia Vernaschi de Oliveira
Mestre em Educação pela UEM/PR. e-mail: luvernaschi@gmail.com

Liliam Maria Orquiza
Mestre em Ciência da Informação e Biblioteconomia, pela PUCCampinas (2000-2002) e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (1982). Possui algumas especializações, inclusive em educação a distância. Inicia sua vida profissional lecionando no ensino superior, na UEL, Londrina-PR, onde permanece por quase 13 anos. Na sequência, passa a trabalhar no SENAI (Curitiba), respondendo pelo Núcleo de Negócios em Informação Tecnológica. É co-autora de uma publicação destinada à formação dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, intitulado "Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)". Em 2007, passa a atuar na Universidade Federal do Paraná, onde paralelamente às atividades como chefe das bibliotecas do Centro de Estudos do Mar, vem trabalhando com o ensino a distância. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br.

DIFICULDADES DA ESCOLA EM ATENDER ÀS/AOS ALUNOS(AS) HETEROGÊNEOS(AS) DA PÓS-MODERNIDADE

Zélia Lino de Moraes
Liliam Maria Orquiza

DIFICULDADES DA ESCOLA EM ATENDER ÀS/AOS ALUNOS(AS) HETEROGÊNEOS(AS) DA PÓS-MODERNIDADE

Zélia Lino de Moraes
Liliam Maria Orquiza

Neste início do século XXI, a educação brasileira tem vivido um período de turbulência e questionamento de seu papel educacional e social. Amaral (2013, p.30) analisa a crise da escola, e destaca que "não é mais possível deixar de questionar o privilégio da visibilidade da cultura branca, masculina, heterossexual e a manutenção da invisibilidade das culturas socialmente "ilegítimas"". Uma das facetas desta crise na educação resulta no fracasso escolar, de acordo com as estatísticas do Ministério da Educação um elevado número de crianças com até 8 anos de idade, mesmo frequentando a escola, não são alfabetizados, sendo que a não-alfabetização se agrava mais nas regiões menos desenvolvidas economicamente (BRASIL. Ministério da Educação, 2012), estes índices revelam que a escola não está cumprindo seu papel de ensinar o básico, que seriam as letras e os números, e, que a desigualdade social continua afetando os resultados da educação.

De acordo com Carvalho (2010, p.46), os anos 1990, marcados por profundas alterações sociais e culturais, puseram em discussão a aceitação, a valorização e a tolerância à diversidade humana. Esse período traz um novo dilema à sociedade ocidental "de conciliar os interesses das culturas minoritárias com as tendências da globalização". Nessa direção, como aponta a autora, ao valorizar o pluralismo cultural a escola corre o risco de sujeitar a ciência ao subjetivismo e relativismo, desconsiderando valores expressivos do universo social. Neste universo de valores sociais que podem se tornar relativos, encaixa-se a aprendizagem e a identidade do sujeito aprendente.

Este estudo bibliográfico sobre o tema heterogeneidade é fruto de uma inquietação que surgiu em minha experiência profissional[1] acerca da normatização e a desvalorização das diferenças na educação infantil. A escola que até pouco tempo era destinada aos melhores, ou a alguns e algumas, nas

1 Atuo desde 2014 na educação infantil na rede de ensino municipal.

últimas décadas, enfrenta o impasse de se abrir para incluir uma diversidade para a qual ainda não estava preparada. Pensemos nas relações professor/aluno sob o enfoque das representações sociais: afirma Mazzotti (1994), fundamentada em Moscovici (1991), toda relação tem um núcleo figurativo, que serve aos interesses sistematizados pelo grupo. Este saber, por vezes, é sociocêntrico e não científico, mas, como se naturalizou, orienta a percepção e o julgamento sobre a realidade. Sendo assim, desde a educação infantil os professores metrificam a sala de aula, e excluem o aluno que não corresponde a norma hegemônica. Na maioria das vezes, os professores não sabem o que o aluno(a) tem, porém se valem do estereótipo "ele é diferente", ser igual aos demais é requisito para ser aceito nos padrões escolares. Collares e Moysés (1995, p. 30) evidenciam em suas pesquisas os mitos e os erros de diagnósticos envolvendo o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem e o papel passivo do professor frente a estes diagnósticos, e evidenciam que a singularidade humana e o respeito ao ritmo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas continuam sendo desconsiderados pela normatividade institucional.

A realidade contemporânea tem exigido, via manifestação social, o diálogo sobre a identidade e a singularidade do sujeito, sobre a diversidade humana e sobre os direitos humanos. Neste ínterim, propusemos este trabalho que tem como objetivo principal investigar a dinâmica de inclusão/discriminação a alunos com comportamentos heterogêneos matriculados na educação infantil; bem como discorrer sobre as mudanças sociais e sua interferência no papel da escola. Consta ainda como objetivo verificar a representação social que as professoras da educação infantil têm acerca de seus alunos heterogêneos e como se dá o atendimento de crianças heterogêneas, ou seja, crianças que não se enquadram ao padrão normativo quanto ao comportamento ou aprendizagem esperado para sua idade.

METODOLOGIA

Na realização desta investigação científica, foi feita uma pesquisa mista, ou seja, bibliográfica (desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos) somada à coleta de dados em campo, pois consideramos a junção destes métodos um importante instrumento para responder questões pertinentes às Ciências Sociais e Humanas, em especial para se tratar das questões relacionadas à diversidade. Encaminhamos este estudo seguindo o modelo quanti-qualitativo de pesquisa, pelo fato desta referência teórica metodológica privilegiar os paradigmas, as dúvidas e o questionamento do homem em sua constante inter-relação com o mundo e com os objetos.

O estudo bibliográfico compõe-se de leitura e resenha analítica de obras referentes a diversidade, educação, sociologia, representações sociais e psicologia social, nossa ênfase analítica no trabalho de campo pautou-se na epistemologia genética de Jean Piaget.

A amostra compôs-se de um questionário aplicado para 15 professoras em Centros Municipais de Educação Infantil de regiões distintas da cidade de Maringá/PR. A análise das respostas dadas pelas professoras ao questionário foi feita com base no método clínico de Piaget, que consideramos um instrumento útil na desconstrução do pensamento hegemônico, e, aliada aos estudos bibliográficos, serviram de instrumentos na confirmação de nossas hipóteses, bem como nos ajudaram a formular novas hipóteses. Cientes que a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações como ponto de partida para outras pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na obra "Tempos Líquidos", o sociólogo Bauman (2007a) chama a atenção sobre os "refugos" da sociedade, termo usado para designar os que não fazem parte dos sistemas classificatórios. Analogicamente, podemos dizer que na sociedade encontramos estes "refugos" avessos à heteronormatividade separados em grupos como os de gênero, raça, religião, classe social, deficiências físicas, dificuldades de aprendizagem, transtornos mentais e de comportamento, diversidade sexual, entre tantos outros.

Discorrendo sobre a reação de medo e rejeição do sujeito frente ao estranho, Bauman (2007a apud MORAES, 2013, p.33) nomeia "mixofobia" o medo gerado pelo desconhecido. Ao se generalizar, esse medo tende a se manifestar sobre categorias selecionadas, ainda que provisoriamente, "como 'estranhos' para resumir a estranheza". Seu contrário, a "mixofilia", significa a valorização e o apreço às diferenças e ao diferente de si mesmo.

Convergindo com o conceito mixofílico de Bauman (2007a) estão os estudos de Gênero e Diversidade na Escola que tem como proposta a "garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade", a realização deste trabalho na educação infantil é uma tentativa de cooperar para que "a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que

enriquecem a sociedade brasileira". (GÊNERO e diversidade na escola, 2009, p.10).

De acordo com o conceito heteronormativo, o negro, a mulher, o pobre e o homossexual são considerados inferiores perante o branco, o homem, o rico e o heterossexual. Inserida nesta mesma ótica social, a escola estabelece seu padrão hegemônico de alunos e os que diferem deste padrão, ficando acima ou abaixo da média - os heterogêneos - são vistos com olhar estigmatizante. Piaget (1977) ao conceituar "descentração" indica a desconstrução do estigma e a aceitação de respostas diferentes. De acordo com Faeti e Calsa (2012, p. 8) a descentração é uma característica cognitiva e afetiva que possibilita o sujeito tomar decisões cooperativas, ou seja, por descentração, na concepção piagetiana entende-se superação do egocentrismo; a capacidade do sujeito em considerar outras formas de pensar e de ver a realidade por ângulos diferentes.

As análises que se seguem resultam da confluência entre as teorias de Piaget e de Bauman, sendo assim, nossas análises foram orientadas por um olhar "descentrado" e "mixofílico".

No grupo amostrado, as turmas compõem-se de 25 alunos (as), exceto uma turma que é composta por 20 alunos (as), fato justificado (pelas professoras) porque a sala não tem espaço físico suficiente para comportar 25 alunos (as), como é padrão no município. Os questionários foram aplicados em turmas do infantil 3, 4 e 5, portanto, referimo-nos a crianças com idade entre 3 e 5 anos.

Quando questionadas se em suas salas de aula existiam estudantes que se enquadravam em diferentes realidades, das 15 respondentes, 14 (93,3%) afirmaram que sim. Destas 14 professoras que assinalaram "sim", 9 assinalaram que as diferenças advinham de fatores econômicos, culturais, de aprendizagem, sociais e comportamentais. Ratificando, somente 1 professora assinalou que não há diferença na realidade dos seus alunos (as).

Questionadas sobre a presença de alunos (as) com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, somente uma professora respondeu negativamente. Analisando as respostas afirmativas chegamos aos seguintes dados estatísticos representativo do percentual de alunos (as) que as professoras consideram com dificuldade de aprendizagem, na turma com 20 alunos (as), a média é de 10%; nas turmas com 25 alunos (as), a média é de 13,8 %.

A quinta questão referente a problemas comportamentais dos alunos (as) possibilitou-nos colher dados quantitativos e qualitativos; deixamos a questão aberta, para que as professoras comentassem o tipo de comportamento apresentado pelo aluno (a).

Das 15 professoras pesquisadas, somente 2 (13,3%) disseram não ter alunos (as) com problemas de comportamento em sala, sendo que uma destas considerou que os alunos (as) são muito novos para afirmar que possuam problema de comportamento.

As demais, 13 respostas afirmativas (86,6%), cuja análise nos forneceu os seguintes dados representativo do percentual de alunos (as) que as professoras consideram com problema comportamental: na turma com 20 alunos (a), a média é de 16%; nas turmas com 25 alunos (a), a média é de 14 %.

De acordo com a resposta fornecida pelas professoras, a agressividade (incluídos aí termos correlatos como "violento", "briga") foi o tipo de problema de comportamento mais recorrente, indicado em 9 respostas. A falta de limites aparece em segundo lugar, sendo apontada por 5 professoras. A indisciplina aparece 3 vezes como problema comportamental dos alunos (as), porém se considerarmos neste item, outras respostas dadas, cujos termos são similares à indisciplina, como por exemplo a não aceitação de regras, de comandos e de combinados, falta de educação ou a não socialização, este índice de resposta sobe para 7. Nossa suspeição acerca do que é considerado como indisciplina pelas professoras da educação infantil vai ao encontro com os apontamentos feito por Luengo (2010, p. 55), que afirma que "há aqueles que fogem dos padrões de controle considerados normais e manifestam-se com outras formas de comportamento. Esse 'desajuste', que incomoda os educadores, é visto como indisciplina".

Nas respostas as professoras pontuaram também problemas de imaturidade, não aceitação de frustação e crianças mimadas. Em outra pesquisa em que professoras afirmaram que os alunos (as) são imaturos, Collares e Moysés (1996, p.158) enfatizam que se trata de um preconceito, distinto de conhecimento científico. Deveria se fazer a pergunta: imaturidade de quê? E com relação a que padrão? Pois as pesquisadoras consideram que falar de imaturidade infantil pressupõe adotar o homem adulto como padrão. As autoras citadas admitem diferenças no sistema imunológico em diferentes idades, porém descartam a ideia de que uma criança de 1 ano ou de 5 sejam imaturas, e ressaltam que "a cada momento o ser humano tem as características físicas, emocionais, cognitivas, adequadas a este momento determinado".

Inferimos, se as professoras e os demais atores que atuam na educação infantil pudessem, por algum tempo, retirar-se dessa homogênea massa sistematizada - a escola - se pudessem fazer o que Collares e Moysés (1996, p. 24) chamam de "suspensão do cotidiano", perceberiam que aquele espaço "é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que

independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente". Assim como os estudos de Gênero e Diversidade na Escola, esta suspensão possibilitaria um olhar diferente sobre crianças não passivas e heterogêneas, crianças que não aceitam ser humano-genérico e lutam por ser particular-humano.

Questionamos sobre a presença na sala de aula de algum aluno (a) diferente da maioria. Em suas respostas, 4 professoras consideram a sala hegemônica, não considerando diferenças nem positivas nem negativas em seus alunos (as).

A heterogeneidade dos alunos (as) é apontada por 73,33 % das professoras, ou seja, 11 professoras comentam sobre características que diferem algum aluno (a) da maioria em sala, de forma positiva ou negativa.

Cerca de metade das professoras destacaram aquele aluno (a) que é diferente em sala por possuir características positivas, como maturidade acima da média, capacidade cognitiva e facilidade de aprender e ir além do que é apresentado pela professora, capricho, cordialidade, extroversão e argumentação oral.

A outra metade das professoras identificaram características negativas em seus alunos (as) como fator de heterogeneidade como, por exemplo, a agressividade, o desrespeito e insubordinação a autoridade hierárquica sistematizada, a introversão e dificuldade de relacionar-se com os outros.

Finalizando o questionário, deixamos aberto para as professoras acrescentarem as informações que desejassem, 7 professoras falaram de suas turmas pontuando sobre fatores que consideram importantes para melhorar a educação das crianças no âmbito comportamental e na aprendizagem. Destacaram que os alunos (as) são agitados, não se concentram, são desobedientes e mimados; sinalizaram que os problemas escolares são decorrentes das mudanças na estrutura social e nas famílias; ressaltaram que a família é responsável pelo aluno não ter limites, enfim delegaram os problemas com o aluno a fatores externos. Trouxeram à tona questionamentos sobre a inclusão e o atendimento a crianças com distúrbio genético (síndrome de Down), porém, em nenhum momento questionaram o papel da escola no trato com outros tipos de diversidades além das orgânicas e que estão presente em sala de aula.

Considerando esses apontamentos feitos pelas professoras sobre o comportamento mimado, indisciplinado e a ausência de limites dos alunos (a), bem como a indicação de inferência familiar sobre a personalidade e o comportamento indesejado do aluno (a), faz-se coerente destacar, que as

funções da escola e da família se modificaram e se fundiram bastante na contemporaneidade. Segundo o psiquiatra Joel Birman (2009), até meados do século XX, a família era responsável por transmitir ao filho (a) a socialização primária, estabelecer os limites, desenvolver os valores morais, éticos, religiosos (superego), a família também era a responsável por estruturar a personalidade narcísica da criança, dando-lhe a base para a socialização secundária, função que sequencialmente seria desenvolvida pela escola. Porém, com a criação das escolas maternais o papel da socialização primária e secundária se emaranhou: enquanto os pais delegaram à escola a função de construir o superego, a escola firmou-se apenas no cumprimento da formação intelectual da criança, decorrente disso a criança, desde então, vem perdendo a noção do que é certo e errado.

Uma das professoras dos CMEIs apresentou a seguinte justificativa para o comportamento heterogêneo de seu aluno

> A maioria das crianças não sabe o que significa a palavra "não", pois em casa tudo é permitido. Os pais não param para conversar com os filhos ou brincar. Usam o trabalho como desculpa, mas consegue tempo para celular, fazer churrasco com amigos, televisão, etc. Se as crianças não entenderem o que é limite irá ficar muito difícil, tanto na escola, como em casa. (Professora 1).

Concordamos que um dos papéis da educação (familiar e escolar) é estabelecer alguns limites em prol da convivência civilizatória, contudo lembramos que os centros de educação infantil municipal, nos quais aplicamos nossa pesquisa atendem crianças de 4 meses até 5 anos de idade, em período integral (das 7 às 18 horas), de segunda a sexta-feira, sendo assim, consideramos que parte do desenvolvimento destas crianças, que ficam diariamente na escola, seja resultado da própria formação recebida na instituição escolar.

Em tempos pós-modernos, outro ponto que Birman (2009) salienta é que a autoestima e a noção de singularidade das crianças entraram em crise por falta do espelho que lhes propicie esta formação. Por parte das famílias, há falta de investimento narcísico, o processo de filiação familiar fragilizou-se na primeira infância, e não foi suprido pela escola. Segundo o psiquiatra, o resultado se vê na adolescência: jovens sem noção de limites, que acreditam que o mundo foi feito para satisfazê-los.

Com aporte em Piaget (1977) podemos inferir que as respostas abaixo, dadas pelas professoras, sobre os comportamentos de crianças com idade de

3/5 anos expressam a dificuldade da escola pós-moderna em cumprir seu papel quanto ao desenvolvimento moral da criança, bem como o desconhecimento docente acerca da episteme genética e das etapas de desenvolvimento pelas quais o sujeito passa ao longo da sua vida.

> Não sabe o que é a palavra não, acha que tem direito a fazer o que quer e como quer, se esconde da professora, bate no amigo, inunda o banheiro, liga torneiras no pátio, agride adultos. (Professora 2).
> Ainda não se socializou, porque bate em adultos que não conhece e não fez nada para ele. (Professora 3).
> Por ser agressivo além do normal, não tem medo e nem respeito por outra pessoa, que seja diretora, supervisora, etc. não considera respeito por ninguém. (Professora 4).

Piaget (1977), em suas consistentes pesquisas epistemológicas, investigou a formação da moral na criança e considera que o ingresso da criança no universo moral ocorre por meio da aprendizagem de diversos valores e deveres a elas impostos, tanto pelos pais, quanto por adultos em geral. Por exemplo: não mentir, não pegar as coisas dos outros, não agredir fisicamente, nem oralmente. Piaget constatou que a criança com idade aproximada entre 5/6 anos se encontra em transição da fase da anomia (sem normas) para a fase da heteronomia (normas externas) e que, portanto, podem ter dificuldades para internalizar por si só as regras coletivas e socialmente construídas, esta dificuldade é reforçada pelo egocentrismo infantil. Fonzar (1986) concorda com Piaget que por não estar suficientemente instrumentalizada para perceber a diferença que vai entre o seu eu e o universo que a cerca, a verdade da criança será forçosamente diferente da verdade do adulto.

Segundo Piaget (1977) as interações sociais têm um papel muito importante para o desenvolvimento da consciência moral autônoma. Entendemos que uma das funções da escola é propiciar oportunidades de descentramento cognitivo desde a infância, capacitando os sujeitos para desenvolver esta consciência e enxergar realidades diversas, ou seja, considerar outros pontos de vista. Para Piaget (1977) o desenvolvimento moral da criança depende do envolvimento cognitivo e afetivo com o outro, com o adulto, com os pais, e inferimos, com a escola.

Refutamos portando as queixas apresentadas pelas professoras, pois com Piaget (1977) e Amaral (2013) entendemos que no processo de desenvolvimento da inteligência e da moral infantil, o egocentrismo é uma função necessária para a organização de esquemas mentais, por conseguinte, é uma atitude espontânea

do pensamento individual da criança buscar a satisfação psicobiológica, utilizando-se de coisas orgânicas/materiais. Enfatizamos, enquanto a criança estiver na fase egocêntrica, não verá mal algum em transpor a realidade em função de seus desejos. Contudo, Piaget (1977) pontua que a tomada de consciência dos deveres está ligada à repressão ou punição diante de um erro/mentira, imposta por adultos, principalmente pelos pais, aos quais as crianças envolvidas emocionalmente respeitam. Doravante, à medida que interioriza as regras entre iguais, os hábitos de cooperação surgem aos poucos dando origem aos julgamentos de responsabilidade subjetiva e de respeito ao outro.

A singularidade/heterogeneidade da criança da educação infantil contemporânea ganha novo contorno quando sobre ela lançamos o olhar piagetiano e quando a escola assume a sua responsabilidade neste processo. Para lidar com a diversidade e a ambivalência humana, Birman (2009), defende que a escola, cuidadora temporária, teria que se transformar para criar em si um parâmetro de autoridade e assumir o papel da constituição efetiva da criança. Ele estende esta revisão para outras áreas além da educação, como a psicologia, a medicina e para a religião. Sua crítica é que em nome da ética, as pessoas não se envolvem para solucionar os problemas reais, e como solução indica o agrupamento das pessoas, com suas diferenças, em prol de propósitos comuns, da ética da amizade e hospitalidade, do respeito e da responsabilidade com o outro, da convivência com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respeitar a diversidade no espaço escolar é aceitar que as pessoas não são iguais, que uns gostam de matemática, outros detestam desenhar, uns gostam de música, outros não gostam de literatura, uns sonham em ser astronauta, outros sonham aprender as letras do alfabeto, porém a escola não está formatada para atender as individualidades. Amaral (2013, p.20) reforça "é na escola que as múltiplas culturas se encontram e se deparam, apesar de uma organização escolar ainda pautada em um ideal moderno de homogeneização dos sujeitos". Sendo assim, a aceitação da heterogeneidade humana, via projetos de inclusão escolar, iniciadas no final do século XX, precisa romper com a cultura estereotipada da escola, centrada na seletividade e na homogeneização dos sujeitos.

Concluímos que há necessidade de propostas que incentivem o respeito à singularidade das crianças da educação infantil, visto que esta etapa é o alicerce sobre o qual se sustentam outras fases da aprendizagem sistematizada.

E por assim ser, com Piaget (1977; 1998) inferimos sobre a construção de uma educação autônoma e cooperativa feita com e por professoras descentradas, que ensinem e aprendam o respeito pelas diferenças, e, que como afirmam Collares e Moysés (1996) não imponham o padrão de comportamento adulto ou um padrão hegemônico a crianças de 0-5 anos.

À luz de tudo o que foi estudado, discutido e apresentado neste artigo, finalizamos este trabalho com uma proposta de ação multiplicadora dos conhecimentos adquiridos durante a realização desta pesquisa, desenvolvendo um projeto de Rodas de Conversas, junto aos professores dos Centros de Educação Infantil estudados. As Rodas de Conversas serão realizadas mensalmente, com o objetivo de oportunizar o debate sobre as dificuldades da escola em atender aos alunos heterogêneos, bem como refletir sobre as práticas docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, T. C. Descentração cognitiva e esfera pública dialógica nas primeiras séries escolares: um estudo exploratório. 2013,108 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2013.

BAUMAN, Z. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 276 p.

¬¬¬¬¬_____. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 260 p.

_____. Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a. 120 p.

_____. Vida líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007b. 212 p.

BIRMAN, Joel. Cadernos sobre o mal: agressividade, violência e crueldade. Rio de Janeiro: Record Editora, 2009.

BIRMAN, J.; CAPELATTO, I. Educação e limites. CPFL - TV Cultura, 26/01/2009. Disponível em: www.youtube.com.br. Acesso em: 12 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto irá garantir alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/11/08/pacto-ira-garantir-alfabetizacao-de-todas-as-criancas-brasileiras-ate-os-oito-anos-de-idade. Acesso em: 16 set. 2015

CARVALHO, E. J. G. de. Educação e diversidade cultural. In: CARVALHO, E. J. G. de; FAUSTINO, R. C. (orgs.). Educação e diversidade cultural. Maringá: EDUEM, 2010.

COLLARES; C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. 1995. In: ALVES, M. L. (Org.). Cultura e saúde na escola. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1995. p 25-31.

_____. Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

FAETI, P. V.; CALSA, G. C.. Descentração cognitiva e sua relação com a construção da cooperação. 2012. Universidade Estadual de Maringá. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2012.

FONZAR, Jair. Piaget: do egocentrismo (História de um conceito). Educ. rev., Curitiba, n. 5, p.81-103, Dec. 1986. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40601986000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 15 out 2015.

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. 266 p.

LUENGO, FC. A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. 142 p. Disponível em: http://static.scielo.org/scielobooks/sw26r/pdf/luengo-9788579830877.pdf. Acesso em: 13 out 2015.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em Aberto, Brasília, v.14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818. Acesso em: 13 out 2015.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1996. 80 p.

MORAES, Z. L. Contribuições de Pichon-Rivière e Bauman para a compreensão dos vínculos na escola contemporânea. 2013. 58 p. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC-2013/Trabalhos2013/Zelia_Lino_Moraes.pdf. Acesso em: 13 out 2015.

PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou,1977.

SOBRE AS AUTORAS:

Zelia Lino de Moraes
Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estadual de Maringá (2015). Professora na Rede de Ensino Municipal em Maringá/PR. E-mail: zelmoraeslino@hotmail.com.

Liliam Maria Orquiza
Mestre em Ciência da Informação e Biblioteconomia, pela PUCCampinas (2000-2002) e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (1982). Possui algumas especializações, inclusive em educação a distância. Inicia sua vida profissional lecionando no ensino superior, na UEL, Londrina-PR, onde permanece por quase 13 anos. Na sequência, passa a trabalhar no SENAI (Curitiba), respondendo pelo Núcleo de Negócios em Informação Tecnológica. É co-autora de uma publicação destinada à formação dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, intitulado "Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)". Em 2007, passa a atuar na Universidade Federal do Paraná, onde paralelamente às atividades como chefe das bibliotecas do Centro de Estudos do Mar, vem trabalhando com o ensino a distância. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br.

A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DIFERENCIADO NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO NO COLÉGIO ESTADUAL CYRO PEREIRA DE CAMARGO, IGUARAÇU, PARANÁ

Solange Cristina D' Antonio
Liliam Maria Orquiza

A INFLUÊNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DIFERENCIADO NO DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E TRANSTORNOS GLOBAIS DE DESENVOLVIMENTO NO COLÉGIO ESTADUAL CYRO PEREIRA DE CAMARGO, IGUARAÇU, PARANÁ

Solange Cristina D'Antonio
Liliam Maria Orquiza

Inclusão como Direito

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade, garantindo a todos as mesmas oportunidades, independentemente de suas peculiaridades ou grupo social em que se inserem. (MENDES, 2001, p. 28). Incluir significa, antes de qualquer coisa, aceitar a diferença e respeitá-la de acordo com as características que a evidenciam. Para isso tornar-se uma realidade, necessário se faz uma educação que possibilite os mesmos direitos de aprendizagem a todos. Segundo Mendes (2004, p. 277), isto só será possível caso exista:

> Uma política de formação de professores como um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.

Nas palavras de Freitas (2005), esse é o primeiro passo para conseguirmos quebrar o paradigma da inclusão social na vida educacional de alunos com deficiências, distúrbios ou transtornos globais do desenvolvimento, redefinindo e reestruturando a prática educativa de tal forma que ela seja capaz de acolher e trabalhar com todos os aspectos da diversidade humana representados pelos alunos.

Ao incluir os professores e a equipe pedagógica de nossos estabelecimentos

nos campos de discussões ocorridos em nossas instituições de ensino superior mais renomadas, formaremos novas concepções de ensino e direito desse ensino a todos, e faremos com que a escola deixe de ser um lugar onde todos são tratados e considerados como iguais, fato esse que diminuirá a desigualdade encontrada hoje em nossos ambientes escolares.

Conhecer os princípios que norteiam o ensino, sejam eles para alunos ditos normais ou para alunos com alguma deficiência, distúrbio e/ou transtorno de aprendizagem é o começo de uma mudança significativa de ideias e concepções de ensino, aprendizagem, avaliação. É reconhecendo em cada aluno o sucesso no processo de aprendizagem por meio do respeito e do olhar focado nas diferenças, no sentido de promover, e não de excluir, que faremos da escola um espaço realmente inclusivo a todos. Documentos internacionais como a Declaração de Salamanca; Convenção de Guatemala; Declaração Internacional de Montreal; e, nacionais, como a Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente; confirmam esse pensamento.

Em nosso país a necessidade de desenvolver um currículo que garanta não apenas o acesso, mas também a permanência na escola regular, e o sucesso do aluno com deficiência estão previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. É necessário que as escolas tenham pleno conhecimento desse documento e percebam que não é o aluno que deve se adaptar ao currículo oferecido e sim o estabelecimento de ensino que deve oferecer a eles condições para esse acesso. (ARANHA, 2003). Para que isso aconteça é necessário que equipe pedagógica, professores e funcionários em conjunto entendam cada uma das limitações apresentadas por seus alunos, a fim de atendê-los em suas dificuldades, fazendo com que avancem em cada uma das disciplinas a eles oferecidas. Ao potencializar o conhecimento que o aluno possui, mostramos a ele sua capacidade e lhe permitimos a continuidade do processo escolar, uma vez que passa a se reconhecer como um cidadão igual a qualquer outro.

Além de todos os esforços já citados, é importante também que a escola busque oferecer formações que levem os professores e funcionários a entenderem o que são e quais são os distúrbios de aprendizagem, transtornos globais de desenvolvimento e as deficiências existentes, bem como conhecer as metodologias mais adequadas para promover e atender de forma inclusiva os alunos com esses problemas, respeitando seus limites e elevando o seu potencial de aprendizagem.

O artigo aqui apresentado tem como objetivo principal pesquisar quais as principais dificuldades apresentadas pelos professores do Colégio Estadual

Cyro Pereira de Camargo Ensino Fundamental e Médio, com relação ao trabalho com alunos que possuem alguma deficiência, distúrbio e/ou transtorno de aprendizagem no ensino regular, buscando identificar os conhecimentos que cada docente possui em relação à educação inclusiva e aos problemas de aprendizagens apresentadas por seus alunos, bem como oferecer a eles uma formação que possa contribuir com o que sabem e auxiliá-los a utilizar metodologias de aula e avaliação que possam realmente promover o aprendizado desses alunos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para desenvolver o projeto será uma pesquisa mista, ou seja, temos parte da pesquisa qualitativa e parte quantitativa, tendo em vista que foram entrevistados aproximadamente 30 professores/as por meio de questionários, o que permitiu identificar suas visões a respeito da educação inclusiva. Esse questionário teve como objetivo levantar as principais queixas e dificuldades relacionadas ao atendimento dos alunos de inclusão nas salas regulares.

Após a aplicação, os questionários foram analisados, visando identificar quais as dificuldades do professores/as e levantar dados suficientes para subsidiar o planejamento de uma oficina que foi desenvolvida sobre o tema: como trabalhar e como avaliar alunos de inclusão. Após a realização da oficina, a pesquisadora acompanhou o andamento de dois bimestres seguintes, buscando verificar o que cada professor descreve de melhorias em seu trabalho e como os alunos passaram a observar as aulas, bem como o atendimento após as mudanças realizadas.

Com todos os dados coletados foi feita uma análise crítica e interpretativa dos resultados, estabelecendo uma relação entre as informações dadas antes da oficina e após a oficina, buscando verificar se as discussões de textos e práticas diferenciadas trouxeram mudanças na relação professor/aluno/aprendizagem.

A escolha pelo método de pesquisa mista ocorreu pela vantagem que ela oferece, uma vez que os dados não apenas revelaram o contingente numérico, mas também a qualidade desses dados que serão de suma importância ao trabalho desenvolvido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com um total de 30 professores/as que atuam no Colégio Estadual Cyro Pereira de Camargo, em Iguaraçu - Paraná. No primeiro momento da pesquisa procuramos identificar quantos/as professores/as pesquisados possuíam formação para trabalhar com alunos que possuem algum tipo de deficiência, distúrbio ou transtorno de aprendizagem. Dos 30 professores, apenas cinco professoras disseram possuir formação adequada. Duas professoras que atendem a sala de recurso, duas que atendem a sala de apoio e mais uma professora da disciplina de matemática, que realizou mais de uma pós-graduação na área, por possuir na família uma sobrinha com autismo e perceber que ela sofre muito na escola onde estuda.

Em um segundo momento da pesquisa, procuramos identificar se os/as professores/as tinham conhecimento de quais alunos eram da sala de recurso, quais da sala de apoio e qual a diferença entre esses dois atendimentos. Ao tabularmos os dados, ficamos surpresos ao detectarmos que os professores não identificavam em sua sala, alunos com algum tipo de deficiência, distúrbio ou transtorno de aprendizagem. Revelaram que não sabiam a diferenciação dessas terminologias e identificavam na escola apenas duas alunas, uma surda e uma cadeirante, que são visivelmente identificáveis.

Na pesquisa foi possível perceber, ainda, que os professores/as não entendiam o que era feito na sala de recurso, uma vez que, apenas enviavam para lá as provas e trabalhos para que os professores do reforço as realizassem junto com os alunos. As avaliações eram as mesmas aplicadas em sala e ao questionarmos os professores de sala de aula do ensino regular quais daqueles conteúdos os alunos tinham aprendido e quais não, eles não conseguiam dizer. O que nos afirmavam era que, na sala de recurso, as professoras resolviam novamente a prova que o aluno já havia feito em sala e, após, era calculada uma média entre as duas. Desta forma, questiona-se como é possível garantir condições de "acesso e participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais"? (ARANHA, 2003).

De acordo com Góes e Laplane (2004), a inclusão educacional ainda se resume, equivocadamente, na inserção dos alunos com deficiência nos bancos escolares, com falta de adoção uma proposta de ensino flexibilizado e heterogêneo.

Ao observarmos os livros de chamada da sala de recurso, só conseguimos identificar a resolução de provas e trabalhos e não um trabalho diferenciado que

levasse os alunos a progredirem em suas reais dificuldades. A sala de apoio, então, foi descrita como o lugar de resolver o que não estava funcionando em sala. Ou seja, um lugar de reforço do conteúdo dado em sala e não da recuperação de fatos básicos do ensino não apreendidos pelos alunos até então.

Diante das respostas obtidas pelos questionários, decidimos participar do Conselho da escola, que seria realizado em julho de 2015, para averiguar os dados levantados, confirmando as informações repassadas. A participação no Conselho permitiu identificar um problema de comunicação entre o/a professor/a da sala de aula e o/a professor/a da sala de recurso.

Os/as professores/as da sala de recurso iam com um relatório dos alunos que atendiam, e quando percebiam que alguns deles estavam com nota abaixo da média, liam o relatório e discutiam com o professor da disciplina, que por sua vez, ficava perdido sem saber o que dizer, pois alguns desses/as professores/as não tinham conhecimento de que atendiam alunos que frequentavam também a sala de recurso. Por ignorarem este fato, não mandavam as provas e trabalhos e, então, eram questionados pelos professores da sala de recurso, não se chegando a nenhum consenso a respeito do ocorrido.

Todos esses problemas foram importantes e relevantes para a elaboração e planejamento da oficina, já que a escola ainda estava no final do primeiro bimestre. A oficina foi organizada da seguinte maneira: em um primeiro momento, explanamos por meio de uma palestra sobre as diferenças existentes entre deficiência, transtorno e distúrbio de aprendizagem e quais deficiências, transtornos e distúrbios existem. Apresentamos, também, suas características e como podemos, enquanto professores/as, lidar com alunos que possuem essas características em sala. Nesse momento, começamos a perceber que os professores já identificavam em sala de aula, os alunos que conseguiam buscar na memória e acertavam o problema que possuíam, apenas com base nas características explanadas. Tal momento nos fez repensar que a escola peca muitas vezes em não discutir assuntos relevantes e de não fazer com que os professores/as possam conhecer de fato os alunos para quem lecionam. De acordo com Freitas (2006), considerar as especificidades de cada aluno é fundamental para garantir a qualidade de ensino a todos.

No segundo momento da oficina, distribuímos aos grupos alguns textos e cálculos matemáticos para que os professores conseguissem identificar o que era um problema fácil de ser resolvido em curto prazo, e o que estava além da dificuldade trazida das séries anteriores, e que somente a retomada de alguns conteúdos não daria conta. Nesse momento, os participantes identificaram diferenças significativas e conseguiram perceber que a sala de apoio trabalharia

com as dificuldades simples de serem resolvidas e a sala de recurso com os outros casos. Na sequência, fizemos ao grupo o seguinte questionamento: Como a sala de recurso poderá trabalhar com tais problemas se só há tempo para resolver com os alunos as provas e os trabalhos enviados pelos professores? Este questionamento gerou inquietação no grupo. Todos ficaram pensativos e, então, foi possível lançar a proposta de que, conhecendo cada um dos alunos com distúrbios, transtornos e deficiências, elaborassem avaliações, trabalhos e metodologias necessárias que garantissem o aprendizado desses alunos. Isto permitiria, também, o acompanhamento do seu real desenvolvimento, possibilitando identificar os avanços obtidos por eles e as dificuldades e limitações reais que cada um possui.

Os professores aceitaram a ideia e nosso terceiro momento da oficina foi exatamente o de fornecer a eles todas as informações sobre cada um dos alunos que atendiam e discutir o que poderia ser feito metodologicamente para que o sucesso do aprendizado daquelas crianças fosse alcançado. Conversarmos individualmente com cada um e elaboramos um quadro com o nome dos alunos, a descrição de sua deficiência, transtorno e/ou distúrbio de aprendizagem e sugestões de metodologias. A seguir, nos colocamos a disposição para discutirmos com cada um, as dificuldades surgidas no encaminhamento das atividades.

Essas ações estão descritas nas palavras de Aranha (2002, p. 5) quando afirma que:

> as Adaptações Curriculares, são os ajustes e modificações que devem ser promovidos nas diferentes instâncias curriculares, para responder às necessidades de cada aluno, e assim favorecer as condições que lhe são necessárias para que se efetive o máximo possível de aprendizagem.

Acompanhamos os trabalhos dos professores que atendiam esses alunos durante dois bimestres e ficamos surpresos com o avanço que apresentaram enquanto profissionais e pessoas, já que, com entusiasmo acompanhavam o progresso de cada aluno e o que isso representava na vida pessoal das crianças. Alunos que tinham indicativo de discalculia e que ficaram com média três no primeiro bimestre, odiando a disciplina de matemática, passaram a adorá-la e alcançaram média nove no terceiro bimestre. Alunos do primeiro ano do ensino médio que possuem deficiência intelectual e eram avaliados de forma severa apenas pela a escrita, começaram a ser avaliados por meio de discussões orais em sala, fato esse que lhes proporcionou um crescimento muito grande em seu desenvolvimento e em sua aprendizagem. Crianças com problemas na escrita,

por questões de distúrbios como a dislexia, avançaram no processo da escrita, pois a sala de recurso conseguiu, enfim, desempenhar o seu papel. Nossa aluna com deficiência auditiva, que passou a ser avaliada com questões que possuem imagens, conseguiu demonstrar o quanto tem conhecimento e os professores que sempre a avaliaram como uma aluna de baixo rendimento escolar, passaram a perceber o quanto atitudes pequenas mudam a vida de um aluno na escola. Nossa aluna com deficiência física passou a participar de forma efetiva de algumas atividades nas aulas de educação física pensadas especialmente para que pudesse interagir com o grupo.

Durante todo o processo de mudanças, ouvimos reclamações, dúvidas e resistência de professores que ainda não aceitavam ter que elaborar mais de uma avaliação. Mas, com o sucesso e os comentários de colegas na sala dos professores, esses foram se rendendo ao processo e buscando também formas de ajudar os alunos, passando a perceber que as notas evoluíram, as crianças avançaram no processo de aprendizagem por se sentirem inclusas em sala e, no final do trabalho, puderam concluir que uma pequena mudança, uma adequação, faz a diferença na vida das pessoas e que realmente a escola é um lugar para todos, não importando sua condição física ou intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho significou muito para a escola, para os/as professores/as, para os alunos e para nós, de maneira especial. Ao lermos o relato dos professores e dos alunos, percebemos que a mudança de atitudes, por menores que sejam, geram mudanças muito grandes na vida de todos. “Eu odiava vir para a escola, não conseguia fazer nada, só tirava notas baixas, agora tirei até 100 em matemática, vou me dedicar e estudar bastante, eu estou melhorando, isso me deixa feliz”. Os professores estão mais próximos da equipe pedagógica e afirmaram conseguir entender como lidar com as diferenças. Um aluno nos relatou que agora consegue participar das aulas e que os professores estão felizes com seu rendimento. Outros depoimentos de alunos e professores nos revelaram o seguinte: “Não conseguia entender as avaliações, hoje os desenhos me ajudam e eu nem preciso do intérprete para conseguir resolvê-las”. “Fiquei espantada com o crescimento dos alunos e percebi que já errei muito, ainda erro, mas vou tentar ajudar e me dedicar mais, é muito bom ver a alegria deles”. “Nossa, os alunos do primeiro ano dão um show nos alunos ditos “normais”, como eles participam e discutem na sala com a gente, estou muito satisfeito”. “Eu percebi o quanto trazer a realidade para as aulas de matemática fez diferença, os alunos adoram e percebem que utilizamos a matemática em tudo, eles se interessam

mais, isso é muito bom".

Os trechos de relatos aqui descritos refletem um pouco a mudança ocorrida em nossa escola, mudança essa que será sempre lembrada pelos professores que aqui trabalham e pelos alunos que perceberam que não são diferentes por possuírem uma deficiência, um distúrbio, ou um transtorno de aprendizagem, muito pelo contrário, eles são muito mais, basta se encantarem e serem encantados pelo processo de ensino. Os estigmas e a discriminação sentida por cada um deles e pelos próprios professores foram superados e todos puderam constatar a afirmação de que somos todos iguais, independente da cor, raça, credo, opção sexual, religião, ou formação física e intelectual. Já que, de acordo com Freitas (2006), a inclusão acontece de fato, quando a escola transforma sua estrutura organizativa, desconstruindo práticas que promovem a segregação, questionando concepções e valores de modo a abandonar atitudes que discriminam não apenas as pessoas com necessidades especiais, mas todos os alunos.

Porém, podemos de forma relevante, concluir que as mudanças só foram alcançadas após um trabalho muito intenso de formação, pois não é possível modificar o que não conhecemos. Além da formação é necessária a ajuda de um profissional que realize um acompanhamento constante do trabalho e o incentivo a cada prática diferenciada e de cada resultado alcançado. Oliveira e Leite (2007) concordam com esta afirmação quando relatam que o êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão.

Sendo assim, não é possível admitir que a responsabilidade pela mudança fique apenas ao encargo dos professores, da equipe da escola ou do próprio órgão responsável. As secretarias da educação devem propiciar momentos de formação, acompanhamento e discussão dessa temática para que, de fato, possamos fazer com que a inclusão se torne real em nossos estabelecimentos de ensino.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Formando Educadores para a Escola Inclusiva. 2002. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/feei/teimp.htm. Aesso em: 20 abr. 2007.

_____. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p. 1-13, Sem II. 2008. deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Artigo 205.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência [Convenção da Guatemala]. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 135 , n. 194, p. 1-2, 9 out. 2001. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/ jsp/visualiza/index.jsp?data=09/10/2001&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=176. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: [lei numero 8.069, de 13 de julho de 1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/ L8069.htm. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, atualizada em 25/10/2011. 6. ed. Brasília, DF: CDI / Edições Câmara, 2011. 43 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 27 jan. 2016.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS R. Z. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: realidade ou utopia? Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia – Programa Especial de Formação de Professores em Exercício nos Municípios da Região Metropolitana de Campinas. Americana: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 44p.

GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. da. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Abrindo as escolas às diferenças. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001. p.109-128. (Educação em Pauta – Escola & Democracia).

MEC Ministério da Educação e Cultura declaração dos Direitos de Todos, 1990.

MENDES, E. G. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p. 221-230.

_____. Desafios atuais na formação do professor em Educação Especial. Revista Integração, Brasília, MEC/SEESP, a.14, v. 24, p. 12-17. 2002.

_____. Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UEM, 3, Maringá, 2001. Anais. Maringá, v. 3, n.1, p. 15-35, 2001.

OHIRA, M. L. B.; DAVOK, D. F. Caminhos do TCC... Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa. Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: http://www.cursos.nead.ufpr.br/mod/resource/view.php?id=172855. Acesso em: 22 jul. 2015.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, 2007.

PACHECO, José. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIETRO, R.G. Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. Revista de Educação, Apeoesp, n. 16, mar. 2003.

SASSAKI, R. A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. Entrevista concedida ao JORNAL dos professores, órgão do Centro do Professorado Paulista, n. 343, fev. 2003.

WERNECK, Claudia. Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu TODOS? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SOBRE AS AUTORAS:

Solange Cristina D' Antonio
Graduada em Matemática pela UEM e Pedagogia pela UNIMES; Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Paranaense de Ensino; Educação Especial pelas Faculdades do Centro do Paraná; Educação Matemática pela UEPG e em Educação para o Campo pela UFPR; Mestre em Educação para Ciências e o Ensino da Matemática pela UEM. E-mail: solangedeantonio@hotmail.com

Liliam Maria Orquiza
Mestre em Ciência da Informação e Biblioteconomia, pela PUCCampinas (2000-2002) e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (1982). Possui algumas especializações, inclusive em educação a distância. Inicia sua vida profissional lecionando no ensino superior, na UEL, Londrina-PR, onde permanece por quase 13 anos. Na sequência, passa a trabalhar no SENAI (Curitiba), respondendo pelo Núcleo de Negócios em Informação Tecnológica. É co-autora de uma publicação destinada à formação dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, intitulado "Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)". Em 2007, passa a atuar na Universidade Federal do Paraná, onde paralelamente às atividades como chefe das bibliotecas do Centro de Estudos do Mar, vem trabalhando com o ensino a distância. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Aparecida dos Santos Araújo
Liliam Maria Orquiza

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Aparecida dos Santos Araújo
Liliam Maria Orquiza

Conforme Adiron (2010, p.68), pensar a sociedade inclusiva é pensar a valorização da diversidade e da ação de todos os profissionais envolvidos nesse trabalho, uma vez que não é uma tarefa fácil, mas sim, desafiante. A sociedade quando aceita as diferenças deve aprender a conviver com esses indivíduos, de forma responsável e de maneira que aconteça uma qualidade de vida para o outro, pois mesmo que sua limitação e dificuldade sejam grandes, todas as pessoas que possuem uma necessidade especial têm direito à interação com sua sociedade e seu grupo escolar. Na sequência, Adiron (2010, p.68) adverte que muitas vezes essa realidade não acontece tendo em vista a dificuldade das pessoas em entenderem que Incluir e Integrar têm significados parecidos, mas são termos bem distintos. Neste âmbito, nota-se que ainda hoje há uma grande resistência ao termo inclusão e a educação de pessoas com deficiência é ainda orientada sob a premissa de controle de comportamento, esquecendo-se de trabalhar o objetivo primordial da educação que é adquirir uma cultura que seja suficiente e que dê condições ao outro de enfrentar o dia a dia de sua vida e o mundo social.

Neste sentido, o processo da inclusão de pessoas com necessidades especiais no Brasil e no mundo, na educação básica, há muito passou a ser debatido em vários encontros internacionais, sendo que a cada evento são estabelecidas metas a serem efetivadas. No Brasil, de acordo com a primeira Lei de Diretrizes e Base de 1961, a LDBEN - Lei n° 4.024/61 (BRASIL, 1961), o direito à educação dos excepcionais é assegurado, preferencialmente na rede regular de ensino. Por sua vez, a Lei n° 5.692/71 (BRASIL, 1971), que altera a LDBEN de 1.961, em seu artigo 9, recomenda tratamento especial para "os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". Já a atual LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) indica que aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação os sistemas de ensino devem assegurar

> currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37)". (BRASIL, 2007).

Segundo Bueno (2001), a resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial, conhecida como Declaração de Salamanca, de 1994, orienta que os alunos com necessidades educativas deveriam frequentar o ensino regular, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. Entretanto, o próprio autor pondera que:

> [...] se por um lado, a Declaração afirma o propósito da educação inclusiva, por outro, aponta para o aprimoramento do sistema de ensino, sem o qual o princípio primeiro, de que '(...) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem', não se efetivará. (BUENO, 2001).

As leis e suas reformulações ocorreram para que professores tivessem em sua formação docente tópicos relacionados à atenção a diversidade. No texto da Política Nacional de Educação Especial de 1994, citada por Miranda (2008), encontra-se o seguinte conceito de normalização:

> Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. (MIRANDA, 2008, p.37).

Diante de tantas propostas, vale observar que as mudanças não acontecem simultaneamente do papel para a realidade, pois discutir a inclusão requer

reconhecê-la, segundo Mantoan (2006), como um grande desafio que traz ainda questionamentos distorcidos de sua real situação. Em outras palavras, todos têm direitos iguais à educação, mas quando os alunos são inseridos em salas de ensino regular, acredita-se que reduzindo-se a qualidade do ensino estarão oportunizando uma aprendizagem satisfatória para os alunos. Diante da concepção de Mantoan (2006) a inclusão é direito, mas de forma teórica e não na praticidade escolar, fato que contribui significativamente para a exclusão:

> Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em "apagar incêndios". Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam a exclusão escolar. (MANTOAN, 2006, p.31).

Considerando a observação direta e os relatos das várias iniciativas frustradas com o intuito de incluir alunos com deficiências e melhorar a qualidade de vida dos mesmos, pode-se afirmar que o preconceito por suas diferenças persiste. Tessaro (2007) constatou em sua pesquisa que a insatisfação de professores e alunos diante de tal modalidade de ensino, onde a falta de preparo/capacitação profissional, a discriminação social e a falta de aceitação da inclusão, resulte com que a exclusão aconteça.

Devem ocorrer avanços e melhoras para que a inclusão mostre sua positividade resultando uma qualidade de vida e novos conceitos de diferenças e respeito com o próximo, e acreditar que isso seja possível. Mantoan (2006) afirma que a escola deve mudar. Mais precisamente, o ensino nela ministrado, contando com a colaboração de todos os envolvidos, isto é, deve haver comprometimento, principalmente dos órgãos governamentais (recursos orçamentários), administração escolar e, principalmente, o preparo dos professores.

METODOLOGIA

O trabalho foi feito por meio de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, caracterizado por consultas em sites, artigos e livros de autores que abordam a temática de forma específica, contribuindo para a ampliação de conhecimentos e para a construção da análise dos resultados. De acordo com Minayo:

> "...a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico." (MINAYO, 2011, p. 626).

A análise foi feita por meio de entrevista semi-estruturada obtendo dez perguntas, com seis (6) professores, da rede municipal de uma cidade no noroeste do Paraná, com a finalidade de verificar como ocorre a aceitação do/a aluno/a de inclusão pelos/as professores/as e colegas, na sala de ensino regular, buscando assim identificar se estes professores conseguem, em suas práticas, atender as necessidades desses alunos, contribuindo com uma aprendizagem de qualidade e para a conscientização da não discriminação.

Este trabalho teve como objetivo entender as falhas ocorridas diante da inclusão no ensino regular, identificando as dificuldades profissionais dos educadores no atendimento a estes alunos, bem como as dificuldades dos próprios alunos de inclusão. Apresentando as leis brasileiras que fundamentam e norteiam a inclusão no ensino regular. Também se configuraram como objetivos:

Verificar como ocorre a aceitação do/a aluno/a de inclusão pelos/as professores/as e colegas, na sala de ensino regular.

Identificar as formas de preconceitos reproduzidas no ambiente educacional.

Verificar se os/as professores/as de sala regular têm uma formação específica e adequada para lidar com o/a aluno/a de inclusão.

Identificar os problemas que permeiam o âmbito escolar, no que tange à inclusão, buscando alternativas para favorecê-la.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história da educação especial no Brasil inicia-se na época do império como uma modalidade de atendimento paralelo ao sistema de educação com a criação de duas instituições, em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Benjamin Constant- IBC) e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos-INES).

Segundo Jannuzzi (2004),

> A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais. (JANNUZZI, 2004, p.34).

Em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, define "tratamento especial" para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados".

A constituição de 1988 contempla igualdade de direitos para todos os cidadãos:

> Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade,... (titulo II, capitulo 1,). (BRASIL. Constituição, 1988).

A Declaração de Salamanca, 1994, recomenda que as pessoas com necessidades especiais sejam atendidas no sistema regular de ensino, que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, ou seja, ninguém deve atender níveis de aprendizado rotulados por um sistema.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases, LDBEN nº 9394/96, sob influência da Declaração de Salamanca, garante aos alunos com necessidades educacionais

especiais atendimento diferenciado no que se refere a sua necessidade específica de aprendizagem como: métodos, técnicas, recursos, adaptação curricular entre outros. (BRASIL, 1996). Os artigos 58 e 59 da última LDBEN foram dedicados à Educação Especial no ensino regular, garantindo o atendimento e as devidas adequações para que esses alunos possam frequentar o ensino regular, a saber:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

A partir daí as mudanças na educação básica começaram a acontecer, mas ainda com muitas lacunas a serem preenchidas.

Em um dos municípios do Paraná, na região noroeste do Estado, local onde atuo como professora no ensino fundamental, a cidade ainda hoje está em processo de adequações para que a inclusão aconteça. Atualmente, atende a maior parte de seus alunos com necessidades especiais nas salas com nomenclatura "classe especial" e "sala de recursos", dentro das escolas do ensino fundamental, as quais possuem professores com formações específicas para educação especial. Das dezessete escolas municipais, dez escolas possuem atendimento a alunos com necessidades especiais matriculados nestas salas, seguindo as normativas da Resolução Nº 4, do Conselho Nacional de Educação Básica. (BRASIL, 2009).

A pesquisa realizada com os seis professores que atendem alunos com algum tipo de necessidade especial dentro de suas salas de aula no ensino regular revelou que grande parte dos professores entrevistados receberam estes alunos nas séries iniciais, na maioria das vezes, sem um diagnóstico preciso. Isto revela um grave problema, pois para que esse aluno tenha um ensino/aprendizagem de qualidade e significativo/a não depende só da escola, mas de todo um conjunto de profissionais da saúde e educação, necessitando passar por avaliações e laudos e processos burocráticos para o ingresso na "sala de recursos" ou "classe especial", como parte do aprendizado no ensino regular.

Até que todas as questões "legais" sejam concretizadas, os professores precisam trabalhar com alternativas, buscando caminhos para desenvolver o aprendizado e interação desses alunos, sendo este um dos principais pontos de observação destacado durante as entrevistas. Revelou-se que a inclusão é atendida como uma interação, sem a devida atenção e muitas das vezes com um diagnóstico tardio.

Professores relataram que visualizam a educação inclusiva como uma dificuldade, pois as escolas onde atuam necessitam de adequações em relação à estrutura física, falta de formação dos professores, obrigando os profissionais a buscarem recursos próprios para atender seus alunos com algum tipo de deficiência, e que há falta de recursos pedagógicos para que o ensino-aprendizagem aconteça. Sobre o assunto:

> A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providencias: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes. (CARVALHO, 1999, p.52).

Os professores entrevistados relataram que visualizam a inclusão como algo positivo, porém necessitando ainda de mudanças concretas dentro da escola. Além de destacar a necessidade de melhorias no sistema como um todo, os professores entrevistados relataram os seguintes pontos positivos e negativos que enfrentam atualmente nas escolas em que atuam:

Quadro 1 - Pontos positivos e negativos indicados pelos entrevistados, em relação à inclusão na sua escola

Positivos	Negativos e/ou passível de melhoria
* Socialização com os colegas e professoras; * Estar num mundo no qual ele também faz parte, se sentir como os demais, pois cada um de nós têm suas particularidades;	* Como a professora não tem experiência e ajuda em cursos para trabalhar com esse aluno, a professora acredita que ele perde na aprendizagem; * Com uma sala com 25 alunos acaba não dando a atenção necessária ao aluno; * Preconceitos que sofrem, e que na maioria das vezes não é feito um trabalho de acolhimento; * A formação não é ofertada, em que traga realmente a realidade de um aluno incluso "pouco se vê, apenas teoria"; * Estrutura física e materiais pedagógicos adequados; * Necessidade de um professor auxiliar para ajudar durante as aulas.

Fonte: as autoras, 2016.

Os entrevistados relataram que os alunos com alguma necessidade especial sofrem bullying logo que chegam na escola, sendo motivo de risadas, imitações, brincadeiras e piadas de mal gosto, mas logo o professor, por intermédio de conversas, esclarecimento (acolhimento), textos reflexivos, entre outras didáticas interdisciplinares, intervém, revertendo um pouco este quadro. Nós professores sabemos que o bullying acontece de maneira frequente nas escolas e que não é só uma questão dos alunos com necessidades especiais, mas algo muito mais amplo que isso, cabe a equipe pedagógica da instituição de ensino e sua secretaria realizar um trabalho em que a internalização de que somos diferentes uns dos outros aconteça.

No ano de 2014, este município realizou na rede municipal de ensino um projeto com o tema "Diversidade Na Escola". Cada escola montou e executou seu projeto com o intuito de conscientizar e formar cidadãos que respeitem o seu próximo com as suas diferenças, levando-os a perceber que ninguém é igual a ninguém, derrubando conceitos do que é "feio", "bonito" e "perfeição" que a sociedade acaba rotulando como perfil das pessoas, esclarecendo dúvidas sobre questionamentos dos alunos sobre o tema, pois afinal ninguém nasce com o preconceito, ele é ensinado, e quem ensina as crianças são os adultos. Considerando o exemplo deste projeto, conclui-se que este é um pilar do que deve ser aplicado nas escolas onde nós professores sabemos que não se muda do dia para noite um ser humano, mas que ele é construído dia após dia, sendo este um papel fundamental da escola como formadora do conhecimento científico e cultural e, de forma abrangente, formadora de cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos verificar o quanto a inclusão é importante não só para o aluno com alguma necessidade especial de ensino, como para os outros alunos, professores e demais pessoas que participam do convívio escolar, inclusão é possibilitar as relações sócio afetivas entre as pessoas, criando vínculos e aprendendo a conviver com os limites do outro, romper barreiras do preconceito tão presentes na sociedade.

Contudo foi observado que não tem sido tarefa fácil concretizar todos os elementos necessários que subsidiam para que isso aconteça, o comprometimento de todos desde os políticos que aprovam leis e projetos, designam verbas para educação até os professores e alunos que participam diretamente dos resultados positivos ou não são participantes ativos para que a inclusão ocorra, pensando nas necessidades que a escola precisa para uma

educação de qualidade, basicamente vencer barreiras é necessário onde são divididas em três pilares: arquitetônicas (estrutura física), sistêmica (informações e direitos do cidadão) e atitudinais (ações).

Desse modo a educação inclusiva vem sendo gradativamente implantada nas escolas de todo o Brasil, garantindo o direito de todos a frequentar a escola no ensino regular, porém foi observado que professores têm encontrado muitas dificuldades na prática diária de lecionar, sem formações para o atendimento ao aluno incluso, materiais pedagógicos, falta de projetos de acolhimento não só para o aluno com deficiência física ou mental, mas em relação a vários outros tipos de preconceitos, já que nosso país é diverso, a demora em relação aos procedimentos jurídicos para um diagnóstico ou até mesmo um acompanhamento de outras secretarias (saúde) também é um dos elementos que necessita de melhorias pois é este acompanhamento que media o professor para que o aprendizado aconteça de maneira satisfatória e assim resultando positivamente para a criança este espaço escolar, onde ao iniciar a sua vida estudantil isso lhe traga experiências agradáveis e com significados, que é o verdadeiro sentido de incluir, não somente integrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADIRON, Fabio. Educando na Diversidade. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/adiron. Acesso em: 23 out. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. 23. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Educação On-Line, 2001. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php? option=com_content& view=article&id=67:criancas-com-necessidades-educativas-especiais-politica-educacional-e-a-formacao-deprofessores-generalistas-ou-especialistas&catid=5: educacao-especial&Itemid=16. Acesso em: 21 jul 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade, 2011, Disponível em: www.scielosp.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07 acesso em: 27/01/2016.

CARVALHO, Rosita Elder. O Direito de ter direito. In: Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FONSECA, Vitor. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1987.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. Cadernos de História da Educação, n.7, jan./dez. 2008. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564. Acesso em: 23 ago 2015.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro; MANZINI, Eduardo José. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.14, n.1, p.35-52, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30112>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SILVA, J. M. C. Políticas públicas como instrumento de inclusão social. Revista da Faculdade de Direito da UFG, v.35, n.1, 2011. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/revfd/article/view/15589/0. Acesso em: 20 jul 2015.

TESSARO, N. S. Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2007. Disponível em: http://www.abrapee.psc.br/artigo20.htm. Acesso em: 25 set 2015.

SOBRE AS AUTORAS:

Simone Aparecida dos Santos Araújo
Graduada pela Faculdade Instituto Superior do Paraná, professora na rede municipal de ensino de Sarandi e Maringá/Paraná. E-mail: symony.santos.araujo@gmail.com

Liliam Maria Orquiza
Mestre em Ciência da Informação e Biblioteconomia, pela PUCCampinas (2000-2002) e graduada em Biblioteconomia pela Universidade Estadual de Londrina (1982). Possui algumas especializações, inclusive em educação a distância. Inicia sua vida profissional lecionando no ensino superior, na UEL, Londrina-PR, onde permanece por quase 13 anos. Na sequência, passa a trabalhar no SENAI (Curitiba), respondendo pelo Núcleo de Negócios em Informação Tecnológica. É co-autora de uma publicação destinada à formação dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, intitulado "Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA)". Em 2007, passa a atuar na Universidade Federal do Paraná, onde paralelamente às atividades como chefe das bibliotecas do Centro de Estudos do Mar, vem trabalhando com o ensino a distância. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br.

RACISMO: UMA PRÁTICA QUE OPRIME

Sandra Elisiário dos Santos
Ana Christina Duarte Pires

RACISMO: UMA PRÁTICA QUE OPRIME

Sandra Elisiário dos Santos
Ana Christina Duarte Pires

O negro hoje no Brasil ainda carrega dificuldades que vem se arrastando desde a época da escravidão. Os negros não tinham perspectiva nenhuma em relação ao seu futuro. Segundo NERI (2010) "A situação que os negros encontraram no Brasil foi de repressão, opressão e trabalho escravo, ambiente próprio para desenvolver no povo um sentimento de inferioridade, na cultura, na religião, na vida em geral".

Mesmo com as iniciativas de promoção de a igualdade racial terem conquistado cada vez mais destaque e espaço, as ações voltadas para acabar ou mesmo diminuir o racismo, ainda são tímidas para enfrentar o tamanho do preconceito existente na sociedade brasileira.

Segundo (PIMENTEL; SILVA; SANTOS 2014) "O racismo surgiu no Ocidente no século XVIII quando começaram a pesquisar para tentar explicar as ações do povo europeu durante o período colonial, e eles explicavam-se levando em consideração a religião e a cultura".

Diante disso é triste saber que esse problema se arrasta de muito longe e só quem é negro sabe o que se sentir como lixo ou a escória da sociedade sem estudo e com dificuldade para arranjar emprego. Ai se pergunta que pais é esse que se diz democrático e sem preconceitos? Segundo Guimarães (2005)

> ...o racismo foi, até recentemente um tabu. De fato os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Neste sentido percebe-se, que o racismo no Brasil se esconde debaixo do tapete, mas sabemos que ele acontece no cotidiano, numa brincadeira, numa frase aparentemente inofensiva.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre o racismo no Brasil em algumas esferas e também, analisar as suas consequências para o povo negro, lutas e conquistas e como a escola é fundamental neste processo. Como objetivos específicos destacou-se:

• Entender através de um resgate histórico quando se iniciou o racismo no Brasil.

• Compreender como foi se acentuando e ao mesmo tempo ficando meio que oculto esse comportamento.

• Conhecer as lutas e conquistas do povo negro no combate contra o racismo.

• Perceber a importância da escola na luta contra o racismo.

METODOLOGIA

Para a organização do estudo, utilizou-se a metodologia de caráter bibliográfico de cunho qualitativo, sendo realizadas consultas em livros, revistas, sites, artigos, monografias e outros documentos que abordaram a temática pesquisada.

De acordo com Gil (2002) "tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito além do aprimoramento das ideias que possam estimular uma melhor compreensão do problema estudado". Gil (2010, p.1) define a pesquisa como o "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos".

Dessa forma, a metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, pois visa realizar uma análise baseada em ideias já existentes a fim de construir novos conhecimentos. Gil (2010, p.29-31) diz que: "a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado".

Acoplado a metodologia de pesquisa foi realizado um Projeto Didático ao longo do ano de 2015 na Escola Municipal Yochio Hayachi se estendo para comunidade local. Foi um trabalho desenvolvido pelos professores e equipe pedagógica com a participação dos alunos, pais e comunidade. Foram realizados estudos sobre a cultura afro, por meio de literaturas, palestras, teatros e finalizando com exposições de Arte e apresentações Culturais.

Em relação à aplicação das atividades, quando eu falei do projeto explicando o objetivo, os alunos ficaram um pouco desconfiados tentando entender sobre o que eu estava falando. Mas quando eu apresentei a literatura eles ficaram bem animados.

Durante o ano sempre foi abordado essas questões das diferenças até

pelo fato que nessa escola as salas apresentam bastante diversidade. Durante as apresentações das literaturas e as outras atividades, foi muito bom, mas em determinados momentos e atividades algumas professoras relataram que alguns alunos tiveram dificuldades em pintar personagem de marrom ou preto, alguns alunos se recusaram a pintar com essas cores e queriam por toda lei pintar com o famoso (cor de pele).

Essa atitude dos alunos causou certo desconforto, pois se achava que isso estava mais resolvido dentro deles até pelo fato de ter muita diversidade na escola. Diante desse acontecido ao questioná-los sobre as cores as respostas foram: "não gosto dessa cor e outro disseram que preferiam que ela fosse branca e o pior é que alguns desses alunos são negros, isso só reforça o que diz: (PIMENTEL; SILVA; SANTOS 2014)

> Temos alunos que deixam de ir à escola por uma bagagem pesada de preconceitos do passado, e por isso essa grande necessidade de não contaminar nossas crianças com estereótipos negativos e sim conscientizá-las para não serem reprodutoras de racismo. As crianças são um bom caminho, pois reproduzem e colocam em pratica com grande facilidade o que aprendem e sabemos que não basta tratar o racismo apenas na escola, mas sim erradicar o mesmo em toda sociedade. Esse trabalho não é uma tarefa nada fácil, pois temos casos em que os próprios negros se colocam como menores e inferiores as demais raças existentes, esquecem de todo contexto histórico que ajudaram a formar em nosso país.

Após esses relatos procurou-se retomar a conversa com mais força sobre as diferenças e o respeito que devemos ter com as pessoas e que não se pode mudá-las para que fiquem como a gente quer. Depois dessa conversa as outras atividades foram bem divertidas caminhado para os objetivos propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PRECONCEITO RACIAL

De acordo com Mendes (2010) a palavra preconceito é formada pelo prefixo latino "pré" (anterioridade, antecedência) mais o substantivo "conceito" (opinião, reputação, julgamento, avaliação). O preconceito é, portanto, o conceito formado antes de se ter os conhecimentos necessários; formado antecipadamente, sem

maior ponderação.

Neste sentido os negros foram e são julgados pelas características físicas principalmente a cor da pele e sem se conhecer as suas origens, seus valores e cultura são vítimas do racismo oculto ou não, mas que fere e destrói a pessoa humana. "O racismo ocorre quando se atribui a um grupo determinados aspectos negativos em razão de suas características físicas ou culturais". (PIMENTEL; SILVA; SANTOS 2014)

O RACISMO E A MULHER NEGRA

Outra parte dos negros que sofrem muito com o racismo são as mulheres que sofrem duas vezes por serem negras e mulheres em um país racista e machista. Ser mulher negra no Brasil não é viver simplesmente é uma missão um desafio. O Brasil se esconde atrás de uma demagogia que diz que a democracia impera nesse país em todos os sentidos, mas sabemos que isso não é verdade. E a mulher e a mulher negra sentem isso na pele.

E quando a mulher negra vai à busca de um emprego e recebe a resposta já foi preenchida, e quando do conquistam melhores cargos no mercado de trabalho despendem uma força fora do comum, sendo que algumas, provavelmente, pagam um preço alto pela conquista, muitas vezes, abdicando do lazer, da realização da maternidade, do namoro ou casamento. Pois, além da necessidade de comprovar a competência profissional, têm de lidar com o preconceito e a discriminação racial, que lhes exigem maiores esforços para a conquista do ideal pretendido. A exclusão socioeconômica das mulheres negras é retratada por diversos autores, mas (PINHEIRO; SOARES 2003) diz:

> Da população negra, aproximadamente a metade é composta e mulheres. As mulheres negras são mais de 41 milhões de pessoas, o que representa 23,4% do total da população brasileira. São essas que sofrem com o fenômeno da dupla discriminação [..], em consequência da conjugação perversa do racismo e do sexismo, as quais resultam em uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos por todas as dimensões da vida.

Quando se fala em mulher e mulher negra dá uma sensação de divisão como se a mulher negra fosse algo de outro mundo, mas algo negativo. Apesar das transformações nas condições de vida da mulher em todo o mundo, em especial

a mulher negra continua vivendo uma situação marcada pela discriminação.

Historicamente em nossa sociedade, os homens sempre estiveram no poder, dominando e liderando, restando às mulheres a obrigação de atentar para os afazeres domésticos, geração e cuidados com os filhos sendo vista sempre como um sexo frágil e dependente do seu pai ou companheiro.

A mulher negra por sua vez, simplesmente por ser mulher, já não tinha os mesmos direitos que os homens, claro que os homens brancos. Além disso, também não possuía os mesmos direitos que a mulher branca, e por ser negra, conforme o discurso das classes dominantes pertencia a uma categoria que não merecia tanto destaque na sociedade.

Hoje, a maioria das mulheres, brancas e negras, conquistou a "liberdade" após anos e anos de submissão. Atualmente a mulher chefia mais da metade dos lares brasileiros, e a mulher negra está livre do trabalho nas casas dos senhores do café e da cana-de-açúcar, mas muitas delas estão vinculadas aos serviços informais nas casas dos grandes empresários.

Contudo, vale enfatizar, que a mulher apesar de assumir hoje, cargos que só os homens angariavam há algum tempo, tem o seu salário incompatível com a posição ocupada, na maioria das vezes. Entende-se dessa forma, que as mulheres, principalmente as negras e pobres, são as mais prejudicadas em todo esse processo excludente de formação da sociedade brasileira.

As mulheres negras que conquistam melhores cargos no mercado de trabalho despendem uma força fora do comum, sendo que algumas, provavelmente, pagam um preço alto pela conquista, muitas vezes, abdicando do lazer, da realização da maternidade, do namoro ou casamento. Pois, além da necessidade de comprovar a competência profissional, têm de lidar com o preconceito e a discriminação racial, que lhes exigem maiores esforços para a conquista do ideal pretendido. A questão de gênero é, em si, um complicador, mas, quando somada à da raça, aumenta ainda mais o grau de dificuldade entre as suas agentes.

Partindo dessa reflexão acima sobre gênero e raça, podemos perceber que a dramaturgia acompanha essas transformações. O negro tinha pouco destaque nas novelas, melhor dizendo nem tinha destaque. A mulher negra por sua vez, quando aparecia era sempre como pobre e empregada e escravas da casa grande e são esses estereótipos que a mulher negra carrega em seu dia a dia. Segundo ARRAES (20013)

> O estereótipo de mulher trabalhadora e incansável é um dos mais antigos e reforçados, vigorando há centenas de anos e se adaptando às mudanças econômicas e culturais da sociedade. Se séculos atrás a mulher negra era usada e explorada como trabalhadora braçal, supostamente dotada de resistência física infinita, na contemporaneidade esse papel continua sendo intenso, as mulheres negras ainda são exploradas em campos de trabalho escravo, que ainda existem nos dias de hoje. Muitas delas são obrigadas a trabalhar em condições precárias e perigosas em troca de um valor monetário insignificante, estando presente na grande maioria das cozinhas dos lares brasileiros, mas praticamente nunca como grandes chefs da gastronomia e sim como eternas subalternas, que vivem para servir as famílias brancas e ricas.

Por isso fica a pergunta será que melhorou mesmo ou é só mais uma maquiagem do preconceito e racismo? Sendo assim percebe-se que a luta da mulher negra no Brasil é árdua para de fato conquistar o seu espaço seja na dramaturgia ou na vida real.

O RACISMO NA ESCOLA

Outro contexto em que o racismo se encontra muito em evidencia é no contexto escolar, e muitas vezes começa lá na educação infantil, onde vemos crianças tão pequenas com atitudes racistas, as quais sabemos que não são delas e sim que aprenderam com alguém. A escola tem que ser um espaço onde a criança possa descobrir sua identidade e cabe ao professor contribuir e incluir em sua pratica pedagógica artefatos e literaturas que contribuam com essa construção. Segundo LUCENA (2012 p.21) "Estes materiais devem ser o apoio para o educador ir de encontro com os estereótipos estampados na mídia, sendo assim uma grande ferramenta pedagógica, mas aposto em seu uso consciente, mergulhado num ambiente de reflexões e problematizações".

Neste sentido, entendemos que o racismo está em todas as esferas da sociedade, mas é na escola que a mudança deve começar. De acordo com CAVALLEIRO (2011) em texto publicado ela faz uma critica em relação à escola e outras instancias da educação e diz:

> Muitos admiram Monteiro Lobato. Eu admiro Luiz Gama que se valeu das páginas da imprensa em defesa da liberdade dos

> escravizados e disse, sintetizando nossa ainda atual resistência cotidiana: "Em verdade vos digo aqui, afrontando a lei, que todo o escravo que assassina o seu senhor, pratica um ato de legítima defesa". O conhecimento é a arma que dispomos para lutar pela defesa de nossa história, nossa existência, bem como do futuro de nossos filhos e filhas. Essa é uma luta desigual, portanto desonesta. Mas ainda que muitos queiram nosso silêncio, seguiremos lutando e denunciando essa forma perversa de racismo que perdura na sociedade brasileira.

A escola é um local onde a diversidade é muito presente e o preconceito e racismo também, muitas vezes as pessoas tentam se enganar e enganar outras pessoas que no ambiente escolar não existe o racismo e sabemos que ele existe e é muito forte. De acordo com alguns autores o professor é a chave para o início dessa desconstrução do racismo na escola. Segundo (PIMENTEL; SILVA; SANTOS 2014) "O professor, principal agente, na escola, do processo de socialização transmissão do saber acumulado pela Humanidade". Refletindo sobre o pensamento da autora, fica a pergunta. Como esse professor vai ser esse agente ou essa chave? Se ele próprio... desconhece o patrimônio cultural produzido por essa própria Humanidade, que inclui o negro, o índio e muitas etnias (PIMENTEL; SILVA; SANTOS 2014)

Diante disso, percebemos que o professor necessita de uma formação concreta e estar aberto às diferenças, de modo que essa formação não fique só na falácia e sim se transformem em atitudes. Segundo (PIMENTEL; SILVA; SANTOS 2014)

> [...] cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

O Brasil é um país rico em diversidade por isso não é à toa que as nossas escolas fazem parte dessa riqueza, mas que não é aceita e nem respeitada e muitas vezes pelos próprios professores mesmo que inconsciente acabam tendo ou cometendo atitudes racistas e preconceituosas.

> Nas escolas a história da África se resume em escravidão, candomblé, capoeira. Ao falar sobre as religiões de matriz africana como o candomblé os professores deixam evidente

> toda a sua desaprovação sem parar para pensar que pode está discriminando um aluno. Pois ninguém se diz racista, porem o preconceito com a cultura negra é evidente através de ações. (PIMENTEL; SILVA; SANTOS 2014)

É neste sentido que o preparo do professor é muito importante e defendidas por alguns estudiosos como MUNANGA que diz:

> Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsável de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

A INVISIBILIDADE DA CRIANÇA NEGRA

O preconceito racial é um sentimento tão devastador pra quem sofre, que no caso das crianças ele as tornam invisível. Podemos perceber isso claramente quando as crianças preferem a boneca branca de olhos azuis do que a boneca negra com fitinhas colorida no cabelo. E o mais triste é que percebemos que as próprias crianças negras preferem as bonecas brancas e isso não é culpa delas e sim de uma sociedade que lhe transmite uma referência negativa da pessoa negra.

De acordo com algumas situações vividas, pode-se perceber que a criança negra em muitas situações é tímida, quase não conversa, ninguém senta perto dela ou a chama para brincar e esse sentimento de invisibilidade vai crescendo dentro de si fazendo com que a criança odeie sua cor e suas origens.

E se tratando de preconceito e racismo dentro da sala de aula, cabe ao professor ao perceber essas manifestações procurar trabalhar para que aos

poucos os alunos percebam que esse sentimento não deve existir entre as pessoas e que todos devem ser respeitados em suas diferenças. Para que isso aconteça faz-se necessário o envolvimento de todo um conjunto como: professores, funcionários, alunos, pais e o poder público, mas isso não acontece.

> A exclusão educacional dos afro descendentes não é um dado apenas do passado escravista, mas dos dias atuais, tendo mudado somente as formas e os meios. Ontem a educação era formalmente negada à população afro descendente escravizado. Hoje a educação é informalmente negada à população negra, descendente dos escravizados, quando o sistema educacional proporciona escolas totalmente desequipadas, escolas insuficientes, professores não preparados, currículos inadequados, material didático impróprio, conteúdos racistas, concepção de educação eurocêntrica/elitista, concepção da cultura brasileira errada. A população descendente de escravizados continua não tendo acesso à educação escolar, agora não por lei, mas pelo não-cumprimento das leis e pelas exclusões e racismos das práticas educacionais. (LIMA; ROMÃO; SILVEIRA, 1999, p. 31-32).

As crianças brancas e principalmente as negras têm que ter o conhecimento da cultura afro e outras culturas, saber que os negros foram e são um povo guerreiro e trabalhador. Assim as crianças brancas tendem a respeitar e as crianças negras se orgulharem.

CONQUISTAS DOS NEGROS

Diante de tantos dissabores, percebemos que contra o racismo são travadas muitas lutas que as vezes parecem ser mesmo desiguais, mas o povo negro através dos movimentos se organizam e conseguem algumas vitórias claro que muito tímidas mas sempre almejando algo maior. Segundo MUNANGA (2001) Qualquer proposta de mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista.

Antes nada se ouvia dizer sobre os negros como viviam antes da escravidão só estudávamos como era a escravidão e a indiferença, mesmo a LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 garantindo a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber". Só que essa lei ficou bem apagada, pois nunca se ouvia dizer algo concreto que

realmente trouxesse a discussão sobre a cultura afro. Com a Lei nº 10.639, do ano de 2003 onde se torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e sendo um marco na busca pela igualdade racial o estudo da cultura afro fica mais em evidencia e mais discutida nos bancos escolares.

Outra conquista do povo negro em luta contra a desigualdade racial é o sistema de cotas mesmo com muitas pessoas contra inclusive pessoas negras. Segundo Munanga em relação às cotas ele diz:

> A questão fundamental que se coloca é como aumentar o contingente negro no ensino universitário e superior de modo geral, tirando-o da situação de 2% em que se encontra depois de 114 anos de abolição em relação ao contingente branco que sozinho representa 97% de brasileiros universitários. É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta das cotas. MUNANGA (2001)

Neste sentido, percebemos que a luta contra a desigualdade racial e o racismo é uma luta que está apenas começando e que começa desde os pequenos e perpassa por várias esferas da sociedade e a escola é um grande elo para essas mudanças.

CONCLUSÕES

O tema principal dessa pesquisa é o Racismo um problema que se arrasta por muitos séculos. Ainda no tempo da escravidão o Racismo era mais declarado, com o passar do tempo ele foi sendo ocultado ao ponto de se dizer que no Brasil não existe o Racismo. Nos tempos atuais o racismo vem acompanhado pelo preconceito onde pessoas repudiam outras as julgando sem conhecê-las.

Neste sentido o Racismo vai ganhando força e atingindo várias esferas da sociedade, homens, mulheres, crianças, mundo do trabalho, o social, escolas e outros fazendo com que o negro não tenha para onde correr para se proteger desse mal impregnado na sociedade.

Temos que concordar que houve grandes conquistas do povo e para o povo negro, mas que são muito tímidas diante da grandiosidade do racismo. Uma das abordagens desta pesquisa que é importante destacar é o racismo na escola

que atinge as crianças de maneira quase fatal, tirando delas a autoestima e se envergonhado de suas origens se fechando num mundo de tristeza se sentindo a pior pessoa do mundo e com seus sonhos limitados.

Neste sentido faz-se necessário trazer as famílias de descendência afro para essa discussão para que eles próprios se orgulhem e lutem pelo respeito as suas origens e se orgulhem dela e passando isso para seus filhos. A escola também tem um papel fundamental nessa desconstrução do racismo com profissionais preparados e abertos para essa transformação.

REFERÊNCIAS

NERI, Josenildo de Paiva. O negro na historia do Brasil: uma luta pela conquista dos direitos (2010). Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/O-negro-na-historia-do-Brasil.pdf. Acesso em: 16/01/2016

PIMENTA, SILVA e SANTOS (2014). Racismo na escola: Um desafio a ser superado. Disponível em: http://serra.multivix.edu.br/wpcontent/uploads/2015/06/Racismo_Escola_um_desafio_ser_superado_ped.pdf Acesso em: 06/01/2015

GUIMARÃES Antonio Sergio Alfredo. Racismo e Antirracismo no Brasil. 2º Ed. São Paulo: 34. 2005

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

MENDES, Iba. A origem do "Preconceito". Disponível em: http://www.etimologista.com/2010/04/origem-do-preconceito.html

Acesso em: 10/01/2016

PINHEIRO. L; SOARES. V. Retrato das Desigualdades Gênero e Raça. IPEA, UNIFEM. 2003 Disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf. Acesso em: 10/01/2016

ARRAES Jarid. Mulher negra: nem escrava, nem objeto. São Paulo. 2013. Disonível em: http://www.revistaforum.com.br/questaodegenero/2013/11/11/mulher-negra-nem-escrava-nem-objeto/. Acesso em: 10/12/2016

GUIMARÃES Antonio Sergio Alfredo. PRECONCEITO DE COR E RACISMO NO BRASIL. Revista de Antropologia. São Paulo: vl. 47. nº1. 2004

MUNANGA Kabengele. Políticas de Ação Afirmativas em beneficio da população negra no Brasil. Um ponto de vista em defesa de cotas. Revista Sociedade e Cultura. São Paulo: vl. 4. Nº2. p. 31-43. Julho/dez. 2001

GUIMARÃES Antonio Sergio Alfredo. Racismo e Antirracismo no Brasil. 2º Ed. São Paulo: 34. 2005. Livro

LUCENA Jessica Anjos. "É cor de pele": Ação Pedagógica e Educação

Antirracista na Educação Infantil. Porto Alegre. 2012

Disponível em: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67888/000873816.pdf?sequence=1

Acesso em: 14/01/2016

CAVALLEIRO Eliane. Racismo e anti-racismo na educação. Organizadora. Editora Heloisa pires Lima. São Paulo- Selo Negro edições. 3º edição- 2001. Disponível em: www.revistaforum.com.br/.../eliane-cavalleiro-muitos-admiram-monteiro...Acesso em: 14/01/2016

SOBRE AS AUTORAS:

Sandra Elisiário dos Santos
Docente da escola Yoshio Hayashi e Cmei Angelo Viegas em Sarandi e Maringá: sandraelissant@hotmail.com

Ana Christina Duarte Pires
Mestre em Agronomia – Área de Concentração: Ciência do Solo pelo Departamento de Solos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Engenheira Agrônoma (UFPel) e docente da Câmara de Tecnologia em Agroecologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde também atua no Curso de Especialização em Questão Social. E-mail: anachrisdp@gmail.com

GÊNERO E SEXUALIDADE: REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS, CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nilza Mara do Nascimento Silva
Ana Christina Duarte Pires

GÊNERO E SEXUALIDADE: REPRESENTAÇÕES CONCEITUAIS, CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nilza Mara do Nascimento Silva
Ana Christina Duarte Pires

As relações de gênero têm ganhado visibilidade na sociedade atual. Essa relevância legitima a necessidade de se trabalhar essa temática em interface com práticas educativas. A escola demarca espaços, institucionaliza comportamentos e legitima discursos sobre os corpos e os gêneros, geralmente separando práticas do feminino e masculino, enquadrados em uma normativa social rígida. De acordo com Bourdieu,

> […] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e relação adulto/criança) e sobretudo, talvez os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas ("moles" ou "duras"...), entre as especialidades, isto é entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações […] (BOURDIEU, 2007).

A presente pesquisa trata sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, no intuito de desmistificar a reprodução do conceito construído socialmente de gênero, bem como discorrer sobre a postura dos professores perante o tema e os desafios que precisam ser superados em relação a preconceitos e discriminações, e consequentemente na sociedade a qual estamos inseridos.

Este projeto tem a pretensão de ressaltar que as políticas públicas precisam levar em conta discussões acerca da questão de gênero e diversidade sexual, apontando condições favoráveis para formar indivíduos críticos e capazes de aceitarem a diversidade existente em nossa sociedade.

Dessa forma, é de suma importância que se estude as relações de diversidade no ambiente escolar. A pesquisa com professores/as do primeiro

ciclo da Educação Básica é importante para entendermos quais dificuldades estes/as profissionais enfrentam para lidar com a diversidade e principalmente para incluir alunos/as na dinâmica da sala de aula.

Ainda, que o trabalho com gênero e sexualidade não seja suficiente para romper com os preconceitos, ele mostra-se muito fértil para contribuir para a ampliação da consciência sobre a diversidade humana e as múltiplas formas de ser e estar no mundo.

As crianças são tratadas de forma diferente pelos pais e por outros adultos desde o momento em que nascem. Isso as ensina que meninos e meninas são diferentes e que os dois gêneros têm diferentes experiências desde o nascimento. Com frequência são vestidos com roupas de cores diferentes e incentivados a brincar de maneiras diferentes. Incentivam as meninas a serem elegantes e delicadas, e os meninos a serem aventureiros e bem sucedidos no enfrentamento de desafios, também são mais submetidos a brincadeiras mais brutas do que as meninas. Dessa forma, são incentivados a ter comportamentos e atitudes estereotipadas segundo o gênero.

Desde pequenas, as crianças aprendem a associar atividades de homens e de mulheres, por meio do que os pais fazem em casa, estabelecendo generalizações ao gênero masculino ou feminino.

Como afirma o texto do Livro de Conteúdos "Gênero e Diversidade na Escola" (2009):

> Na família, assim como na escola, é fundamental que as pessoas adultas, ao lidarem com crianças, percebam que podem reforçar ou atenuar as diferenças de gênero e suas marcas, contribuindo para estimular traços, gostos e aptidões não restritos aos atributos de um ou outro gênero. Por exemplo, deve ser estimulado nos meninos que sejam carinhosos, cuidadosos, gentis, sensíveis e expressem medo e dor. Quem disse que "homem não chora"? As meninas, por sua vez, podem ser incentivadas a praticar esportes, a gostar de carros e motos, a serem fortes (no sentido de terem garra, gana), destemidas, aguerridas (2009, p.48-49).

Vivemos em uma sociedade marcada, historicamente, como masculina, racista e homofóbica, que acarreta exclusão social, de grupos diferenciados pela classe social, bem como de grupos diferenciados por questões de gênero e orientação sexual. Os atos de violência vêm crescendo significativamente na sociedade brasileira contemporânea, e a homofobia é exemplo desse mal que

afeta grande parte da população. Homofobia significa aversão que algumas pessoas, ou grupos sentem contra os homossexuais, lésbicas, bissexuais e transexuais. De acordo com Signorelli (2014, p.56), "A homofobia é uma categoria descrita como conjunto de atitudes negativas em relação aos homossexuais, somados ao medo de tornar-se homossexual ou tomar gosto pela experiência homossexual".

Essa violência é repercutida também no ambiente escolar, no qual as crianças que demonstram em sua identidade características não convencionais sofrem desde cedo. Processos históricos e culturais classificam as pessoas a partir do entendimento de masculino e feminino. Qualquer comportamento, desde crianças, diferente do que é considerado normal é tratado com desprezo, violência física e psicológica.

Na escola, o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão do conhecimento, mas construído nos interesses que são eleitos na escola e/ou sistema educativo.

> […] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2004).

Dessa forma, a escola é corresponsável pela manutenção e criação das hierarquizações geradas a partir das ideias de masculinidade e feminilidade. O conceito rígido estabelecido aos gêneros e aos sexos nas escolas resulta na exclusão dos que não se adaptam aos comportamentos heteronormativos. A heteronormatividade é uma construção discursiva com viés político, capaz de produzir modos de subjetivação, que visa a estigmatização e marginalização dos que com ela não se identificam.

Infelizmente, a escola ainda é um espaço no qual se constitui como reprodutora do conceito de gênero construído socialmente. Isso pode ser constatado na forma como professores e professoras educam as crianças pequenas quando afirmam que meninas são mais quietas e obedientes ou que meninos são mais agitados e desatentos. Nos conselhos de classe, às vezes, ainda nos deparamos com justificativas dos professores que a indisciplina, o baixo rendimento escolar e a apatia são encarados como problemas decorrentes da sexualidade. Estes episódios são reprisados com frases: "Esse menino é muito estranho!", "Olha o jeitinho dele. Fala sério!", "Essa menina parece macho. Olha como ela senta, parece que tem um ovo entre as pernas" ou "Ele é muito delicado

e afeminado".

> Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é [...] uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem afastar-se dos/das homossexuais como pelos próprios/as. (LOURO, 2008).

Os estereótipos e os preconceitos de gênero são internalizados pelos próprios professores e professoras, que inconscientemente esperam coisas diferentes de meninos e meninas, reproduzindo assim, as desigualdades de gênero.

A escola deve oportunizar a discussão de questões sociais, conscientizando sobre a diversidade que temos em nossa sociedade. Como nos lembra Costa (1992, p. 145), "Não existe, na perspectiva psicanalítica, nenhuma sexualidade humana estável, dada, natural ou adequada a todos os sujeitos".

De acordo com o Livro de Conteúdos "Gênero Diversidade na Escola" (2009):

> [...] a escola é instituição-parte da sociedade e por isso não poderia se isentar dos benefícios ou das mazelas produzidos por essa mesma sociedade. A escola é, portanto, influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, ao mesmo tempo em que os influencia, contribuindo para suas transformações. Ao identificarmos o cenário de discriminações e preconceitos, vemos no espaço da escola as possibilidades de particular contribuição para alteração desse processo. A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc), torna-se responsável – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola; é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado (2009, p. 31).

É importante pensarmos formas de incluir nos currículos escolares uma discussão sobre gênero e sexualidade. É necessário pensarmos em ações pedagógicas que pressuponham as diferentes vivências de gênero e de sexualidade, como algo efetivamente capaz de tornar nossos currículos mais "queer".

De acordo com Silva (2004, p. 105), "Historicamente o termo queer tem sido utilizado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobretudo do sexo masculino".

Segundo Louro (2004), termo queer significa 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". Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do "entre lugares", do indecidível. Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina.

Silva (2004, p.107) argumenta que, "Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade".

Pensar na elaboração de um currículo queer é uma tarefa difícil, uma vez que se contrapõe ao que é estabelecido e construído socialmente, além de ser considerado como correto, mas é necessário enfrentar, colocando esse currículo em ação prática no contexto escolar, para dissolver estereótipos e paradigmas já estabelecidos pela sociedade vigente.

> Um currículo inspirado na teoria queer é um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria queer- esta coisa "estranha"- é a diferença que pode fazer diferença no currículo. (SILVA, 2004).

É necessário desvincular as diferenças biológicas dos comportamentos esperados de homens e mulheres, sustentando que esses comportamentos não são efeitos da natureza, mas sim de regras sociais que determinam o conjunto de características que distinguem o feminino do masculino.

Butler (2003, p.25) afirma que "talvez o sexo sempre tenha sido o gênero,

de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma". Dessa forma, a autora indicava que o sexo não é natural, mas é também discursivo e cultural como o gênero.

Portanto, a escola deve possibilitar a compreensão sobre as diferenças corporais e sexuais que culturalmente se cria, possuindo um papel fundamental na desmistificação destes diferentes, além de ser um importante instrumento de construção de valores e atitudes sobre as identidades de gênero e sexualidade.

OBJETIVO GERAL

Entender os conceitos construídos socialmente sobre gênero e como estão associados em práticas educativas, a fim de encontrar soluções que visem reduzir o preconceito nas instituições escolares e consequentemente na sociedade a qual estamos inseridos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Elencar os desafios atrelados à discriminação e preconceito de gênero na escola;

Estudar a importância da escola como local de eliminação de preconceitos e práticas discriminatórias;

Propor intervenções que visem à diminuição do preconceito e da discriminação no ambiente escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão aborda as representações sociais de professores (as) do ensino fundamental, de uma escola pública, situada no noroeste do estado do Paraná, sobre o tema gênero e sexualidade, buscando entender que o pensamento interfere na prática pedagógica.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos das representações sociais, para subsidiar a análise de falas de

professores (as) a partir da obtenção de dados descritivos e observações, por meio do contato do pesquisador com a situação estruturada. Procura-se buscar uma interlocução entre o referencial teórico e os dados das entrevistas conduzidas com professoras de escola pública do ensino fundamental.

No segundo semestre de 2015, foi aplicado um questionário para saber qual a postura do educador ou educadora diante de questões relacionadas a gênero e sexualidade no ambiente escolar, e saber como os/as professores/as lidariam com alguns episódios de preconceito que necessitam de intervenção, bem como sobre os desafios encontrados pela escola para interferir nessas situações.

Foi realizado um levantamento das respostas, no intuito de entender quais pressupostos e conceitos estão associados à relação de gênero e sexualidade na prática educativa escolar e quais são os desafios da escola abordar em seu currículo a diversidade como tema transversal.

Portanto, a presente pesquisa trata-se sobre a temática gênero e sexualidade no ambiente escolar, no intuito de desmistificar a reprodução do conceito construído socialmente, bem como discorrer sobre a postura dos professores e professoras perante o tema e os desafios que precisam ser superados em relação a preconceitos e discriminações.

Por fim, a partir dos resultados, serão elaboradas algumas intervenções pedagógicas, com o objetivo de contribuir para a implantação de formas sistemáticas de trabalho, viabilizando no espaço escolar possibilidades de ações que diminuem o preconceito e discriminação sobre gênero e sexualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já foi apresentado na metodologia, o procedimento empírico adotado na pesquisa teve como instrumento de coleta de dados o questionário, com questões objetivas e descritivas, aplicadas em trinta e quatro educadoras de uma escola que funciona em tempo integral, com o intuito de investigar as representações conceituais que as mesmas possuem em relação ao tema gênero e sexualidade na prática escolar e por fim, concluir quais são os desafios da escola abordar essa temática em seu currículo.

Pode se constatar que as professoras sentem-se desconforto ao tratar do assunto gênero e diversidade sexual, o que pode ser observado durante a distribuição do questionário. Dessa forma, se faz necessário entender os motivos

pelos quais os/as educadores (as) possuem receio em relação às questões ao tema pesquisado.

Entre as profissionais que responderam o questionário 79,4%, afirmaram que consideram bom o conhecimento que têm sobre o tema gênero e sexualidade.

Um percentual de aproximadamente 85,2% das educadoras considera que possuem formação ou já estudaram sobre o tema, em disciplinas da faculdade, palestras, leitura em revistas e internet. E 14,7% das professoras nunca estudaram sobre o tema, porém consideram que tem conhecimento para trabalhar com os educandos e educandas.

Apenas 2,9% das profissionais não acreditam que seja importante ter conhecimento sobre o tema para a prática pedagógica, 97% afirmou que é importante, porém 58,8% não trabalha o mesmo no ambiente escolar.

Atualmente, nos deparamos com situações de preconceitos na sociedade em relação a gênero e sexualidade. E na instituição escolar, espaço de formação de cidadão não é diferente. Como já foi citada anteriormente a escola reproduz conceitos construídos socialmente sobre gênero e sexualidade, fato esse que também é constatado na escola em que trabalho, porém algumas educadoras relataram por meio do questionário que nunca depararam com situações de preconceito em relação a essa temática, ou seja, podemos concluir que as mesmas não têm clareza sobre o tema. São preconceitos que não resistem a razão nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis.

Apesar da maioria das professoras considerarem que têm formação sobre gênero e diversidade sexual, ainda constata-se que a falta de formação continuada sobre esse tema é de grande relevância para minimizar situações de preconceitos que acontece no ambiente escolar, pois a falta de conhecimento não permite as educadoras abordarem esse tema. Apesar das limitações, não sinalizam na prática a busca de formação na área. Dessa forma, reproduzem afirmações e conceitos sem reflexões mais profundos, que sejam ancorados em textos, debates ou discussões específicas.

Dos trinta e quatro profissionais que responderam o questionário 58,9% já se depararam com alguma situação de preconceito na escola, em relação aos profissionais que já se depararam com situações preconceituosas, foram relatadas reações diversas, como nos afirmam os relatos, algumas deixaram de abordar esse tema em sala de aula para reflexão dos educandos, "Receio em falar sobre o tema, por não ter conhecimento", "fiquei sem reação"; outros recorreram

à orientadora da escola, "Encaminhei a criança para uma conversa reservada para orientação e esclarecimento", "Pedi a orientadora que conversasse e orientasse os envolvidos", estes acreditam que a sexualidade é um assunto privado, portanto, não deve ser tratado com todos os estudantes, apenas com aquele que está envolvido na situação, entendem que a tarefa de realizar discussões é da orientadora educacional; e alguns conversaram com os envolvidos ou com a sala sobre a importância do respeito às diferenças, refletindo que a falta dela é causadora da intolerância, preconceito e da agressão, "Chamei as partes para conversar , falei sobre as diferenças existentes entre nós e sobre o respeito para com elas, o agressor se desculpou", " Conversei com a turma, no sentido de que devemos respeitar a individualidade de cada um".

Percebe-se por meio de relatos, que na escola em que trabalho, a maioria dos profissionais são "muito" preconceituosos, em relação à questão de gênero e sexualidade. Reproduzem apenas conceitos que foram elaborados culturalmente, pode ser em diversos momentos, quando é trabalhado atividades e conteúdos relacionados ao vestuário feminino e masculino, nas brincadeiras livres com bonecas, carrinhos e bolas, nos conteúdos de ciências quando se trata do corpo humano, especificamente dos órgãos reprodutores e consequentemente da sexualidade de forma heteronormativa, a formação de filas e até mesmo na distribuição de folhas de sulfite coloridas (azul para meninos e rosa para meninas). Assim, em vez de proporcionar vivências que possibilitem a integração, acabam por rivalizar os grupos ainda mais.

É importante relatar também que em muitos conteúdos aparecem o homem invisibilizando a figura e papel social da mulher. É o caso dos livros em que aparece a mulher ocupando um espaço de menos prestígio que os homens, demarcando os lugares de homens e os lugares de mulheres. É nesse momento, que se faz necessário à reflexão da importância da mulher na construção e transformação social.

As professoras, em suas respostas, entendem que não é necessário tratar sobre o tema gênero e sexualidade com todas as crianças. A abordagem só precisa acontecer, no caso de surgir alguma situação considerada "problema" e deve-se trabalhar individualmente, por considerarem ser da ordem que gera insegurança e trazem à tona "tabus", construídos socialmente. Dessa forma, os conteúdos gênero e sexualidade não são baseados no currículo formal, mas sim no currículo oculto.

Portanto, pode-se concluir que os profissionais ainda se sentem despreparados para lidar com questões de gênero e sexualidade, que a ausência de estudos em curso de formação de professores e professoras é um dos agentes

que obstaculizam o trabalho docente. A oportunidade de formação continuada de diferentes formas- cursos, grupos de estudos, debates, estudo individual- possa trazer mudança de atitude dos educadores, diante das situações que ocorrem na escola diariamente. Por fim, a partir desses resultados é importante ressaltar que se faz necessário, um plano de ação nas instituições escolares com objetivo de criar procedimentos e estratégias de intervenção para minimizar o preconceito e discriminação no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

Durante a realização deste trabalho foi possível perceber que tanto no âmbito social como no contexto da educação formal escolar existe exclusão de pessoas que se dissociam ao poder dominante e homogeneizante.

A escola participa da construção da identidade de gênero, reforçando a desigualdade entre masculino e feminino. Desse modo, as questões de gênero na educação devem discutir relações de práticas educacionais cotidianas, desconstruindo significados e questionando conceitos pré-estabelecidos pela sociedade.

No contexto escolar os professores e professoras resistem em romper paradigmas, e isso se deve também de uma vontade racional, mudança de hábitos e postura, pois ao longo dos anos alguns conceitos foram cristalizados, tornando difícil de desvencilhar-se deles. Percebe-se, por meio da pesquisa desse trabalho que há intenções de realizar trabalhos relacionados a gênero e sexualidade na escola, mas professores e professoras com conceitos e posturas cristalizadas sentem-se incapazes de assim desenvolvê-los. É lamentável que questões morais, religiosas e costumes impeçam que educadores e educadoras aprofundem os estudos. Este é um desafio que precisa ser superado, por meio de uma educação de qualidade e laica.

É necessário desconstruir significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, na nossa sociedade. Apesar de essas questões estarem implícitas no dia a dia da escola, permeados nas práticas pedagógicas, ainda não há discussões em cursos de formação dos educadores e educadoras.

Dessa forma, se faz necessário pensar e buscar políticas públicas para a formação de professores, pois se sabe que a discussão ainda é tímida quando se trata da temática gênero e diversidade sexual. É importante que os profissionais entendam que a escola reproduz conceitos construídos social e culturalmente e

que estes por sua vez, promovem atitudes discriminatórias no ambiente escola e social.

Além disso, é importante que se faça um currículo que valorize a diversidade de gênero, desconstruindo tabus considerados como corretos na sociedade. A escola como espaço privilegiado de formação de consciência, deve ser explorada para que gênero e sexualidade possam vir a serem pontos de reflexões para crianças e jovens.

Tendo a escola papel importante na formação social das pessoas, é importante que a torne local de eliminação de preconceitos e práticas discriminatórias. Nesse sentido, torna-se necessário agregar em suas práticas pedagógicas diferentes metodologias, a fim de sanar situações preconceituosas criadas culturalmente.

Esse projeto além de elencar os desafios que os profissionais apresentam para trabalhar com a temática em estudo, também consiste em criar ações que viabilizem a execução de atividades práticas, visando diminuir preconceitos e discriminação no ambiente escolar.

Dessa forma, os educadores e educadoras deveriam trabalhar com filmes, propagandas, músicas, anúncios publicitários, etc., com o objetivo de promover na escola reflexões a respeito das temáticas gênero e diversidade.

É possível desenvolver oficinas e proporcionar atividades que consistem em reflexão sobre a temática para educadores e educadoras. É importante que haja análise crítica dos conteúdos didáticos que trazem conceitos velados sobre gênero e diversidade sexual; leitura crítica das imagens e musicalidade, produzidas e veiculadas nos meios de comunicação que acabam reforçando a naturalização da diversidade sexual, trabalhando novas linguagens, tanto conceituais quanto imagéticas, que possibilitem a construção de outros referenciais para trabalhar as questões da sexualidade na escola e na realidade social.

É fundamental que educadores e educadoras estejam atentos às mudanças em nossa sociedade, romper modelos hegemônicos, medos e preconceitos não é tarefa fácil. Precisamos repensar a preponderância desse modelo, questionando a que perspectiva tal modelo corresponde e com que interesses, para que nos permitam escapar da força dessa homogeneização, a partir da qual fomos produzidos e com a qual estamos acostumados. Ultrapassar a desigualdade de gênero pressupõe compreender o caráter social da sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre

masculino e feminino, reduzindo as características físicas, tidas como naturais e, por conseguinte, imutáveis.

Por fim, os professores e professoras deverão conduzir o tema gênero e diversidade sexual, refletindo junto aos alunos e alunas que conceitos sobre gênero e diversidade sexual foram criados culturalmente e que devemos combater qualquer tipo de discriminação e preconceito, para enveredarmos para uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Maria Helena Kuikner (tradutora). 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BUTLER, Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. Inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume- Dumará, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

MÓDULO I: Diversidade. In: GÊNERO e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. p.171-174.

SIGNORELLI, M. C. Violência de gênero: um desafio para a educação. In: Jamil Cabral Sierra; Marcos Signorelli. (Org.). Diversidade e Educação: Intersecções entre corpo, gênero / sexualidade, raça/etinia. 1ed. Curitiba: UFPR, 2014, v.1, p.49-62.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOBRE AS AUTORAS:

Nilza Mara do Nascimento Silva

Pedagoga, Supervisora Educacional da Escola Municipal Pioneiro Silvino Fernandes Dias- Maringá/Pr; e-mail: nilza-mara@hotmail.com

Ana Christina Duarte Pires

Mestre em Agronomia – Área de Concentração: Ciência do Solo pelo Departamento de Solos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Engenheira Agrônoma (UFPel) e docente da Câmara de Tecnologia em Agroecologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde também atua no Curso de Especialização em Questão Social. E-mail: anachrisdp@gmail.com

AS PROPAGANDAS DE CERVEJAS E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO: REVISITANDO CONCEITOS PARA ROMPER PARADIGMAS

Marilu Chaves Catusso
Ana Christina Duarte Pires

AS PROPAGANDAS DE CERVEJAS E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO: REVISITANDO CONCEITOS PARA ROMPER PARADIGMAS

Marilu Chaves Catusso
Ana Christina Duarte Pires

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA FRENTE ÀS QUESTÕES DE GÊNERO: DAS PANELAS Á GOVERNANÇA

Inicia-se a discussão a partir do pressuposto de que, historicamente, os papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres demonstram períodos de idas e vindas frente aos papéis e às relações sociais. No início da construção da civilização a mulher tinha um papel privilegiado em detrimento ao homem e que foi com a passagem do matriarcado para o patriarcado que a sociedade redesenha as representações sociais e deixa a mulher em condição desigual,

> (...) a partir de 2000 a.C. aproximadamente, este modelo de vida baseado na colaboração foi sendo substituído pelos sistemas patriarcais. Os homens passaram a dominar as instituições e espaços públicos, instaurando a competitividade (as guerras), e as relações de dominação nos governos, igrejas, instituições de ensino, famílias. (MENEZES, 2001, s/p).

Ainda com o intuito de mencionar sobre o processo histórico que permeou do matriarcado ao patriarcado, é mister compreender que:

> (...) a sociedade primitiva era matriarcal, e sua unidade estava constituída pela gens materna ou pelo clã materno (...). No primitivo sistema matriarcal, baseado em princípios comunistas, não existia nenhuma forma de dominação de um sexo sobre o outro, da mesma forma que não existia o domínio de uma classe rica sobre a massa de trabalhadores. (REED, 1969,s/p).

Todavia, o comportamento das sociedades foi se alterando e o patriarcado foi constituído de tal forma que na contemporaneidade, ainda predomina.

Parte-se da premissa de que a situação de dependência e a situação da mulher fora criada culturalmente antes mesmo de seu nascimento, perpassando pela vida familiar, educacional, política, de trabalho entre outras instituições, a qual perdura na contemporaneidade de forma mascarada e que tem o apoio da mídia quando deprime, deprecia e subjuga a mulher.

As representações sociais do nascer menino ou menina estavam definidas pelo órgão genital, cabendo ao homem a condição de decisão e poder e a mulher a docilidade e a servilismo. A filha mulher era desejada para os cuidados domésticos, para maternidade e o casamento, já o filho homem era preparado para um mundo de autoritarismo, decisões e mandos familiares, econômicos e políticos de uma sociedade.

No que tange à educação enquanto política pública os homens podiam estudar nas escolas cridas pelos jesuítas e para as mulheres a educação era a informal, a qual contribuía para a submissão que era tida como algo natural. Com o passar dos anos, criam-se escolas para as mulheres – todavia diferente das dos homens no que tange ao espaço físico e aos conteúdos. (ROMANELLI, 2012).

Com o período da Segunda Guerra Mundial, os homens precisam servir ao seu país e as mulheres, mais fortemente, começam a assumir papéis que socialmente eram atribuídos aos homens que "chefiavam os lares". Ou seja, precisam decidir a vida dos membros da família, além de manter as necessidades básicas supridas, sendo para tal necessário a entrada no mundo de trabalho.

A configuração das famílias até o momento descrito era tradicional, composta de homem, mulher e filhos, com papeis extremamente definidos. Nesse momento, ainda de forma muito presente e definida, há divisão sexual do trabalho.

Ainda, com o intuito de resgatar o processo histórico que permeou e marca questões de gênero, há dois pontos centrais que não podem ser esquecidos nesta reflexão: primeiro à questão moral/cultural e religiosa e, segundo, a condição econômica e política das famílias brasileiras. Por muitos séculos a Igreja Católica foi imperiosa na decisão e na formação social da sociedade, foi apregoado de que mulheres damas da sociedade precisavam portar-se com fragilidade e submissão, especialmente com seu esposo, cabendo a representação social de genitora. Notadamente as filhas dos grandes proprietários de terras, políticos e indústrias o "trabalho" era o doméstico. Já para as mulheres oriundas de famílias menos abastadas financeiramente, a educação formal basicamente inexistia, cabendo a essas o trabalho servil na casa das famílias mais tradicionais. Trabalhos como: "amas", cuidadoras de crianças e dos afazeres domésticos, ficando muitas

vezes à mercê dos desejos sexuais do patrão.

As mulheres que conseguiam trabalho nas fábricas, visto que em 1930, aproximadamente, surge o início da expansão industrial brasileira, o trabalho que lhes era designado era o braçal, equiparado aos dos homens, com amplas jornadas de trabalhos e com salários ínfimos. O mando político e o direito ao voto não cabia à mulher.

> A pressão salarial força a entrada no mercado de trabalho das mulheres e das crianças de ambos os sexos em idade extremamente prematura, o que funciona também como mecanismos de reforço ao rebaixamento salarial (...) a jornada trabalho normal de trabalho – apesar de diferir por ramos industriais - é, no início do século, de 14 horas. (...). (IAMAMOTO, 2004, p.129).

Com a chegada da pílula anticoncepcional, as mulheres começam a ter maior autonomia com o seu corpo, pois conseguem iniciar a separação entre a vida sexual e a vida reprodutiva. Todavia, há que se destacar o quanto houve resistência por uma parcela da sociedade – religiosos e tradicionais, os quais justificavam o uso da pílula como não permissiva aos "olhos de Deus" e como ato significativo na "libertinagem" das mulheres, pois poderiam sentir prazer, além de, decidir sobre ter ou não filhos sem a decisão exclusiva de seu companheiro.

> No início do século XX, o Brasil busca preservar a natalidade, o interesse no aumento da população destina-se a manter a expansão da economia cafeicultora. Com isso, o Brasil adotou uma postura pró-natalista, implementando políticas nacionais expansionistas, com legislação claramente anti-controlistas, como as que proibiam os médicos de impedir a concepção ou interromper a gestação, ou outras que incentivavam as famílias numerosas atribuindo compensações na proporção de seus encargos. A Igreja também compartilha da ideologia do Estado na defesa de famílias numerosas, uma vez que, em seu discurso, afirma que a sexualidade somente deveria servir para a procriação e que a concepção se daria de tantos filhos quanto Deus ou a natureza determinassem. Neste período, inicia-se a urbanização e a industrialização no Brasil, para as quais também se justifica o aumento da população. No entanto, como o mercado não garantia trabalho para todos e as cidades cresciam sem uma política sanitária básica, a expansão da pobreza, da doença e da marginalização torna-se um problema

> que adquire uma dimensão política, social e econômica. (SEABRA, 2009, p.14).

Vale ainda destacar que fossem somente em 1983 as mulheres, conseguiram que suas reivindicações quanto ao planejamento familiar[1] e ao seu corpo sejam "aceitas", o que ocorreu por meio do Programa de Assistência Integral da Saúde da Mulher na qual denota que "todas as pessoas têm o direito à livre escolha dos padrões de reprodução que lhe convenham como indivíduos ou casais" (BRASIL, 1987, [s.p]).

Embora a ditadura militar tenha proibido movimentos feministas , as mulheres de forma obscura, continuavam sua luta por uma sociedade mais justa e mais igualitária. No Brasil, com base em diferentes movimentos sociais e este também o feminista, diante da pressão popular em especial, surge a Constituição Federativa do Brasil de 1988 que determina o tratamento igualitário entre homens e mulheres no território Nacional.

> Art. 5° Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988, p.07).

A partir do disposto na Carta Magna, das batalhas individuais e coletivas dos movimentos sociais, surgem os debates, encontros, seminários, conferências e legislações - a exemplo de Lei Maria da Penha 1.240/06 -, da criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, marcos fundantes para ampliar direitos e minorar o preconceito de gênero.

---

1 Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas". (BRASIL, 1988, p. 144).
O movimento feminista no Brasil, o qual foi extremamente importante para que na atualidade a mulher tivesse seu lugar reconhecido, perpassou por dois momentos denominados por Pinto (2010) de ondas. A primeira ocorreu aproximadamente a partir das últimas décadas do século XIX denominado de sufragets, quando mulheres lutam especialmente pelo direito ao voto, seguido por melhores condições de trabalho. Ainda nesta primeira onda do feminismo no Brasil. Além disso, com relação a esse período histórico e a luta das mulheres por igualdade, faz-se necessário mencionar a obra que marca o final da década de 1940 e década de 1950 da autora Simone de Beauvoir, denominado "O segundo Sexo". A segunda onda, ocorrida pós anos de 1960 quando mulheres lutam especialmente pelo direito a sua sexualidade e ampliação de sua participação na sociedade como um todo. Todavia, para que pudéssemos ter uma mulher na governança de um país, vários foram os momentos de subordinação, aos homens, ao mundo político, econômico, familiar, cultural etc.

É mister ressaltar que na contemporaneidade, a Eleição da Presidenta Dilma Roussef denota que está havendo uma desconstrução de paradigmas entre homens e mulheres na sociedade contemporânea, mas que a luta pela valorização e respeito não deve ser exaustiva pois a violência e o preconceito contra as mulheres se utiliza de diversas facetas, dentre elas a mídia.

DO DIREITO A EXPRESSÃO À VIOLAÇÃO DE DIREITOS NA MÍDIA. PUBLICIDADES QUE REFORÇAM OS PAPÉIS SOCIAIS E O PRECONCEITO DE GÊNERO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Acredita-se que a mídia foi uma das maiores descobertas para a humanidade, visto que propaga as informações e massifica o direito à comunicação. Desde a criação do rádio, da televisão, dos computadores, da internet - seguida das diferentes redes sociais -, ampliou-se gigantescamente, a informação que adentra aos lares cotidianamente.

Parece-nos que na contemporaneidade não há mais restrições ao que se veicula pela mídia; uma vez que imagens deturpadas que violam direitos estão presentes. Embora haja um órgão "controlador", CONAR, Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária[2]; situações de violência simbólica estão expressas na mídia das mais vastas maneiras.

É importante destacar que há diferença entre propaganda e publicidade, categorias as quais, por vezes, são utilizadas como sinônimos mesmo entre os operadores do direito, mas possuem diferenças. Junior (2015) informa que a publicidade é a forma de vender um produto, uma mercadoria, já a propaganda é a maneira de comunicar, com intuito de divulgar uma ideia e que não precisa ser necessariamente consumida enquanto objeto por terceiros. Diante do exposto, as publicidades visam ao consumo de produtos e, para tal, utilizam as mais diferentes estratégias.

Diante do exposto, é salutar refletir sobre o processo de persuasão utilizado pelos meios de comunicação ao difundirem publicidades, uma vez que demarcam momentos. O traçado do estereótipo é convencer pela boa aparência, por isso as imagens são associadas a lugares bonitos, pessoas com boa aparência (e aqui se destaca a figura feminina), ambientes onde as pessoas aparentemente

2 O CONAR atende a denúncias de consumidores, autoridades, dos seus associados ou ainda formuladas pela própria diretoria. Feita a denúncia, (...)se reúne e a julga, garantindo amplo direito de defesa ao acusado. Se a denúncia tiver procedência, o CONAR recomenda aos veículos de comunicação a suspensão da exibição da peça ou sugere correções à propaganda. Pode ainda advertir anunciante e agência.

estão realizadas e felizes ao consumir determinado produto. (MOMO, 2013).

A proposta de mencionar a violência de gênero e como tal está sendo propagada a partir da mídia, parte da necessidade de mencionar duas situações dispares, mas que, se completam se for compreendido o quanto a figura feminina é utilizada para a venda de produtos, sempre em condição de aviltamento.

Toma-se, por exemplo, as publicidades de produtos de limpeza, as quais sempre estão atreladas a figura da mulher como sendo esta a única responsável pela limpeza, especialmente dos ambientes domésticos e ou dos locais de trabalho em que predominam figuras masculinas. E, a segunda situação ocorre quando a mulher, objeto de consumo, está associada à venda de bebidas etílicas - publicidade essa que é objeto de estudo neste artigo.

É notório elucidar como informação sobre a lucratividade da mídia, propagandas e publicidades no Brasil.

> (...) o país movimentará US$ 23,9 bilhões no ano de 2015, se tornando o 5º maior mercado publicitário do mundo. Portanto, é fácil entender que dada tamanha importância desse setor para o país, há uma demanda de conflitos que envolvem o seu desenvolvimento e prática, entre eles estão os conflitos éticos. (SOUZA, 2014, p.02).

As propagandas e publicidades[3] ao longo de seu processo histórico sempre associaram a figura feminina ao uso, consumo e venda de bebidas etílicas. "Por meio da publicidade os desejos e fantasias do consumidor são associados a alguma figura para que se concretize o consumo do produto". Momo (2013, p.03).

O Brasil por suas características geográficas, pelo clima tropical, pela miscigenação dos povos que se traduz na beleza e aqui destacada a da mulher, as publicidades, se utilizam dessas condições e associam às bebidas etílicas e aqui se destaca a cerveja, ao gênero feminino. Momo, (2013, cita Uzeda 2007 [s.p] os quais nos ensinam que:

> Os publicitários criam a propaganda para atingir o senso comum, desse modo, existe um significado do discurso dominante socialmente atribuído à mulher. A cerveja por ela

3 Chama-nos atenção conforme destaca Souza, et all (2014) de que o CONAR, recebeu em denúncias de pessoas físicas e jurídicas entre os anos de 2010 e 2012 as quais demarcam que as marcas de cerveja se utilizam da figura feminina de forma não ética e a associam voluntariamente a mulher em apelo sexual para venda de marcas de cervejas. Foram denunciadas e julgadas 4 marcas de cervejas, algumas foram notificadas outras o julgamento enfatiza que são formas criativas e mão depreciativas.

> mesma não cria no imaginário social um poder de venda, é necessário ela está (sic) associada a outros valores (atribuídos nesse caso à mulher) para se tornar um objeto de desejo e consumo. Aparecendo ao lado de objetos de consumo, os corpos femininos prometem um paraíso erótico, em suma, são, para nós, os representantes genéricos do que é desejável. (UZÊDA, 2007, [s.p]).

Perante ao exposto, verifica-se que, diante da questão cultual que ainda permeia a sociedade brasileira, onde, mesmo que de forma velada, impera o poder do homem sobre a mulher, diante da sensualidade criada em função da condição feminina, as marcas de cervejas utilizam desses componentes e aliam bebidas e mulheres enquanto figura-objeto.

Assim o presente estudo tem como objetivo geral compreender como as mídias, por meio das propagandas de cervejas, retratam o servilismo de gênero, quando de forma criativa, mas não menos preconceituosa, ferem a condição da mulher. Para amplitude, os objetivos específicos são: a) Identificar a violência simbólica os estereótipos criados a partir das cervejas no cotidiano das mulheres, b) realizar estudo teórico acerca da história da mulher e c) verificar possibilidades de trabalhar os papeis sociais e a mídia aos educandos (as) do Ensino Médio de forma a minimizar os preconceitos criados pela sociedade.

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA A PARTIR DAS PROPAGANDAS DE CERVEJA: COMPREENDER PARA ROMPER PARADIGMAS

O método utilizado para a construção empírica, parte da Escola Francesa de Análise do Discurso que tem como precursor Michel Pêcheux, especialmente a obra "Semântica e Discurso" (1988). A escolha se deu por compreender que a análise de discurso é o processo percorrido pelo discurso, pela língua, a qual faz sentido dentro de um contexto e nesse contexto, o homem e sua história.

Toda forma de comunicação parte de um discurso, porque este é a história e tal tem significado a partir de regras e normas que estão constituídas no interior de uma sociedade que as criou segundo suas convenções.

> A Análise de Discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A

> Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma "chave" de interpretação. (ORLANDI, 2002, p.26).

Acredita-se na importância dessa metodologia de análise, pois nosso corpus será as propagandas de cervejas, as quais possuem linguagens e gestos que precisam ser interpretados e que por vezes, estão postos, estão escamoteados.

> (...) É possível identificar de que formas são socialmente construídos tipos de corpos, modos de viver, comportamentos e valores apresentados nas imagens. (...) é possível entender como os sujeitos podem ser constituídos a partir de um modelo predominantemente correspondente, ao sistema político, social e cultural no qual estão inseridos(...) as relações de gênero representadas pela mídia são campos de constituição de identidades, de produção e reprodução(...). (, 2003, pgs.152-153).

Toda produção de texto, fotografias, imagens, propagandas etc, possui um objetivo claro e definido, pautado em ideologias que por vezes encontram-se de maneiras sutis pouco percebidas ao leitor e ao telespectador. É neste sentido, que se acredita na importância de aproximação da análise de discurso da pesquisa, pois dará a condição de ir além do que está posto em propagandas de cervejas.

Ainda, o processo de análise de discurso, perpassa por dois momentos os quais são fundantes, a saber:

> a. em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;
> b. em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se a um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação. (ORLANDI, 2002, pg. 60-61).

Ainda com o intuito de justificar a escolha pela abordagem qualitativa associada à análise de discurso, é necessário informar:

> Podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise. (DALFOVO, 1980: s/p).

E, nesse sentido, compreendendo que as propagandas de cervejas[4] possuem um discurso diante das imagens e da fala dos sujeitos que as compõe quando retratam e enaltecem a bebida alcoólica, sempre atrelada ao corpo escultural de uma mulher que apresenta e ou distribui o produto.

Para tal, foram escolhidas duas marcas de cervejas - Itaipava e Antarctica as quais foram veiculadas na mídia no ano de 2014 e 2015 em horários nobres e apresentam, na mesma proporção, a figura feminina e a bebida alcoólica. Para melhor compreensão do leitor, a análise está dividida em três momentos: primeiro o ambiente, segundo, as características femininas e terceiro, as representações sociais associadas.

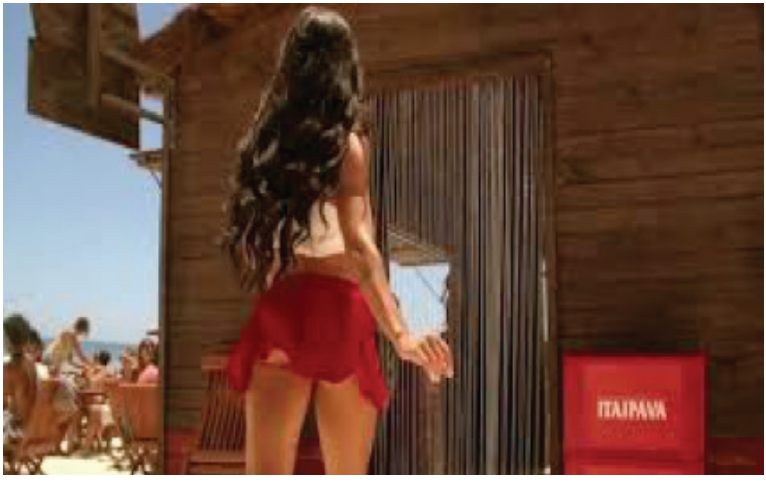
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A figura demarca a síntese do que apresentaram os comerciais das cervejas Antarctica e Itaipava nos anos de 2014 e 2015. Tais comerciais compõem o corpus das propagandas e foram escolhidos em função das imagens que foram apresentadas nos comerciais que veicularam de forma muito presente no meio televisivo e na internet. Denotam de forma clara, as representações sociais as quais estão subjugadas as mulheres. A descrição está dividia em três momentos – ao ambiente, o gênero e as características e as representações sociais associadas, as quais foram compostas a partir do estudo oriundos dos vídeos das propagandas estudadas em sua totalidade.

4 Desde as primeiras propagandas de cerveja a mulher é utilizada e associada a objeto de prazer e subjugada aos desejos masculinos.

FIGURA 01: As propagandas e as representações sociais

Fonte:https://www.google.com.br/search?q=itaipava&biw



Fonte: http://www.flogao.com.br/bardaboa/11311240

a) O Ambiente:

Os ambientes apresentados pelas propagandas de cervejas dizem respeito aos bares: um em meio urbano e outro em ambiente litorâneo. Tais ambientes predominam a figura masculina como clientes, embora de forma menos contundentes há figuras femininas.

A figura da mulher está presente como garçonete e reforçada diante de sua sensualidade. Nesse ambiente há, geralmente, uso de som ambiente, cigarro, pessoas supostamente felizes e realizadas. Não representam a realidade do cotidiano da maioria da população brasileira, pois não retratam nesses momentos as dificuldades as quais permeiam a veracidade de milhares dos sujeitos, denotam momentos fragmentados do cotidiano. Sabat (2003, p.155), "a vida social é um referente constituído pelos discursos, produzidos pelos significados e são estes significados que vão tecendo uma rede através da qual damos sentido às imagens que chegam a nossa visão."

A autora ensina-nos que todas as imagens que nos são apresentadas possuem objetivos claros e que apresentam os significados que estão presentes na sociedade, por isso, faz-se necessário refletir sobre os ambientes os quais compõe a realidade das propagandas de cervejas. Enfatiza ainda Sabat (2003, p.157) que, "(...) aos homens, estes são mostrados, frequentemente, relacionados à força, à determinação (...)".

Ainda com relação ao ambiente é necessário mencionar que é o ambiente perfeito onde os homens desejam as mulheres como objeto e as mulheres idealizam ter seus corpos igualmente perfeitos aos apresentados nos comerciais.

b) O gênero feminino e as características:

As publicidades de cervejas, desde os tempos mais remotos, exploram a figura feminina. Nas marcas de cervejas escolhidas para o estudo, a figura feminina está sendo atrelada à questão da sexualidade, visto que são "apresentadas" aos telespectadores com roupas curtas e justas, as quais possibilitam o olhar, especialmente o masculino, sobre o corpo. "As características atribuídas às mulheres também são exploradas, como os significados marcados pela afetividade". (SABAT, 2003, p.157).

Por muitos anos as marcas de cerveja em geral associavam as suas propagandas às mulheres de cabelos loiros e de pele mais clara o que estava associada ao cuidado ao corpo, uma vez que as representações sociais errôneas, mas presentes apresentavam características distintas das mulheres loiras e morenas. As loiras cabiam a sensualidade e o cuidado com o corpo e as morenas a "inteligência".

Todavia, nos comerciais estudados as mulheres escolhidas foram as morenas e de cabelos escuros; O comercial estudado da marca Antarctica, datado do

ano de 2014, embora a protagonista se apresente morena os idealizadores escolheram também a figura de uma mulher loira como coadjuvante. Ressalta-se que a propaganda tem como título de sua marca a palavra "boa" e este é o nome escolhido para a atriz Juliana Paz a qual representa a dona do estabelecimento.

A marca Itaipava apresentou uma única mulher de cabelos escuros, de pele bronzeada e extremamente sorridente para o comercial de 2015. Contudo, o estereótipo físico é o mesmo e o vestuário sempre se compõe de roupas que proporcionam o olhar para os seios, o abdome, os glúteos e as pernas, que sempre se apresentam em perfeito estado físico. O comercial retrata o desejo do homem de levar para seu domicílio a mulher que é chamada de "verão".

Sabat (2006, p. 53) nos faz refletir sobre as estratégias das propagandas e publicidades: "A publicidade utiliza mulheres e homens de determinadas classes social, raça/etnia, nacionalidade, desde que de acordo com padrões estabelecidos pelas sociedades ocidentais modernas". E se como exemplo, parte-se da realidade brasileira onde o clima é tropical, há miscigenação de povos, a alegria está presente no semblante dos cidadãos, a beleza natural exuberante, a simpatia, entre outras características que, são fatores que corroboram de forma direta para que, de maneira equivocada, as relações sociais e de gênero sejam construídas.

c) As representações sociais associadas:

Ao utilizar mulheres para divulgar marcas (...), o discurso publicitário está se apropriando de significados que estão circulando nas relações sociais. Sabat,(2003, p.157), "Ao mesmo tempo, ele está reafirmando – e naturalizando – estas mesmas representações por meio de algumas estratégias (...)".

Estratégias que por vezes são extremamente criativas em que os telespectadores não conseguem perceber a violência de gênero, a discriminação e a submissão da mulher. Por vezes também, não percebem porque as imagens que são apresentadas fazem parte de seu cotidiano. Se há no histórico da família a depreciação e o papel secundário da mulher, quando a mídia expõe propagandas que são de cunho discriminatório e ou secundário, seus membros podem compreender o fato como algo normal e natural, pois, "(...) a repetição abusiva no histórico da família como cativeiro da violência(...)", NARVAZ (2001, p.158), é algo constante. Esse ato de não percepção do real objetivo que está por detrás de uma propagando pode ser descrito como um ato de alienação e violação de direitos.

> Tal violência ocorre pela motivada pela desigualdade baseada no sexo, a qual é entendida pelo senso comum como um fenômeno imutável por ser originado na natureza. Essa perspectiva de sexualidade está assentada em uma concepção estreita de heterossexualidade do mundo considerada como hegemônica, normal e natural, limitando-se as relações sexuais entre homens e mulheres. (BANDEIRA 2006, p. 35)

Tais representações sociais - da heterossexualidade - são criadas na sociedade mediante questões culturais, morais, religiosas que criam papeis, estereótipos, comportamentos das pessoas e os julgam como verdades absolutas que devem ser seguidas por todos dessa sociedade.

> Na nossa sociedade, o estabelecimento do processo de diferenciação entre os gêneros não foi dado espontaneamente por suas anatomias, mas vem sendo erigido sobre uma antiga tradição patriarcal, que instituiu o reconhecimento da diferença entre homens-mulheres como a definição de alteridade fundante desse tipo de sociedade e das identidades individuais aí presentes. Esta alteridade, que entre nós é apresentada dicotômica e enquanto fonte de mal-estar e ameaça, resulta de um duplo e generalizado processo psicossocial de construção positiva do universo dos homens e, concomitantemente, de exclusão social de tudo que se refere às mulheres. (BANDEIRA, 2006, p.22)

Assim, é necessário compreender que, as representações sociais são criadas e recriadas conforme a necessidade da sociedade e de que quem está no poder e que sempre estará sendo vantajosa para um grupo de pessoas que determina o mando político e econômico da sociedade.

Na criação das representações sociais do papel do ser homem e do ser mulher, da sua função social e sexual, verifica-se que há de forma muito grotesca em alguns momentos, em outros sutis, o que moralmente e culturalmente especialmente se quer de uma sociedade. Sujeitos que, por vezes, passam parte de suas vidas se não a vida toda, reprimidos por sentimentos e comportamentos que não expressam seus desejos íntimos e verdadeiros.

Ser do gênero feminino não significa, literalmente ser: frágil, desenvolver a maternidade, ser símbolo sexual e ou submissa. Nascer mulher e se sentir mulher expressa ter vontades próprias de expor seus desejos e necessidades pelo simples e determinante fato de seu sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que, embora a sociedade tenha evoluído cientifica e tecnologicamente, verificou-se no que tange às representações sociais e as questões de gênero que, ainda se vive numa sociedade de valores de uns em detrimento a outros. Valores estes que demonstram que a sociedade ainda é machista embora não se pode negar a caminhada das mulheres em busca de uma sociedade mais igualitária.

O artigo fez-nos compreender que ocorreram mudanças, que as mulheres, ao longo dos anos, conquistaram seu espaço, no ambiente familiar, no trabalho, nas relações sociais, mas que, ainda há serviliência. Ocorre ainda, conforme demonstra o estudo e claramente, a submissão da mulher quando elas, se apresentam como "obedientes", dóceis e servíveis; estão em condição de toar aos homens quando os servem bebidas alcoólicas. Denotam que a mulher é vista pela sua aparência física e que essa deve ser esguia, com curvas delineadas, com cabelos compridos e sempre sorridente.

Verifica-se, então, que a sociedade patriarcal está presente em todos os ambientes, inclusive nos de "lazer como os bares" e que é preciso romper com os paradigmas e com a violência de gênero que ainda se sobrepõem. Independentemente da marca de cerveja, as estudadas em especial, atrelam a beleza física das mulheres à sua marca, como um motivador para impulsionar as vendas. Fica extremamente evidente que a figura da mulher, mais uma vez é utilizada como objeto de venda e consumo, além de despertar o desejo sexual da figura masculina. Tal representação social é certamente o que ainda predomina na sociedade. Encerra, mas não se esgota a discussão com a certeza de que,

> A existência de gêneros é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidade na produção social da existência. A sociedade estabelece uma distribuição de responsabilidades que são alheias as vontades das pessoas, sendo que os critérios desta distribuição são sexistas, classistas e racistas. Do lugar que é atribuído socialmente a cada um, dependerá a forma como se terá acesso à própria sobrevivência como sexo, classe e raça, sendo que esta relação com a realidade comporta uma visão particular da mesma. (CARLOTO, 2010, pg, 01)

Por isto acredita-se que o ambiente escolar é um dos lugares essenciais para que situações preconceituosas possam ser desconstruídas. É preciso refletir que o corpo, seja do homem ou da mulher, tem seu valor e precisam ser respeitados.

Mulheres e homens, embora possuam geneticamente suas diferenças na composição biológica, socialmente são iguais e merecem respeito. Ações que movimentem pensamentos menos preconceituosos, estão dentre os papeis sociais da escola e por isso devem fazer parte do cotidiano de professores e alunos.

REFERENCIAS

BANDEIRA, Lourdes; ALMEIDA, Tania Mara Campos de. A violência contra mulheres um problema coletivo e persistente. In: O Desafio de construir Redes de Atenção às Mulheres e, situação de violência. Brasília: AGENDE, 2006.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

CARLOTO, Cassia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das classes sociais. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n2_genero.htm. Acessado em 03/07/2015 .

CONAR, Conselho Nacional de autorregulamentação Publicitária. Disponível em: http://www.conar.org.br/- acessado em 27/11/2015. Acessado em 01/10/2015.

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 ISSN 1980-7031

DIAS, Andressa Mendes da Silva; BERTONI,Luci Mara. A mulher nas propagandas televisivas de cerveja. IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. Disponível em:http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/697e382cfd25b07a3e62275d3ee132b3.pdf. Acessado em 25/12/2015.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNIOR, Ricardo Campos; FRANÇA, Lanary Greicy et al. A contribuição de Engelbart na evolução dos meios de comunicação: a comunicação mediada pelas mídias digitais Disponível em: http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/10o-encontro-2015/historia-da-midia-digital/a-contribuicao-de-engelbart-na. Acessado em 11/11/2015.

MENEZES, Marcos.Disponível em: http://www.redemulher.org.br/marcos%20menezes.htm. Acessado em 13/07/2015.

MOMO, Maria Vitoria Galvan;FRANCO, Fernando Carlos Martins. Sensualidade Etílica: o estereótipo da mulher devassa na propaganda de cerveja. http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/sensualidade-etilica-o-estereotipo-da-mulher-devassa-na-propaganda-de-cerveja.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. Famílias, Gêneros e Violências. Desvelando as tramas da transmissão transgeracional da violência de gênero. In: GROSSI, Patricia K; WERBA, Graziela C. Violência de Gênero: coisas que agente não gostaria de saber. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001.

ORLANDI. Eni P. Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999.

REED, Evelyn. Mulher e Família: Uma análise histórica. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/reed-evelyn/1969/05/09.htm. Acessado em 16/08/2015.

PEDRO, Bragança Claudia; GUEDES, Olegna de Souza. As conquistas dos movimentos feministas como expressão do protagonismo social das mulheres. Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas. Londrina: UEL, 2010.

PINTO, Célia. Regina Jardim. Feminismo, história e poder. Revista de sociologia e política v. 18, nº 36: 15-23 jun. 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SABAT, Ruth. Gênero e Sexualidade para consumo. In: O Desafio de construir Redes de Atenção às Mulheres e, situação de violência. Brasília: AGENDE, 2006.

SAFIOT, Heleieth I.B.Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. cadernospagu (16) 2001: pp.115-13. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf. Acessado em 15/10/2015.

SOUZA, Elaine de Melo; SANTOS, Esaú Viana dos, et al. O CONAR e o apelo sexual nas propagandas de cerveja: O que acontece de fato?. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2014/resumos/R42-0308-1.pdf. Acessado em 01/12/2015.

SOBRE AS AUTORAS:

Marilu Chaves Catusso
Professora da Rede Estadual do Estado do Paraná. Graduada em Serviço Social pela UNIOESTE, Especialista em Administração Hospitalar pela UNIVEL e Direito Educacional pelo ITECNE, Mestre em Serviço Social pela PUCRS. Atualmente Assistente Social da Prefeitura de Cascavel e cedida ao Programa de Prevenção e Combate à Evasão Escolar de Cascavel – Pr. E-mail: mcatusso@gmail.com.br

Ana Christina Duarte Pires
Mestre em Agronomia – Área de Concentração: Ciência do Solo pelo Departamento de Solos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Engenheira Agrônoma (UFPel) e docente da Câmara de Tecnologia em Agroecologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde também atua no Curso de Especialização em Questão Social. E-mail: anachrisdp@gmail.com

INCLUSÃO ESCOLAR: DIFICULDADES, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO INFANTIL

Mariana Camarotto Rodrigues
Mauricio Polidoro

INCLUSÃO ESCOLAR: DIFICULDADES, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO INFANTIL

Mariana Camarotto Rodrigues
Mauricio Polidoro

A pesquisa volta-se para o estudo e a investigação sobre a inclusão no ambiente escolar, no intuito de entender quais as dificuldades encontradas por professores/as e equipe pedagógica, para tornar real este desafio que é a inclusão dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais nas escolas, livres de preconceitos e discriminações, bem como estudar maneiras ou caminhos a serem seguidos, a fim de amenizar tais desafios.

Encontramos na escola um local de formação, de mudanças; uma esperança no sentido de formar cidadãos capazes de entender e respeitar a diversidade, podendo criar uma parcela de sujeitos críticos e reflexivos capazes de viver em meio ao diferente, sem usar de qualquer forma de preconceito e discriminação.

> [...] a escola é instituição-parte da sociedade e por isso não poderia se isentar dos benefícios ou das mazelas produzidos por essa mesma sociedade. A escola é, portanto, influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, ao mesmo tempo em que os influencia, contribuindo para suas transformações. Ao identificarmos o cenário de discriminações e preconceitos, vemos no espaço da escola as possibilidades de particular contribuição para alteração desse processo. A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc.), torna-se responsável – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola; é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009, p.31).

Uma das leis que ampara as pessoas com necessidades educacionais especiais é a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990),

a qual defende em seu artigo 3º, que:

> [...] As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do processo educativo.

Mas para que isto aconteça, os responsáveis pelas ações educativas precisam mudar alguns pensamentos e conceitos. De acordo com Suplino (2009, p. 5) a escola brasileira precisa de alguns pré-requisitos para que possa promover uma educação inclusiva; necessita, antes de tudo, romper com valores considerados "normais" e repensar seus paradigmas, "seria necessário rever categorias como normalidade, comportamento socialmente aceito, ensino e aprendizagem, entre outras".

As instituições escolares precisam ter clareza a respeito da diferença entre integração e inclusão, pois apesar de serem fáceis de confundir, elas têm uma diferença importante em relação à educação especial. Camargo e Bosa (2009, p. 69) apresentam tal diferenciação:

> Enquanto na integração investe-se na possibilidade de indivíduos com deficiência frequentarem escolas comuns de ensino, cujos currículos e métodos pedagógicos estão voltados para crianças consideradas "normais", na inclusão muda-se o foco do indivíduo para a escola. Neste caso, é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança deficiente.

Os/as professores/as, em sua maioria, necessitam repensar algumas ações, no sentido de cumprir com o objetivo da inclusão em detrimento da integração, deve-se conscientizar esses profissionais de que seus conteúdos e métodos devem estar ao alcance primeiro de seus/suas alunos/as inclusos/as. A esse respeito, Salend (2008 apud SILVA, 2010) defende que os/as professores/as precisam refletir sobre seus valores e crenças de modo crítico; para que todos os/as estudantes participem e se desenvolvam; este profissional deve reavaliar suas práticas e observar a pertinência do que está sendo realizado em sala de aula.

O/A docente é essencial para que a aprendizagem dos/das discentes aconteça, ele/a precisa estar preparado para assumir este papel, bem como, disposto a enfrentar os desafios da inclusão escolar. "O professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa direcionada aos alunos

com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso". (RINALDI; REALI; COSTA, 2009, p. 153).

Porém, devemos conhecer as adversidades enfrentadas por esses profissionais, saber quais as dificuldades em trabalhar um currículo levando em conta a inclusão e qual o nível de conhecimento desse profissional a respeito da especificidade de seu educando.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Entender as dificuldades dos/as professores/as em trabalhar com a diversidade e a inclusão, a fim de refletir sobre caminhos que visem reduzir o preconceito nas instituições escolares e na sociedade.

Objetivos Específicos

- Elencar as dificuldades dos/as professores/as em lidar com a diversidade em sala de aula;

- Realizar um estudo de caso sobre a inclusão de uma estudante com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), associado ao Transtorno do Espectro Autista;

- Identificar práticas que vão além da integração, promovendo a real inclusão;

- Propor intervenções que visem a diminuição do preconceito e da discriminação no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Este trabalho aborda sobre um relato de experiência de uma professora de apoio em sala, que acompanha diariamente uma aluna com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), associado ao Transtorno do Espectro Autista, que trata dos desafios encontrados para trabalhar o desenvolvimento cognitivo desta criança, sua inclusão no meio

escolar e as práticas realizadas para estes fins.

Após a realização do estudo de caso, foi realizada uma pesquisa, por meio de questionário, entre os/as professores/as e a equipe pedagógica do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola do município de Maringá, na qual a aluna atendida frequenta.

Foram elaborados questionamentos acerca das dificuldades gerais da inclusão em sala de aula, de como adaptar o planejamento para que a aprendizagem do estudante incluso esteja em primeiro lugar, saber como os/as professores/as lidariam com alguns episódios de preconceito que necessitam de intervenção, dentre outras que não são relacionadas à aluna especificamente. Um levantamento das respostas foi realizado, no intuito de entender a inclusão nas escolas de acordo com o trabalho que se realiza.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em uma escola municipal no norte do Paraná, estuda uma aluna de nove anos, que cursa o terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma sala de aula com outros 29 alunos. Seu diagnóstico é de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade associado a Síndrome de Asperger, um Transtorno do Espectro Autista. Ela faz uso de óculos por ter diagnóstico de Astigmatismo e Hipermetropia (OD + 5,50 – 2,75 / OE + 6,00 – 2,75). Recebe atendimento especializado com neuropediatra e psicólogo, faz uso dos medicamentos Risperidona® e Ritalina®, além de frequenta a Sala de Recurso Multifuncional como atendimento oferecido na escola.

Em sua rotina escolar tem direito ao acompanhamento de uma professora de apoio permanente em sala de aula. A definição das atribuições deste profissional encontra-se na Deliberação nº. 02/03 expedida pelo Estado do Paraná por meio do Conselho Estadual de Educação que fixa normas para a Educação Especial na Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais presentes no sistema de Ensino. Neste documento, em seu artigo 13º, item IV, encontramos a definição:

> Professor de apoio permanente em sala de aula: professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico pedagógica da escola.

> Com este profissional pressupõe-se um atendimento mais individualizado, subsidiado com recursos técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem (PARANÁ, 2003).

O profissional, descrito acima, acompanha a aluna durante todos os dias, exceto em aulas extras (Artes, Educação Física, entre outras). Sem este apoio, ela não realiza a maioria das atividades, perde todo o seu material, tem seus pertences em desordem, anda pela sala, se joga no chão e conversa sozinha. Quando os/as professores/as precisam ficar na sala com a aluna, sem a professora de apoio, sentem muita dificuldade, pois ela se recusa a realizar as atividades, fica irritada, chora constantemente e na maioria das vezes os docentes ficam sem saber o que fazer e como lidar com a situação.

Com o acompanhamento da professora de apoio, a aluna apresenta bom desempenho nas aulas de língua portuguesa, em momentos que requerem a leitura, a escrita e a interpretação de textos. Nas aulas de Matemática o trabalho com ela exige mais dos professores, por apresentar dificuldades na interpretação de situações problemas, no raciocínio lógico, na conservação de quantidades e na contagem do material concreto, precisando contar novamente.

Outro fator de seu desenvolvimento que merece destaque é sua coordenação motora fina, o traçado de sua letra é desuniforme, trêmulo, seus desenhos são ricos em detalhes, porém, com traços muito tortos e pintura irregular. Estes fatores a impossibilitam de ter o desempenho semelhante ao de seus colegas nas aulas de Arte e Educação Física, por exemplo.

Sendo assim, durante as aulas de Matemática e nos momentos em que precisa copiar muito conteúdo do quadro, os outros estudantes da sala acatam os comandos da professora e ficam em silêncio, copiando e resolvendo suas atividades, por outro lado, a aluna se mostra irritada, chora, na maioria das vezes a professora de apoio consegue acalmá-la e fazer com que participe, tentando efetuar os exercícios e copiando com a ajuda da professora, porém, existem momentos em que tentar tranquilizá-la piora seu comportamento, a aluna se exalta e se recusa a realizar as atividades, sendo necessário tirá-la da sala para que se recomponha. Com o tempo de convivência, a professora de apoio percebeu que o melhor é deixá-la quieta e esperar que se acalme, mas alguns profissionais da escola repreendem essa postura e dizem que ela deve fazer tudo, como os demais alunos.

Em meio a estes embates, realizou-se uma reunião entre a equipe pedagógica e a professora de apoio, foi discutido que neste ano as exigências

estavam maiores e que a aluna não estava conseguindo acompanhar a turma no que remete a cópia e resolução de atividades em tempo hábil, desta forma, para amenizar os episódios de choro e ansiedade dela, as atividades de cópia seriam digitadas previamente e entregues a ela para que as realize a seu tempo, enquanto os outros alunos copiam.

Outro fator em destaque é que a discente não se relaciona diretamente com os colegas, apesar de gostar de atividades em grupo, está sempre se dirigindo aos adultos, na hora do recreio gosta de andar por todos os lados, de brincar e de falar sozinha. No momento do intervalo os estudantes ficam todos juntos brincando livremente sob a supervisão de algumas auxiliares operacionais, não acontecendo mediação nas brincadeiras. Os colegas demonstram carinho e cuidado com a aluna supracitada, porém, raramente procuram sua companhia, quando a chamam para brincar, não o fazem novamente, pois a mesma se recusa e sai para continuar brincando sozinha.

Sendo a escola um local com rotinas pré-estabelecidas e com pouco tempo para brincadeiras livres, os profissionais acreditam que o melhor é deixá-la brincar como quiser, afinal, a brincadeira é livre e deve ser de sua preferência.

No decorrer deste trabalho apresentaremos estudos que buscam amenizar alguns destes fatores que dificultam a aprendizagem, o desenvolvimento e a interação desta aluna neste meio, podendo trazer informações aos profissionais que trabalham com estudantes inclusos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com 30 professores/as da escola em que a aluna estuda. O questionário (apêndice A) continha quatro questões fechadas a respeito da inclusão escolar de pessoas com deficiência, da formação de professores/as e de como o/a docente deveria agir para trabalhar com esta minoria. Havia, por fim, uma questão aberta sobre as maiores dificuldades destes profissionais no trabalho com a inclusão no ensino regular.

Na primeira questão indagamos os/as professores/as se são a favor ou contra a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino. Todos os/as docentes se mostraram a favor da inclusão escolar, 20% acreditam ser um direito que deve ser cumprido, porém, 80% defendem que estes educandos tenham o acompanhamento de um/a professor/a de apoio. Afinal, este suporte ao/a professor/a regente já faz parte da rotina escolar há mais de três anos e está

presente em documentos oficiais.

A esse respeito, em 1994, a Declaração de Salamanca, por ocasião da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, reafirma ser um direito de todas as crianças o acesso à educação regular independentemente de toda e qualquer diferença e cobra um esforço maior dos governos para a melhoria do acesso ao ensino:

> Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: Atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).

Esta Declaração foi o que desencadeou a contratação dos docentes de apoio. De acordo com Farnocchi (2012, p. 2) este documento "pressupõe a utilização de serviços de apoio e suporte proporcionais às necessidades educacionais especiais dentro da escola". A autora complementa:

> [...] o professor de apoio atua a fim de promover uma educação inclusiva, deve-se considerar que esta atuação não somente deve remeter a alunos portadores de deficiências, mas aos com necessidades educacionais especiais, cuja terminologia pode abarcar alunos com dificuldades de aprendizagem originárias de diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais linguísticas e outras, conforme preconiza a Declaração de Salamanca.

Ao questionarmos, na segunda pergunta, como nosso sistema educacional pode se tornar mais inclusivo, 40% acreditam que é necessário um/uma professor/a de apoio para acompanhar o estudante, tornando-o participante das atividades e recebendo reforço positivo a sua autoestima; 35% enfatizam a elaboração do currículo partindo das necessidades do/a aluno/a incluso/a; 20% são a favor da integração da minoria nas atividades elaboradas para os estudantes em geral e 5% acreditam que faltam políticas públicas para viabilizar o espaço inclusivo.

Para ser um ambiente inclusivo, a escola deve pautar-se nas seguintes crenças ou princípios, escritos por Brunswick (1994 apud PACHECO, 2007, p. 14):

> Todas as crianças conseguem aprender; todas as crianças frequentam classes regulares adequadas à sua idade em suas escolas locais, [...] recebem um currículo relevante às suas necessidades, [...] participam de atividades co-curriculares e extracurriculares, [e] beneficiam-se da cooperação e da colaboração entre seus lares, sua escola e sua comunidade.

A terceira questão foi a respeito da preparação dos/as professores/as para receberem estudantes de inclusão, 60% dos/as professores/as acreditam que falta formação adequada no campo da educação especial e escola inclusiva; 35% defendem que falta conhecimento a respeito das especificidades dos educandos inclusos e 5% diz receber formação continuada para o trabalho com a inclusão. Desta forma, vemos a carência de formação de professores/as

na área da educação especial como fator importante a se considerar na busca por uma educação inclusiva, o que os/as professores/as sabem sobre seu aluno/a é o que vivencia com o/a próprio/a aprendiz, aprendendo no dia a dia. Furini (2006, p. 2) enfatiza que,

> [...] entre os aspectos que dificultam o processo de inclusão, percebeu-se que, indiferente se a escola é pública ou privada, os professores sentem carência de formação para o trabalho com a inclusão, sendo pouco subsidiado esse preparo pelas instituições. Apesar de cursos e encontros a respeito, a formação dos professores ainda se dá em serviço, isto é, no dia a dia de sala de aula. Essa carência de formação resulta em resistência à proposta de trabalho com a inclusão.

Apesar de não percebermos resistência por parte dos/as professores/as entrevistados/as, sabemos que esta realidade está presente em nosso sistema de ensino; muitos profissionais sentem-se despreparados e acabam por frustrar-se frente ao trabalho com o/a estudante incluso/a, afinal, a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos ocorre de acordo com suas potencialidades e não seguem um padrão estabelecido pelas normas de sociabilidade no ambiente escolar.

Questionamos, na pergunta quatro, sobre o papel do/a professor/a como contribuinte para o processo inclusivo durante a elaboração de seu planejamento, a esse respeito, 55% dos/das docentes acreditam que deva elaborar seu planejamento normalmente para os demais estudantes e fazer adaptações de atividades para que fiquem adequadas às necessidades do/da estudante incluso/a e, também, que este deve sentar perto do/a professor/a para

que suas atividades sejam mediadas; 35% reconhecem que devem elaborar seu planejamento partindo da realidade do/da educando/da incluso/a, realizando atividades coletivas que proporcionem ao/a aluno/a interagir com os demais, sabendo mediar episódios de preconceito e discriminação e 10% acreditam que devem deixar que o/a educando/a realize as atividades propostas a sua maneira, avaliando-o/a de acordo com suas especificidades, sem comparações.

A elaboração do currículo partindo das necessidades do estudante incluso é primordial para se cumprir o verdadeiro sentido da inclusão, que é mencionado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

> [...] parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é positiva para todos os alunos e consequentemente para toda a sociedade (UNESCO, 1994).

Ao pedirmos que relatassem, na questão cinco, suas maiores dificuldades no trabalho com a inclusão escolar, 40% dos/as professores/as relatam a falta de conhecimento para adequar seu planejamento e adaptar as atividades para que fiquem coerentes com a aprendizagem do/da estudante incluso/a; 20% consideram que sua maior dificuldade é lidar com alunos/as que apresentam muita dificuldade ou mau comportamento; 20% acreditam que o atendimento individual requerido pelo estudante dificulta seu trabalho; 5% relata que não conhecer a especificidade do educando limita seu trabalho; outros 5% encontram problemas ao mediar a socialização destes e 10% nunca trabalharam com alunos/as de inclusão. Segundo Carvalho (2000, p. 120):

> De modo geral, os educadores do ensino regular [...] reagem à ideia de terem alunos com deficiência em suas turmas, alegando não se sentirem preparados para o trabalho com tais alunos, além dos sentimentos de rejeição e revolta decorrentes das imposições por "ordens superiores", para inseri-los nas suas turmas.

Porém, sabemos da importância de manter estes estudantes dentro da sala de aula, fazendo parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades, tendo o/a professor/a como referência, como alguém capaz de adaptar conteúdos para atender as diferenças individuais, de cada criança. Salientamos a importância de os estudantes inclusos se manterem dentro da

sala de aula, esquecendo-se de vez das classes especiais. De acordo com Sanches e Teodoro (2007, p. 113),

> Uma educação inclusiva não pode processar-se fora da sala de aula a que o aluno pertence, mas sim no interior da sala de aula e com o grupo. Por vezes, são os próprios responsáveis por uma educação inclusiva (professores de apoio educativo) que vão ajudar a sua estigmatização.

A prática da inclusão mostrou aos/as docentes que eles/elas precisavam rever seus métodos, até mesmo para a aprendizagem das crianças sem necessidades especiais, ou seja, "a inclusão escolar evidenciou que a prática pedagógica tradicional, baseada apenas na transmissão de conhecimentos, é ineficaz para ensinar grande parte dos alunos" (SILVA, 2010, p. 101).

Uma ferramenta a ser usada é a ludicidade, envolver os estudantes em atividades diferenciadas, que provoquem seu interesse e que os traga prazer em realiza-las. "A ludicidade pode surgir como uma possibilidade, como força pedagógica motivadora, para auxiliar na promoção da aprendizagem e da inclusão" (MOTA, 2010, p. 24).

O uso de jogos e materiais manipuláveis é outra ação que tem retorno positivo, as crianças de maneira geral gostam de jogos, de envolver-se com o outro e de manipular materiais. Essa aprendizagem por meio do concreto surte efeitos positivos na aprendizagem, porém, é preciso atenção para que a sua utilização não fique reduzida a um passatempo, "afinal, sua importância advém das possibilidades, acerca do desenvolvimento de competências e conteúdos, que podem ser exploradas nos níveis conceitual, cognitivo, social e, dentre outros, comportamental" (MOTA, 2010, p. 26).

Por fim, trazemos a mediação como importante instrumento em sala de aula, tanto a mediação do/da professor/a com o/a aluno/a, quanto àquela que acontece entre os próprios alunos. Segundo Vigotski (1999, p. 118):

> [...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças.

Mediar implica em conhecer seus educandos, saber de suas capacidades e necessidades e, ainda, em perceber as habilidades que deverão ser desenvolvidas. É preciso estar atento ao que o/a aluno/a ainda precisa aprimorar e estar presente, não para fazer por ele/ela, mas para mostrar caminhos e estratégias para que consiga sanar suas dificuldades. O/A mediador/a se encarrega de organizar, de selecionar e de estabelecer prioridades a certos estímulos mediados (MOTA, 2010), para não sobrecarregar a criança e atingir seu fim que é a aprendizagem, o desenvolvimento.

A ludicidade e a mediação, portanto, são fundamentais para a aprendizagem das crianças em geral, mas em especial àquelas com deficiência, afinal, para que a real aprendizagem aconteça é necessário que o estudante queira aprender, queira realizar a atividade e sinta prazer em fazê-lo, para isso, nada melhor do que atividades instigantes e o apoio do mediador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até alguns anos atrás os/as estudantes com deficiência eram atendidos/as em instituições próprias, convivendo com outras crianças que apresentavam algum tipo de necessidade educacional especial. Hoje, a inclusão escolar está posta em nossa sociedade, para cumprir a legislação que garante acesso à escola regular por todo e qualquer cidadão.

O intuito da inclusão escolar não é apenas matricular estas crianças na escola regular para que se adapte à nova realidade, como vemos hoje em muitas instituições. A finalidade desta prática é adequar as escolas para receberem estes/as alunos/as, tornar os prédios, o currículo e, principalmente, os/as profissionais da Educação, elementos facilitadores da aprendizagem, não no sentido de que a aprendizagem será fácil, mas, será mediada, conduzida e acessível.

Para que isto aconteça, elencamos alguns fatores importantes como a ludicidade e a mediação. A ludicidade por sua capacidade de despertar interesse por parte do/da educando/da, este prazer em executar uma atividade acarreta em um aprendizado. Para que este aprendizado seja eficiente e coerente com o que se espera, precisa haver mediação, a criança precisa do contato com o outro para aprender, este outro (o/a professor/a), precisa propor caminhos para solucionar problemas, mostrar formas e estratégias nas quais os/as estudantes consigam enfrentar seus obstáculos sozinhos/as, com o sentimento de ser capaz.

Sendo assim, nosso sistema de ensino precisa de muitas adequações e

mudanças, precisa, principalmente, investir em formação de professores para a prática inclusiva, estes profissionais precisam de apoio, conhecimento e segurança para realizar este trabalho, é preciso aprimorar neles e na sociedade em geral este olhar para além das normas socialmente impostas, buscando a igualdade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila; PEREIRA, Maria Elizabete (Org.). Módulo I: Diversidade. In: _____. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: SPM, 2009. p. 17-36.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia e Sociedade, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FARNOCCHI, Nathalia Galo. O professor de apoio e as decorrências para a organização do trabalho na escola: análise de orientações legais em diferentes redes de ensino. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. Anais ANPAE. Zaragoza: RBPAE, 2012, p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NathaliaGaloFarnocchi_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

FURINI, Anselmo Barce. Processo de inclusão na escola regular: panorama de percepções. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 28, p. 1-5, 2006. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4318/2539>. Acesso em: 23 set. 2015.

MOTA, Eliane Fonseca Campos. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade Infantil (TDAH): trabalho com jogos e materiais manuseáveis. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/Diss_042.pdf>. Acesso em: 3 out. 2015

PACHECO, José. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. DELIBERAÇÃO N. 02/03. Curitiba: CEE, 2003. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

RINALDI, Renata Portela; REALI, Aline M. de Medeiros Rodrigues; COSTA, Maria da Piedade

Resende. Formação de professores e Educação Especial Análise de um processo. In: COSTA, Maria da Piedade Resende (Org.). Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EduFSCar, 2009.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 20, n. 2, p. 105-149, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a05.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

SILVA, Aline Maira da. Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SUPLINO, Maryse. Inclusão de alunos com autismo. In: Fórum Internacional de Inclusão: discutindo autismo e deficiência mental, 1., 2009, Rio de Janeiro. Anais Fórum Internacional de Inclusão. Rio de Janeiro: Editora Diferenças, 2009. p. 1-8. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bgcc Yg74zSoJ:files.inclusaoescolar.webnode.com.br/200000010-8d32a8e2d2/Inclusao-de-alunos-com-autismo.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20 set. 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 24 set. 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovith. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOBRE OS AUTORES:

Mariana Camarotto Rodrigues
Pedagoga, aluna no curso de especialização em Gênero e Diversidade na escola (UFPR) - E-mail: maricamarotto@hotmail.com

Mauricio Polidoro
Geógrafo, professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre). E-mail: mauricio.polidoro@gmail.com

BULLYING NOS ESPAÇOS ESCOLARES: UM NOVO PROBLEMA OU UM PROBLEMA ANTIGO COM NOVO NOME?

Iraci Aparecida Romanholo
Liliam Maria Orquiza
Clóvis Wanzinack

BULLYING NOS ESPAÇOS ESCOLARES: UM NOVO PROBLEMA OU UM PROBLEMA ANTIGO COM NOVO NOME?

Iraci Aparecida Romanholo
Liliam Maria Orquiza
Clóvis Wanzinack

Atualmente, a presença da violência na vida das pessoas tem sido cada vez mais frequente e prejudicial. Inserida em uma categoria específica de violência, está o bullying. Esse termo, derivado do verbo de origem inglesa, bully, tem sido empregado para identificar condutas agressivas, intimidadoras, coercitivas, abusivas e constrangedoras.

No contexto atual, este tema está inserido na agenda da saúde pública e desperta interesse de pesquisadores do mundo todo, inclusive de estudiosos do campo educacional.

De acordo com a literatura atual, exemplificada por autores como Maldonado (2011), Wanzinack (2014), entre outros, pode-se mencionar que o bullying está presente no cotidiano das instituições escolares, mesmo que veladamente. Sobre esse ponto, Wanzinack (2014, p.76) afirma que bullying não afeta apenas estudantes. Ele diz, com base em estudos realizados, que além dos discentes, os professores e funcionários também fazem parte do rol de vítimas.

Os autores Gomes e Sanvozo (2013 apud Wanzinack, 2014, p. 77) alegam que o bullying ainda é um tema pouco explorado em pesquisas brasileiras, o que influencia diretamente na interpretação dos resultados, principalmente em comparação com outras nações.

Segundo o texto acima exposto, conclui-se que pesquisas sobre bullying e de seus desdobramentos são de suma importância, pois este tema está presente no contexto atual e gera danos a diversas pessoas no mundo todo. Assim, esse trabalho tem o objetivo de desvelar o bullying no ambiente escolar, com o intuito de auxiliar os leitores a adquirirem consciência sobre a abrangência desse problema, bem como servir de estímulo para a abolição dessa prática no cotidiano social em benefício da sociedade em geral.

OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo Geral

Realizar revisão bibliográfica sobre bullying no ambiente escolar, visando elaborar uma proposta de intervenção sobre o tema, na Creche Municipal Sílvia Maria Braga Alves, localizada no município de Itambé, Estado do Paraná.

Objetivos específicos

- Definir e conceituar bullying.
- Enfatizar os principais problemas causados por estas formas de violência.
- Classificar os indivíduos envolvidos nas práticas bullying.
- Elaborar e propor uma intervenção que permita à comunidade de uma creche municipal de Itambé, discutir e refletir sobre as conseqüências da prática do bullying.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada tem embasamento no método qualitativo, pois foram efetuadas leituras de bibliografias de autores, estudiosos e pesquisadores que dedicam seus trabalhos ao estudo desse tema. Sobre essa questão, Dalfovo et al. (2008, p.7) afirmam que a pesquisa qualitativa se resume da seguinte maneira:

> Descrevem a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das variadas particularidades dos indivíduos.

A fase inicial exploratória desta pesquisa foi realizada em sites que disponibilizam artigos acadêmicos sobre o tema em questão, como, por exemplo, SciELO - Scientific Electronic Library Online (www.scielo.org) e Google Scholar (scholar.google.com.br). Após leituras de alguns artigos, foram selecionadas obras de alguns/mas autores/as que tratam sobre bullying no ambiente escolar. Dentre os autores, pode-se citar: Clóvis Wanzinack e Maria

Lourdes Blatt Ohira. A escolha dos sites para pesquisa, assim como os artigos selecionados como referência, deve-se à credibilidade que os mesmos possuem perante a comunidade acadêmica.

Como referenciais bibliográficos, optamos por Sierra e Wanzinack. Nesta pesquisa foram utilizados basicamente como fonte de referência artigos acadêmicos, teses de mestrado e doutorado, publicados eletronicamente.

Após a definição das obras e autores/as, foram efetuadas leituras dos textos, buscando conciliar o tema abordado com os artigos selecionados e com a realidade, para então utilizar como citações alguns trechos das obras.

Apesar do termo bullying ser de origem inglesa e não haver uma tradução exata para o idioma português, neste artigo adotamos o conceito construído pelos autores Almeida et al., Bronfenbrenner, Olweus, Salmivalli et al. citados por Lisboa (2009, p. 60) em que bullying é:

> o fenômeno pelo qual uma criança ou um adolescente é sistematicamente exposta(o) a um conjunto de atos agressivos (diretos ou indiretos), que ocorrem sem motivação aparente, mas de forma intencional, protagonizados por um(a) ou mais agressor(es). Essa interação grupal é caracterizada por desequilíbrio de poder e ausência de reciprocidade; nela, a vítima possui pouco ou quase nenhum recurso para evitar a e/ou defender-se da agressão.

Salmivalli et al. (1998 apud Lisboa, 2009, p. 60) complementam esta definição, salientando que:

> O que basicamente distingue esse processo de outras formas de agressão é o caráter repetitivo e sistemático e a intencionalidade de causar dano ou prejudicar alguém que normalmente é percebido como mais frágil e que dificilmente consegue se defender ou reverter a situação. (LISBOA, 2009).

O bullying não é um problema que surgiu recentemente. Historicamente ele sempre esteve presente nos espaços escolares, tanto na área urbana quanto rural, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, ou seja, é um problema antigo com um novo nome, bullying. Assim, esse tipo de violência é um problema histórico, tão antigo quanto as próprias instituições de ensino. No entanto, a forma como esse problema tem sido abordado sofreu grandes transformações ao longo dos anos, sobretudo em função das graves consequências que o

bullying tem ocasionado às suas vítimas, causando sofrimento para inúmeras pessoas. Atualmente, ele é tido como algo que deve ser combatido no presente para evitar danos no futuro.

Foi a partir da década de 70, na Suécia, que este tema passou a ser abordado com maior relevância. Posteriormente, os estudos estenderam-se a outros países.

Em 1982, três crianças que viviam na Noruega cometeram suicídio devido ao fato de não suportarem os maus-tratos de colegas de escola. A partir de então, a Noruega se mobilizou e desenvolveu uma campanha nacional de combate a esse tipo de violência.

Outro país que notoriamente tem discutido exaustivamente essa questão são os Estados Unidos, que historicamente busca alternativas para a solução desse problema. Porém, o fenômeno atualmente tem aumentado naquele país. Vemos muitos casos de bullying ocorridos em solo americano sendo veiculadas na mídia com certa frequência.

No Brasil, estima-se que exista uma defasagem de aproximadamente quinze anos de atraso em comparação aos países europeus no que diz respeito às pesquisas e estudos sobre bullying. Sobre essa afirmação, Fante (2005 apud Ribeiro 2008, p. 12) diz que o bullying é

> Um problema mundial, encontrado em todas as escolas, que vem se disseminando largamente nos últimos anos e que só recentemente vem sendo estudado em nosso país. Em todo o mundo, as taxas de prevalência de Bullying, revelam que entre 5% a 35% dos alunos estão envolvidos no fenômeno. No Brasil, através de pesquisas que realizamos, inicialmente no interior do estado de São Paulo, em estabelecimentos de ensino públicos e privados, com um universo de 1.761 alunos, comprovamos que 49% dos alunos estavam envolvidos no fenômeno. Desses, 22% figuravam como 'vítimas'; 15% como 'agressores' e 12% como 'vítimas-agressoras'.

Com a popularização da informática e da internet, o número de usuários dessas tecnologias aumentou consideravelmente nos últimos anos. Esse fator foi preponderante para o desenvolvimento do cyberbulying, o bullying virtual. Esta variação do bullying tem algumas características peculiares que dificultam a identificação dos agressores, como o anonimato, por exemplo. Além do mais, a velocidade com que mídias audiovisuais se propagam através da internet, independentemente da região geográfica do agressor, tem provocado danos

irreparáveis às vítimas, já que muitas vezes vídeos ou áudios constrangedores e/ou humilhantes são espalhados para o mundo todo.

Um fato importante que deve ser tratado, diz respeito à questão jurídica e criminal: muitas ações e atitudes associadas ao bullying são consideradas crimes segundo a lei penal brasileira, porém Maldonado (2011 apud Wanzinack, 2014, p.77) menciona que grande parte dos(as) agressores(as) desconhecem esse ponto, ou seja, o autor cita que muitos adolescentes que praticam o bullying acreditam que suas identidades permanecerão em sigilo e que suas práticas não são crimes.

Protagonistas do Bullying:

• Agressor/a: Wanzinack (2014) diz que esse(s) sujeito(s) pode(m) ser um único indivíduo ou um grupo. O autor também menciona que homens, mulheres ou ambos (homens e mulheres) podem ocupar essa posição. Geralmente o(s) agressores(as) são pessoas influentes, dotados de força física, psicológica ou ambas, capaz de influenciar/intimidar outras pessoas. São avessos a regras ou qualquer tipo de imposição.

• Vítima(s): No sentido inverso ao(s) agressor/a(es/s), a(s) vítima(s) possuem características como timidez, insegurança, obesidade, ou seja, geralmente apresentam algum "ponto fraco" que é repetidamente explorado pelo(s) agressor(es).

• Expectadores/as: São indivíduos que presenciam as práticas de bullying. Apesar da possibilidade em denunciar o(s) agressor(es), Wanzinack (2014) ressalta que essas pessoas preferem manter-se em silêncio, com medo de represálias.

• Incentivadores/as: Incitam as práticas de bullying. Dessa forma, atuam indiretamente, estimulando o(s) agressor(es) a causar sofrimentos às vítimas.

Com o objetivo de desenvolver uma ação interventiva, aplicando os estudos realizados nesta pesquisa e adquiridos durante o Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola da UFPR, a seguinte proposta foi elaborada:

Título do Projeto: A união faz a força: Todos juntos contra o bullying!

Local de realização: Creche Municipal Sílvia Maria Braga Alves, localizada no município de Itambé, Paraná.

Realidade do local de intervenção: de acordo com o IBGE, Itambé contava com aproximadamente 6.190 habitantes em 2015. A única creche do município é a citada nesse projeto. Também não existem creches particulares em Itambé-PR.

Por ser uma cidade em que a principal atividade econômica é a agropecuária, com ausência de indústrias, além de comércios que absorvem pouca mão-de-obra, é comum que a população se desloque para a região metropolitana de Maringá-PR (localizada a aproximadamente 45 quilômetros da cidade de Itambé-PR) para trabalhar. Assim, geralmente seus filhos/as são deixados/as durante o período de trabalho na creche municipal.

A maioria dos pais e mães das crianças exercem atividades de baixa remuneração, de desgaste físico acentuado, como cortar cana-de-açúcar, trabalhar com sacarias, faxina, dentre outras. Grande parte deles/as saem bem cedo para trabalhar e retornam ao anoitecer.

A partir desse contexto, podemos ver que a creche tem uma responsabilidade muito grande, pois muitas crianças passam mais tempo com funcionárias/os da creche do que com os pais/mães. Portanto, este espaço é um local que deve ser aproveitado para desenvolver educação de qualidade, sem a presença do bullying.

Público envolvido: funcionários municipais da creche (diretora, educadores/as, psicóloga/o e pessoal da zeladoria) e responsáveis pelas crianças (pais/mães ou outros).

Etapas propostas:

1) Reunir sistematicamente no seu local de trabalho os funcionários da.

2) Definir em comum acordo os dias e horários destas reuniões.

3) Definir a periodicidade das reuniões, também em conjunto.

4) Através de diálogo informal, abordar o tema bullying durante estes encontros, verificando o conhecimento que cada um detém sobre o assunto, bem como os casos de bullying presenciados naquele espaço, visando contextualizar a questão.

5) Todos que quiserem se manifestar serão ouvidos e a pesquisadora/organizadora irá anotar as principais dúvidas e pontos contraditórios.

6) A cada reunião realizada, pesquisas complementares serão realizadas sobre o tema, visando esclarecer todas as dúvidas que forem surgindo.

7) A cada próxima reunião, apresentar os resultados das pesquisas, utilizando slides, cartazes e outros recursos didáticos, dando respostas às questões levantadas nas reuniões passadas, socializando os resultados das pesquisas.

8) A intervenção contempla, também, a elaboração de um boletim informativo sobre os principais pontos abordados.

9) Este boletim informativo terá periodicidade mensal e será distribuído aos pais/mães e funcionários da creche.

10) Esporadicamente, convidar pessoas que atuam contra o bullying para proferir palestras para a comunidade da creche.

11) Identificar cursos disponíveis sobre o tema e divulgá-los para que os/as funcionários/as, incentivando sua participação, visando a formação continuada sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A literatura estudada permite afirmar que o bullying não é sinônimo de brincadeira de criança, como alguns leigos sobre o assunto afirmam! Pelo contrário, é um tipo de violência que possui algumas consequências tidas como leves, no entanto, em casos mais severos, pode causar até a morte!

Historicamente, os índices de violência nunca atingiram números tão preocupantes para a sociedade. Tornou-se rotina a presença da violência em noticiários, jornais, revistas, relatos de amigos, parentes, colegas de trabalho, enfim, da sociedade em geral que convive cotidianamente com este problema.

As instituições de ensino, por estarem inseridas nos espaços sociais, estão expostas às formas de violência, e, muitas vezes, não estão preparadas para combatê-las. Dessa forma, o sistema educacional vive atualmente um momento de alerta, pois geralmente a comunidade escolar sofre com a violência e mostra-se incapaz de agir proativamente para evitá-la.

Sobre o local de ocorrência, sabe-se que o bullying manifesta-se em inúmeros locais, como escolas, orfanatos, locais de trabalho, nos lares, entre outros. Nas escolas, comportamentos agressivos entre discentes representam um problema mundial e geralmente ocorre a naturalização das agressões. No entanto, o bullying está intimamente associado a práticas agressivas, intencionais e repetitivas, executadas por uma única pessoa ou por um grupo, provocando sérias consequências para as vítimas.

Em relação às consequências do bullying, Wanzinack (2014, p.74) ressalta que tem sido difícil dimensionar os efeitos do bullying e do cyberbullying devido às inúmeras variáveis envolvidas, além de que muitas vezes sua manifestação é sutil, o que afeta na decisão das vítimas em denunciarem seus agressores

Dentre as consequências mais citadas pela literatura sobre bullying no ambiente escolar, pode-se citar o baixo rendimento em atividades em sala de aula, isolamento, depressão, suicídio. Sobre essa questão, Maldonado (2011 apud Wanzinack, 2014, p. 70), diz que entre os efeitos que o bullying pode acarretar para vítimas está a falta de concentração, aversão aos espaços escolares e oscilações negativas no desempenho escolar.

A desistência de frequentar as escolas tem sido um dos recursos utilizados pelas vítimas para escapar do bullying. Essa prática é adotada por elas com o intuito de por fim aos seus sofrimentos, ou seja, é uma opção que as vítimas usam para livrarem-se dos/as agressores/as, e, consequentemente, da humilhação, do constrangimento, da violência física, entre outras.

Atualmente, sabe-se que o bullying influencia negativamente o rendimento escolar das vítimas, pois geralmente elas sentem-se incomodadas, perturbadas e assustadas, já que carregam a sensação de que irão sofrer maus tratos e agressões a qualquer momento e sofrem por antecedência, antes mesmo de acontecer qualquer tipo de violência contra elas. Como consequência, convivem com a falta de concentração para estudar, com a perda de grande parte do conteúdo escolar em razão do número de faltas, enfim, as vítimas não se sentem à vontade nesses espaços e isso se reflete em seu rendimento escolar, de forma negativa. Muitas vezes elas inventam desculpas para não irem para a escola, como diarréia, mau estar, dor de cabeça entre outros argumentos.

Isolar as vítimas tem sido umas das estratégias utilizadas pelo(s) agressor(es) para intimidá-las. O isolamento faz com que as vítimas tenham poucos/as amigos/as para conversar, brincar, estudar, extravasar, discutir. Essa exclusão tem gerado depressão, pois as/os alunas/os excluídas/os ficam sem oportunidades de relacionar-se com outros discentes e acabam desenvolvendo condutas

antissociais propensas a se repetirem além dos muros das escolas.

O(s) agressor(es) costumam intimidar e agredir sua(s) vítima(s) quando ela está sozinha, longe do alcance da visão de adultos. Devido ao perfil das vítimas (frágeis, quietas, tímidas, etc.) e poucos relacionamentos na escola, como citado no parágrafo anterior, elas dependem apenas das próprias forças para se defenderem, tornando-se alvos fáceis. Essa questão também contribui para a ocultação das agressões, pois elas acontecem distantes dos olhos dos adultos e a vítima teme em relatá-las.

A consequência mais grave que o bullying pode acarretar, é, sem dúvida, a morte. Muitas vítimas já optaram pelo suicídio em detrimento ao sofrimento causado pelo bullying. Em alguns casos, os/as agredidos/as enxergam no suicídio a única forma de acabar definitivamente com seu sofrimento.

Já o cyberbullying alcança pessoas de todo o mundo. As rede sociais são muito frequentadas em dias atuais por alunos(as), professores(as), etc. Apesar do benefícios que as novas tecnologias trouxeram para a humanidade, não temos como ignorar seus resultados no sentido inverso. Vídeos íntimos gravados em escolas têm sido divulgados nas redes sociais. Mídias audiovisuais de agressões, humilhações, ou seja, manifestações violentas também têm sido inseridas nesses canais. Isso tem potencializado os efeitos do bullying, sobretudo pela velocidade de propagação das mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino são entidades dotadas de função social. Para desenvolver seu trabalho com eficiência, precisam proporcionar condições adequadas ao processo de ensino/aprendizagem. Qualquer obstáculo que possa prejudicar as funções da escola tem reflexos diretos na sociedade.

O bullying, como vimos neste trabalho, é uma barreira para o ensino. Assim, esse problema não é exclusivo do âmbito escolar, é da sociedade em geral. Portanto, entendemos que o tema bullying deve ser pesquisado exaustivamente, já que um dos princípios básicos para combater qualquer tipo de problema é primeiramente conhecê-lo: suas causas, consequências, meios de propagação, fraquezas, etc., para em seguida enfrentá-lo.

Teoricamente, um ambiente livre de qualquer prática de bullying não é suficiente para garantir a qualidade do ensino, porém é uma condição

indispensável. Dessa forma, a sociedade deve envidar esforços para tornar os espaços escolares propícios ao desenvolvimento dos indivíduos, e, como exposto neste trabalho, o alcance desse objetivo depende do combate contínuo ao bullying.

Em termos objetivos, precisamos juntar esforços dos pais, das escolas, dos estudiosos/as, enfim, da sociedade em geral, para impedir que o bullying se perpetue. O governo também precisa intervir com políticas públicas eficazes e disponibilização de recursos humanos, financeiros, dentre outros. É preciso entender o bullying como um fenômeno coletivo que não afeta apenas as vítimas, mas o mundo todo.

O bullying pode manifestar-se silenciosa e sutilmente, ou seja, nem sempre os danos causados por ele são explícitos. Essa afirmação assegura que devemos estar sempre atentos à suas manifestações, sob o risco torná-lo uma prática naturalizada no meio escolar.

Diante do exposto, deduz-se que o bullying vem afetando a humanidade durante anos, e, apesar de todo o esforço empenhado para lutar contra esse mal, seus efeitos ainda se fazem presentes na vida escolar. Portanto, esse problema precisa ser constatado, combatido e banido das rotinas das pessoas, visando o bem comum a todos.

Portanto, conclui-se que a sociedade sofreu grandes alterações ao longo dos anos, e a velocidade com que essas alterações têm acontecido só aumenta atualmente. Porém, as escolas não se modificaram com a mesma velocidade. Muitos problemas que não eram rotineiros nas escolas e que são uma realidade nos dias de hoje representam desafios sem precedentes para essas instituições. As fórmulas adotadas no passado não estão sendo suficientes para combater alguns problemas do presente e o bullying tem se disseminado rapidamente. Muitas escolas estão de mãos atadas e precisam de respaldo imediato. A defasagem educacional ocorrida no Brasil ao longo dos anos é nítida.

Diante do exposto, deduz-se que o bullying vem afetando a humanidade durante anos, e, apesar de todo do esforço empenhado para lutar contra esse mal, seus efeitos ainda se fazem presentes na vida escolar. Portanto, esse problema precisa ser constatado, combatido e banido das rotinas das pessoas, visando o bem comum a todos. Só assim as escolas tornar-se-ão ambientes seguros e propícios para o processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, D. C.; ZUIM, A. A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. Psicologia e Sociedade, v. 20, n. 1, p. 33-41, 2008. Disponível em: http://www.scielo.com.br/scielo.php. Acessado em: 10 ago. 2015.

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. 1-13, 2008. Disponível em: http://www. cursos.nead.ufpr.br/mod/resource /view.php?id=172858. Acessado em: 01/08/2015.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. Contextos Clínic, São Leopoldo, v. 2, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v2n1/v2n1a07.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2016.

MAIDEL, S. Cyberbullying: um novo risco advindo das tecnologias digitais. Revista Electrônica de Investigación y Docencia, n. 2, p. 113-115, mar. 2009.

OHIRA, Maria Lourdes Blatt; DAVOK, Delsi Fries. Caminhos do TCC: roteiro para elaboração de projeto de pesquisa. Florianópolis: FAED/UDESC, 2007.

RIBEIRO, José Juarez Calixto. Enfrentamento, implicações legais e pedagógicas do fenômeno bullying no cotidiano escolar: uma perspectiva para a gestão democrática. Ponta Grossa: 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao. pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1804-6.pdf. Acessado em: 14 jan. 2016.

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

WANZINACK, Clóvis. Bullying e cyberbullying: faces silenciosas da violência. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio. (Org.). Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos: UFPR Litoral, 2014. p.67-81.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS:

Iraci Aparecida Romanholo
Professora da Creche Municipal Sílvia Maria Braga Alves, Itambé - PR. E-mail: iraciitambe@outlook.com.

Liliam Maria Orquiza
Mestre em Ciência da Informação pela PUC Campinas, Bibliotecária da UFPR. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br.

Clóvis Wanzinack
Mestre e Doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Docente da Câmara de Gestão Pública da UFPR. E-mail: wanzinack@ufpr.br

QUEER ART NA EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES COM A ARTE CONTEMPORÂNEA E PRODUÇÕES SUBJETIVAS

Cleberson Diego Gonçalves
Liliam Maria Orquiza

QUEER ART NA EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES COM A ARTE CONTEMPORÂNEA E PRODUÇÕES SUBJETIVAS

Cleberson Diego Gonçalves
Liliam Maria Orquiza

Os territórios escolares estão submersos em questões que atravessam as paredes das instituições e atingem os corpos que lá estão. Temas atuais, mas que sempre foram colocados por educadores/as de lado como sexualidade, gênero, feminismos e até mesmo as questões raciais estão sendo discutidas fervorosamente em âmbito nacional que busca por igualdade e equidade, por direitos humanos e políticas públicas que sejam colocados em prática a fim de dar acesso e permanência dos mesmos na escola e na construção de uma identidade.

Para o teórico Michael Foucault, existe uma proliferação de discursos além do binarismo (homem/mulher, homem/homem, mulher/mulher), o que remete a teoria queer, a qual embasa esta pesquisa:

> assistimos a uma explosão visível das sexualidades heréticas, mas sobretudo – e é esse o ponto importante – a um dispositivo bem diferente da lei: mesmo que se apóie localmente em procedimentos de interdição, ele assegura, através de uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas. (FOUCAULT, 1993, p. 48).

Essa proliferação de discursos em torno do gênero e sexualidade defendida por Foucault pode ser revisada na história e entendida como início das mudanças e lutas por certa liberdade, mesmo que vigiada. As décadas de 60 e 70 despertaram nas pessoas uma forte vontade de romper barreiras. As manifestações por liberdade, igualdade e diretos humanos fizeram reacender debates em torno do corpo, da sexualidade e do ir e vir.

> As manifestações culturais dos anos 60 e 70 refletiram o espírito de uma época de intensa contestação dos padrões sociais, das

> influências estrangeiras na cultura, de uma geração de jovens que buscavam liberdade através de ideais contraculturais, políticos e revolucionários. (SANTOS, 2009, p.1).

Impulsionados por estudos do teórico Michael Foucault, a então desconhecida teoria queer ganha corpo em outros campos como na arte. Essa teoria surge exatamente após essas manifestações culturais, por volta do final dos anos 80 e início dos anos 90. Debates sobre sexualidade e gênero ganham espaço, o surgimento do HIV (o câncer gay) e a revolta em Stonewall, um bar localizado na Greenwich Village de Nova York são marcados como momentos importantes da contra cultura.

O movimento feminista, a igualdade racial e as relações de poder tornam-se um rico material para a afirmação da teoria queer.

> Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. Um insulto que tem, para usar o argumento de Judith Butler, a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido. (LOURO, 2001, p. 546).

A invocação de Butler para a nomenclatura q ueer torna-se uma forma de desarmar opressor, mas a opressão é resistente, ela mora em todos os lugares e atinge pessoas inocentes, pessoas que são barradas em sua liberdade e em suas iniciativas de viver, de buscar viver. Podemos potencializar a explicação para o termo queer e o porquê dessa teoria para embasar essa pesquisa nas palavras do sociólogo Richard Miskolci:

> Originada a partir dos Estudos Culturais norte-americanos, a Teoria Queer ganhou notoriedade como contraponto crítico aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e à política Identitária dos movimentos sociais. Baseada em uma aplicação criativa da filosofia pós-estruturalista para a compreensão da forma como a sexualidade estrutura a ordem social contemporânea, há mais de uma década debatem-se suas afinidades e tensões com relação às ciências sociais e, em particular, com a Sociologia. (MISKOLCI, 2009, p.150).

A escola, lugar onde as diferenças se encontram em busca de conhecimento e formação humana, não deveria ser lugar de resistência aos direitos humanos, mas é isto que está acontecendo. Por exemplo, na discussão sobre a retirada da palavra gênero do Plano Nacional de Educação (PNE), nos estaduais e municipais. Todos os processos de repressão que atuam neste momento serviram de impulso para ter a teoria queer como ênfase para abordagem dentro da escola, pois a mesma fala de todas as formas de gênero e sexualidade que abrangem o ser humano, sem tecer defesa prioritária para um e/ou uma.

Pensar a Queer Art na Educação e as Relações com a Arte Contemporânea na construção subjetiva dos sujeitos é além de mover com a hierarquia e heteronormatividade do currículo escolar e propor a aplicação de uma pedagogia queer que, conforme Louro (2011), precisa ser compreendida:

> A política de identidade homossexual estava em crise e revelava suas fraturas e insuficiências. Gradativamente, surgiriam, pois, proposições e formulações teóricas pós-identitárias. É precisamente dentro desse quadro que a afirmação de uma política e de uma teoria queer precisa ser compreendida. (LOURO, 2001, p.546).

Compreender que o sujeito queer está dentro das escolas, nas ruas, em todos os lugares e que mais que pensar na sua existência e nas suas necessidades humanas, é preciso pensar em ações que o/a façam estar bem, estar em harmonia com o todo e não em vigilância constante.

Na instituição escolar, observa-se que as relações podem ser discutidas dentro do campo visual através de rastros de escritas, imagens, grafitos e discursos muitas vezes misóginos que atravessam os corpos de vilipendiados. Os/as arte educadores/as são formadores/as importantes no processo de análise desses temas e a partir de sua construção na arte. De acordo com Buoro (2000, p. 25), a arte é "[...] um produto de embate sujeito/mundo, consideramos que ela é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece".

A arte contemporânea juntamente com a teoria queer abrem uma nova perspectiva de análise de conflitos humanos. Encontramos no arte educador um mediador desses conflitos desde que o mesmo tenha conhecimento dessa extensa cadeia de diversidades humanas que se encontram dentro das instituições. Nas escritas de Ana Mae Barbosa, precursora da abordagem triangular no Brasil, a mesma defende que:

> Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.(BARBOSA, 2002, p.18).

A partir desse pressuposto, visa-se com a teoria queer juntamente com a arte contemporânea e os conflitos de gênero nos espaços escolares, observar e discutir de que forma a queer art aparece nas instituições de ensino a partir de imagens, escritas, discursos entre outros fatores visuais e como se dá essa construção de "sobrevivência" geopolítica e poética dos sujeitos que vivem em si sua diversidade.

Nessa análise proposta juntamente com arte educadores/as espera-se detectar como os sujeitos "queers" convivem no espaço escolar e disputam direitos humanos (geopolítica). Essa análise é um meio de entender a estrutura poética e os meios que os/as docentes/arte educadores trabalham no espaço escolar a queer art e incorporam os discursos com os/as estudantes.

Para a autora Guacira Lopes Louro:

> Nos grandes centros, os termos do debate e da luta parecem se modificar. A homossexualidade deixa de ser vista (pelo menos por alguns setores) como uma condição uniforme e universal e passa ser compreendida como atravessada por dimensões de classe, etnicidade, raça, nacionalidade etc. (LOURO, 2001, p. 543).

A questão implicada na citação de Louro é a mesma que temos como base, compreender os resultados dessa luta, se o feito aparece dentro das escolas através das políticas públicas apresentadas recentemente e/ou se são ignoradas pelos docentes. Conforme Michael Foucault, nossa sociedade, há mais de um século, "fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz; denuncia os poderes que exerce e promete libertar-se das leis que a fazem funcionar". (FOUCAULT, 1993, p.14). Parafraseando Miskolci (2009, p.4), "a sexualidade não é proibida, antes produzida por meio de discursos".

Observou-se dentro das escolas que os discentes e também docentes reproduzem conceitos que trazem da sociedade, da construção subjetiva dentro de suas casas (família) e posteriormente difundidas em seu comportamento como nas escritas em carteiras, porta de banheiros, contra capa de cadernos e

até mesmo suas redes sócias e dicção.

Se ambos (docentes e discentes) reproduzem conceitos misóginos na sociedade (observar anexos no final do artigo) a escola é uma reprodutora desse sistema. Assim, nas palavras de Bourdieu:

> [...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da "ordem social" uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p.311).

Ao pensarmos a citação de Bourdieu em relação a instituição escolar, percebemos que sua eficiência como uma instituição produtora de subjetividades é de certa forma falha, ao mesmo tempo em que ela dissemina discursos programados e reproduz violência e vigilância, pois segundo Foucault:

> a penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. (FOUCAULT, 1987, p. 230).

A instituição escolar se constitui em um verdadeiro observatório político, onde emerge corpos que buscam demonstrar sua relevância discursiva em muitos lugares, dos quais iremos debruçar para entender em que ponto o/a arte educador/a compreende esses signos no espaço e como se pode trabalhar isso com uma proposta de (re) produção subjetiva. Para Deleuze:

> Que não haja nem possa haver subjetividade teórica vem a ser a proposição fundamental do empirismo. E, olhando bem, isso é tão-só uma outra maneira de dizer: o sujeito se constitui no dado. Se o sujeito se constitui no dado, somente há, com efeito, sujeito prático. (DELEUZE, 2001, p.118).

Dessa forma é possível falar de subjetividades práticas e sujeitos que se constituem na experiência social, na família, escola, na rua, no seu corpo entre outros espaços nos quais circulam ações, memórias, discursos e outros fatores. As possibilidades de observar as produções subjetivas através de imagens e escritas deixadas como rastros na escola se associam a análise de como se dá a relação com a arte contemporânea e teoria queer.

> Não existe uma subjetividade do tipo "recipiente" em que se colocariam coisas essencialmente exteriores, as quais seriam "interiorizadas". As tais "coisas" são elementos que intervêm na própria sintagmática da subjetivação inconsciente. São exemplos de "coisas" desse tipo: um certo jeito de utilizar a linguagem, de se articular ao modo de semiotização coletiva (sobretudo da mídia) ; uma relação com o universo das tomadas elétricas, nas quais se pode ser eletrocutado; uma relação com o universo de circulação na cidade. Todos esses são elementos constitutivos da subjetividade. (GUATTARI; ROLNIK, 1999. p.34)

Ao observarmos os elementos que produzem subjetividades, como citam Guatarri e Rolnik, tentaremos entender como os discursos de poder (Foucalt, 1987) e as relações com a teoria queer ocupam os espaços e de que forma os/as arte educadores/as lidam com a problemática.

METODOLOGIA – (Re) Criando espaços poéticos

Foi proposta uma pesquisa de caráter qualitativo. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 13) a pesquisa qualitativa se define por "interpretações" (etnográfica e o estudo de caso). "Sempre parciais, dependendo de documentos, observações, sensibilidades e perspectivas". (DA MATTA, 1981, p. 21).

Partindo desse princípio, foi realizada uma pesquisa participante, baseada na interação com arte-educadores realizada através de entrevistas on-line (por meio do Google drive e redes sociais) e coleta (imagens de grafitos e escritas feitas por alunos em paredes, portas de banheiros e carteiras) e análise em grupo das imagens coletadas e obras de arte queer feita com alunos do Colégio Estadual Professor Colares da cidade de Ponta Grossa – Paraná.

As análises das obras de arte juntamente com as imagens tiveram como objetivo problematizar o ensino da arte e a criação de modos de subjetividade e de subjetivação, além de deslocar a art-queer para tematizar outros caminhos e possibilidades mais críticas de construção dos sujeitos.

Sendo assim, foi observado se e como os/as professores/as educadores/as apresentam resistências quanto a art queer. Foram analisados também seus depoimentos e relatos de conversas para buscar significados e percepções acerca da arte contemporânea e artistas que se reportam aos elementos da teoria queer.

Através de depoimentos pessoais de experiências, relatos e conversações é conferido (designado) significados aos fenômenos da vida vivida, interpretando-os e desdobrando-os em produções de arte. Interesse, lugar e tempo específicos permitem construir este projeto e desenvolver esta pesquisa. Interrogações e os problemas/críticas que elas instituem desafiam a construir esta narrativa na expectativa de que ela possa colocar o pesquisador em contato com mundos e trajetórias ao mesmo tempo diferentes e próximos às vividas pelo autor deste projeto. (PRUS apud MOREIRA, 2002, p. 50-1).

Partindo desses relatos e coletas, bem como conversações com discentes da instituição selecionada por questão de vínculo e com arte educadores/as de diferentes cidades do Estado do Paraná, a análise tende a abranger as inquietações pertinentes a problemática abordada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO – O percurso do discurso com a arte como plataforma

Através de uma conversa e entrevista aplicada pelo Google Drive com 31 (trinta e um) arte educadores/as de todas as regiões do Estado do Paraná, bem como conversas com alunos/as em relação à produção de imagens e escritas misóginas encontradas em portas de banheiro, carteiras e paredes do Colégio Estadual Professor Colares de Ponta Grossa – Paraná realizadas em 2014, obtivemos importantes resultados que desencadearam essa análise descrita a seguir.

A escola deve ser um local de transição multicultural onde todas as diferenças convivem em harmonia uma com a outra, trocando saberes, diferenças e respeito. Essa visão poética do recinto educacional nos coloca a olhar a realidade, suas implicações teóricas e práticas e as relações que o discurso causa ao atravessar corpos de pessoas que não estão dentro das normas estabelecidas socialmente e reproduzidas pela escola e por educadores/as.

Entre o conjunto de documentos que apresentam as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná existe um que é pouco lido, de acordo com a fala de 27 (vinte e sete) arte educadores/as. Trata-se do documento intitulado "Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná", aprovado em 2010. (PARANÁ, 2010). Dentro deste documento, a autora César (2010, p.29) faz um importante alerta: "a partir de perspectivas bem estabelecidas, a fala da sexualidade e não o seu silêncio constituiu-se como fator importante no discurso educacional brasileiro".

Pode-se observar que essa dimensão ideológica bate na construção social e cultural do docente, que deixa de abordar as relações humanas homoafetivas no ambiente educacional e se torna mais um agressor das "minorias caladas". (MISKOLCI, 2009).

Para combater essa violência que a sociedade contemporânea prega devemos ir além das questões de gênero, pois existe algo nesta violação que exige um novo olhar, basta olharmos no mercado a forma como o corpo em si é tratado, eis que se tornou um objeto de ostentação de uma produção de valores estéticos que excluem quem está fora de padrões. O corpo tornou-se um campo de batalha móvel e a identidade algo que transita dentro dos processos da globalização. Para César:

> Talvez ainda tenhamos que perceber que, paradoxalmente, a 'educação sexual' no contexto escolar contemporâneo possa ser um espaço para entendermos a história da sexualidade do ponto de vista dos nossos mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual, de modo que possamos resistir aos mecanismos de produção e reprodução da norma. Se isso acontecer, a educação sexual, orientação sexual, ou uma 'educação para a sexualidade', nas escolas será, antes de tudo, um ato político contra os processos de violência e exclusão em razão do desejo e do gênero. (CÉSAR, 2010b, p, 32).

A partir da citação acima, foi elaborado um questionário que continha 09 (nove) questões com algumas objetivas e outras descritivas das quais eram: a) Sobre a homossexualidade, você acredita que seja uma doença? b) Se você tivesse um/a aluno/a homossexual você [...] c) O que você acha sobre casais homossexuais andando de mãos dadas ou se beijando em locais públicos? d) Se na sua escola o namoro e demonstração de afeto entre alunos/as fosse permitido, o que você acharia sobre dois alunos ou duas alunas namorando ou andando de mãos dadas? e) O que você faria se tivesse um aluno transexual ou travesti? f) Como você reagiria a uma situação de discriminação por orientação sexual entre alunos/as em sua sala de aula? g) Durante as aulas de arte surgem imagens homoeróticas em, por exemplo: vasos gregos, homens nus em esculturas renascentistas, mulheres nuas se interagindo como na pintura "As três Graças de Rubens" entre outros, de que forma você lida com a situação e com os comentários dos alunos? h) Você aborda a Arte Contemporânea em suas aulas? i) De que forma você trabalha o movimento Queer nas aulas de arte?

As escritas da autora César nas DCEs de Gênero e Sexualidade do Estado do Paraná são um verdadeiro respaldo para as respostas que foram inseridas. A

escola age a favor de uma sociedade heteronormativa, que julga aquilo que não se encaixa dentro das ideologias de conduta e física. A presença da sexualidade na escola reproduz:

> o dispositivo de controle dos corpos, assim como em paradigma biopolítico de controle da vida, pois foi justamente na instituição escolar que se instauraram historicamente os dispositivos disciplinares e de governo sobre os corpos de crianças e jovens. (VEIGA-NETO apud CÉSAR, 2010b, p. 33).

Essa conclusão, a partir da citação de Veiga-Neto citado por César (2010b), aparece nas respostas que obtive no questionário e nas conversações on-line, bem como pessoalmente com os/as arte educadores e com os/as alunos do 3º ano do Ensino Médio do colégio selecionado. Todas as respostas foram selecionadas e reformuladas com imagens de obras de Arte Contemporâneas de quatro artistas que escolhi: Márcia X, Fernanda Magalhães, Baphão Queer e Elisa Riemer, todos/as brasileiros/as, sendo duas paranaenses (Fernanda e Elisa).

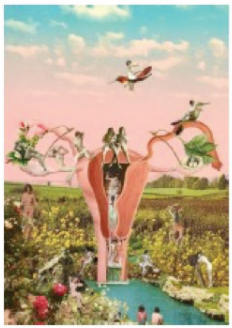
As perguntas com as respostas foram colocadas ao lado das obras de arte e com imagens coletadas no ambiente escolar, imagens de escritas e desenhos machistas, homofóbico e preconceituosos.

A primeira questão a qual se pergunta se a homossexualidade é uma doença, tanto no encontro com docentes quanto discentes a resposta foi unânime, "não" e "não, mas é uma escolha". Mostra-se, então, uma imagem do ensaio Casulo – Baphão Queer de 2013, um grupo de atores, bailarinos e performer negros da Bahia. Pede-se para que reflitam sobre a imagem e pensem a respeito da segunda pergunta que para os/as Educadores/as foi: Se você tivesse um aluno homossexual você? Que para os discentes foi reformulada para Se você tivesse um colega homossexual você? A questão estava aberta a respostas, mas duas opções desencadeariam reações, uma delas era: Não se importaria desde que o aluno não manifestasse sua sexualidade em sala de aula e Não se importaria de qualquer forma.

Os educadores ficaram divididos entre as respostas alternando conceitos, os/as alunos/as faziam o mesmo, desde que o aluno mantivesse uma "postura" de boa conduta e se fosse menino não "demostrasse ser tão feminino em seus trejeitos", afinal relacionando a imagem da obra do grupo Baphão com as respostas observa-se que o grupo de arte queer tem uma relação com o corpo livre e estereotipada com adereços femininos com o uso do sapato de salto e roupas.

As outras duas questões foram embasadas por uma obra da artista paranaense da cidade de Maringá, Elisa Riemer, artista que utiliza a colagem para falar de problemáticas feministas e de gênero. As perguntas que tinham relação eram: O que você acha sobre casais homossexuais andando de mãos dadas ou se beijando em locais públicos? E se na sua escola o namoro e demonstração de afeto entre alunos fosse permitido, o que você acharia sobre dois alunos (meninos) ou duas alunas namorando ou andando de mãos dadas na escola?

Casulo Pelo Direito de ser livre.
Amana Dultra/ 2013
Baphão Queer
Grupo Performance Bahia/2013



Deleitação – Elisa Riemer – 2015.

Ambos os lados, professores e alunos/as foram "contra manifestações públicas de afeto entre pessoas do mesmo gênero". Foi apresentado algumas escritas encontradas na escola de caráter misógino e homofóbico da qual buscou-se discutir as questões de igualdade com os/as alunos/as. Dentre elas frases como: "sapatão merece pica", "viado dá de graça, ligue [...]", "Jefe...boiola, beja piroca", enfim muitas palavras e desenhos de palavras consideradas ofensivas e desenhos de órgãos genitais.

Respostas de professores/as como: "A princípio não gostaria mas depois agiria normalmente". E "não concordo com essa pergunta... pois namoro em escola nenhuma é permitido" também apareceram e mostram como Foucault está certo em sua reflexão:

> O hospital, primeiro, depois a escola, mais tarde a oficina (...) foram aparelhos e instrumentos de sujeição. Foi a partir desse laço, próprio dos sistemas tecnológicos, que se puderam formar no elemento disciplinar a medicina clínica, a psiquiatria, a psicologia da criança, a psicopedagogia, a racionalização do trabalho. (FOUCAULT, 1987, p. 196).

Outras questões foram levantadas a respeito de travestis e transexuais na escola, com imagens da performance de Márcia X e discussões com a obra "Natureza da Vida", da paranaense Fernanda Magalhães, a respeito do corpo como instrumento político. Os/as educadores mostraram-se relutantes em suas respostas ao falarem que "aceitar eu aceito, mas que o aluno não dissemine seu estilo de vida para os outros", dando a impressão que todo travesti ou transexual trabalha com a prostituição. E se trabalhasse? Estamos, então, entrando em uma discussão sobre questões do corpo, a regulamentação e normas, questões feministas.

Natureza da Vida – Fernanda Magalhães/UEM 2014 – Foto por Maddox Cleber

Desenhando com terços – Márcia X – 2000

Os/as alunos/as mostraram-se mais interessados das questões de saber quais são as diferenças entre travesti e transexual, bem como o que é cis gênero, pansexual, entre outras nomenclaturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, o ambiente escolar está tornando-se um lugar onde discentes e docentes homossexuais, transexuais, travestis, lésbicas, bissexuais entre outros estão ocupando seus espaços. A escola que nasceu disciplinar e normalizadora se mostra insuportável por lidar com uma "situação" a qual ultrapassa os limites do conhecimento.

"A teoria queer, partindo das indagações de Foucault e de Butler, representa um acervo importante de novas 'perguntas-respostas', pois não é prescritiva, questionando principalmente as condições de possibilidade do conhecimento". (SPARGO apud CÉSAR, 2010b, p.37). Gonçalves (2014) complementa:

> Esta teoria está vinculada a diversas áreas do conhecimento, onde os educadores podem intervir e abordar o tema, dando ênfase em um novo discurso que descontrói essas barreiras heteronormativas de condutas sócias, cristãs e medievais que estão entre as paredes da escola. (GONÇALVES, 2014).

Conforme Eliane Maio, nas DCE'S de Gênero e Diversidade do Estado do Paraná, "há uma variedade de aparelhos inventados para se falar de sexo, para nos fazer falar, para escutar, registrar, classificar o que dele se diz, mas, ao mesmo tempo, valorizando-o como segredo". (MAIO, 2010, p. 55).

Esta pesquisa mostra o quão o caminho sobre gênero e diversidade dentro da escola é longo e árduo. Os/as educadores mostraram na pesquisa desconhecer a teoria queer e estar presos em questões binárias, os alunos relutaram em alguns temas mas mostraram-se mais interessados em entender e discutir as relações de poder do que os próprios discentes.

A escola, local onde as diferenças deveriam conviver e aprender umas com as outras se mostra relutante em sua missão. Infelizmente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BRAGA, Eliane Rose Maio. A questão do gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. Infância e Práticas Educativas. Maringá: EDUEM, 2007. p.211-220. apud PARANÁ, Diretrizes Curriculares Estaduais de Gênero e Diversidade, 2010.

BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação, Petrópolis, Vozes, 2001.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Sexualidade. Curitiba: SEED/PR, 2009. p. 49-58. (Coleção Cadernos Temáticos da Diversidade)

CÉSAR, Maria Rita de Assis. O que são as diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual? In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná: versão preliminar. [Curitiba]: A Secretaria, 2010. p. 16-19. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_ diversidade.pdf. Acesso em: 16 jan. 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná: versão preliminar. [Curitiba]: A Secretaria, 2010b. p. 29-39. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_ diversidade.pdf. Acesso em: 16 jan. 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Quatro intervenções para uma pedagogia queer. 31reuniao. anped, S/D apud SPARGO, T. Foucault y la teoria queer. Barcelona: Gedisa, 2007.

DA MATTA, R. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.

DELEUZE, G. Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. São Paulo: Ed.34, 2001.

FOUCAULT, M. A história da sexualidade 1: a vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Trad. Raquel Ramalhete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.

GONÇALVES, Cleberson Diego. A teoria quer na arte educação: invisibilidade e opressão. 2014. Disponível em: http://maddoxcleber.blogspot.com.br/search?q=educadores+podem+intervir+e+abordar+o+tema,+dando+%C3%AAnfase+em+um+novo+discurso. Acesso em: 17 jan. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós identitária para a Educação. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n.2, p.541-553, jan. 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná: versão preliminar. [Curitiba]: A Secretaria, 2010. 70p. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf. Acesso em: 16 jan. 2016.

SANTOS, Jordana de. O papel do movimentos sócio culturais nos anos de "chumbo'. Revista online do Grupo Pesquisa em Cinema e Literatura, v. 1, n. 6, dez. 2009.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS:

Cleberson Diego Gonçalves
Graduado em Artes Visuais e Esp. Em Metodologia do Ensino de Arte; SEED. E-mail: maddoxcircus@gmail.com

Liliam Maria Orquiza
Mestre em Ciência da Informação pela PUCCampinas, UFPR. E-mail: liliamorquiza@ufpr.br