

Quem inventou a fome são os que comem

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade e a liberdade. Revolução é coisa séria. A coisa mais séria da vida de um revolucionário. Quando alguém se compromete a lutar, tem que ser pra vida inteira.

Deem-nos educação e instrução: nós faremos o mais Recusar à mulher a igualdade de direitos em virtude do sexo é negar justiça à metade da população Não são nossas diferenças que nos dividem. É nossa incapacidade de reconhecer, aceitar e celebrar essas diferenças

Pensar é minha luta Eu conto a minha história, não porque ela é única, mas porque não é. É a história de muitas meninas Esse crime, o crime sagrado de ser divergente, nós o cometemos sempre

Liberdade é não ter medo Uma mulher que escreve tem poder, e uma mulher com poder é temida (E o que mais dói) é viver num corpo que é o sepulcro que nos aprisiona (segundo Platão), do mesmo modo como a concha aprisiona a ostra

Quem inventou a fome são os que comem

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade e a liberdade. Revolução é coisa séria. A coisa mais séria da vida de um revolucionário. Quando alguém se compromete a lutar, tem que ser pra vida inteira.

Deem-nos educação e instrução: nós faremos o mais Recusar à mulher a igualdade de direitos em virtude do sexo é negar justiça à metade da população Não são nossas diferenças que nos dividem. É nossa incapacidade de reconhecer, aceitar e celebrar essas diferenças

Pensar é minha luta Eu conto a minha história, não porque ela é única, mas porque não é. É a história de muitas meninas Esse crime, o crime sagrado de ser divergente, nós o cometemos sempre

Liberdade é não ter medo Uma mulher que escreve tem poder, e uma mulher com poder é temida (E o que mais dói) é viver num corpo que é o sepulcro que nos aprisiona (segundo Platão), do mesmo modo como a concha aprisiona a ostra

Quem inventou a fome são os que comem

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade e a liberdade. Revolução é coisa séria. A coisa mais séria da vida de um revolucionário. Quando alguém se compromete a lutar, tem que ser pra vida inteira.

Deem-nos educação e instrução: nós faremos o mais Recusar à mulher a igualdade de direitos em virtude do sexo é negar justiça à metade da população Não são nossas diferenças que nos dividem. É nossa incapacidade de reconhecer, aceitar e celebrar essas diferenças

Pensar é minha luta Eu conto a minha história, não porque ela é única, mas porque não é. É a história de muitas meninas Esse crime, o crime sagrado de ser divergente, nós o cometemos sempre

Liberdade é não ter medo Uma mulher que escreve tem poder, e uma mulher com poder é temida (E o que mais dói) é viver num corpo que é o sepulcro que nos aprisiona (segundo Platão), do mesmo modo como a concha aprisiona a ostra

Quem inventou a fome são os que comem

Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade e a liberdade. Revolução é coisa séria. A coisa mais séria da vida de um revolucionário. Quando alguém se compromete a lutar, tem que ser pra vida inteira.

IV Seminário Corpos Gêneros Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação

AVANÇOS E RETROCESSOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS E NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Fabiane Ferreira da Silva
Alinne de Lima Bonetti
(Organizadoras)



Fabiane Ferreira da Silva
Alinne de Lima Bonetti
Organizadoras

**IV SEMINÁRIO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA EDUCAÇÃO:
Avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades**

URUGUAIANA/RS
2018

Os trabalhos publicados nos Anais do IV SEMINÁRIO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO: avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades, no que se refere ao conteúdo, correção linguística e estilo são de responsabilidade dos(as) respectivos(as) autores e autoras.

Comissão Científica

Alinne de Lima Bonetti/UNIPAMPA
Alissandra Hampel/IFSUL
Fabiane Ferreira da Silva/UNIPAMPA
Joacir Marques Costa/UNIPAMPA
Joanalira Corpes Magalhães/FURG
Miriam Steffen Vieira/Unisinos
Paula Regina Costa Ribeiro/FURG
Raquel Pereira Quadrado/FURG

Ficha catalográfica

C822 IV Seminário corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação [recurso eletrônico]: avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades / Fabiane Ferreira da Silva e Alinne de Lima Bonetti organizadoras. – Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018.
344 p. : il..

ISBN 978-85-63337-77-1
Inclui referências.
Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/>

1. Educação 2. Sexualidade I. Silva, Fabiane Ferreira II. Bonetti Alinne de Lima

CDU 37:316.7

Ficha catalográfica elaborada por Marcos Anselmo CRB-10 1559

Capa: Waldemar Pinto Bilhalva

Diagramação: Emilson Braga Santana

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
ONDE ESTÁ O NOSSO PRETOGUÊS? BREVE ANÁLISE SOBRE A INFLUÊNCIA DAS LÍNGUAS AFRICANAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	12
<i>Ana Virginia Bitencourt Panerai, Alinne de Lima Bonetti</i>	
IMAGINÁRIOS E DESCOBERTAS SOBRE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA – Construções dos alunos do GT Aiyê.....	19
<i>Kauana Rodrigues Amaral, Caroline Belmonte Silva, Izabel Espindola Barbosa, Julia Silva Belmonte, Lais quevedo Cortes, Patricia Moraes Moreira, Priscyla C. Hammerl</i>	
RAÇA E EDUCAÇÃO: OS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	27
<i>Cristiane Barbosa Soares, Alinne de Lima Bonetti</i>	
O GRITO DA CONSCIÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E ARTÍSTICA NO ÂMBITO ESCOLAR.....	33
<i>Renata de Oliveira Carvalho, Natacha da Silva Tavares</i>	
GE PÊ ËG NÝTÍ: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE TUTORIA-MONITORA COM INDÍGENAS KAINGANG NO CURSO DE ENFERMAGEM/UNIPAMPA – CAMPUS URUGUAIANA.....	43
<i>Carlos Eduardo Messa Ponse, Alinne de Lima Bonetti</i>	
O ARTESANATO: UMA FORMA DE DEMOSTRAÇÃO CULTURAL DOS INDÍGENAS KAINGANGS DE IRAÍ – RS.....	50
<i>Lucimery Dal Medico, Valdir Pedde, João Batista Monteiro Camargo, Roberta Herter da Silva</i>	
MAPEANDO ALTERIDADES: NOTAS SOBRE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	60
<i>Mari Enilda Brasil Albrecht, Suzana Cavalheiro de Jesus</i>	
DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: A TRAJETÓRIA DE UMA ESTUDANTE INDÍGENA DA ALDEIA KAINGANG PARA O CURSO DE FISIOTERAPIA.....	66
<i>Leandro Xavier da Silva, Ivete Darfais, Mariana Pinto da Fontoura, Nelson Francisco Serrão Junior</i>	
CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PAMPA: UM MAPEAMENTO DO SEMINÁRIO NO CONTEXTO DE UMA CIDADE DE FRONTEIRA.....	71
<i>Emilson Braga Santana, Waldemar Pinto Bilhalva, Fabiane Ferreira da Silva</i>	
É POSSÍVEL A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE MULTICULTURAL?.....	79
<i>Roberta Herter da Silva, João Batista Monteiro Camargo, Lucimery Dal Medico, Norberto Kuhn Júnior</i>	

(RE)PENSANDO O GÊNERO NO ÂMBITO JURÍDICO.....	84
<i>João Batista Monteiro Camargo, Roberta Herter da Silva, Lucimery Dal Medico, Valdir Pedde, Caroline Meichtry Santinon</i>	
AÇÕES DO PIBID CIÊNCIAS DA NATUREZA NA ESCOLA: DISCUTINDO SOBRE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADE.....	90
<i>Rita Cristina Gomes Galarça, Fabiane Ferreira da Silva</i>	
INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	100
<i>Mariza Cristina Camargo da Rosa, Elena Maria Billig Mello</i>	
CORPO, EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM.....	106
<i>Rafael Lesses da Silva, Ruth Maria Bibiano, Marilda Oliveira de Oliveira</i>	
DISCUTINDO CORPOS E GÊNEROS COM PROFESSORES/AS DE ENSINO MÉDIO.....	112
<i>Myllena Camargo de Oliveira, Angelita Alice Jaeger</i>	
A SALA DE AULA COMO ESPAÇO-TEMPO DE INVESTIGAÇÃO DAS MULHERES NA CIÊNCIA: REFLEXÕES POSSÍVEIS NO ENSINO MÉDIO.....	121
<i>Ronan Moura Franco, Marli Spat Taha</i>	
MEME: O PARADOXO ENTRE ESCOLA SEM PARTIDO E GÊNERO NA ESCOLA.....	131
<i>Maria Aparecida Maia de Mello, Rosangela Rehermann Loureiro da Silva, Fabiane Ferreira da Silva</i>	
A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA REFLEXÕES DE GÊNERO.....	140
<i>Amanda Corrêa Rocha, Ana Luiza Toniazzo Quaresma, Natália Gonçalves Vieira, Vitória Cougo Rosa, Josiane Abaid</i>	
ESCOLA COMO ESPAÇO PARA APRENDER A CONVIVER COM AS DIFERENÇAS.....	146
<i>Marli Spat Taha, Ketelin Monique Cavalheiro Kieling, Fabiane Ferreira da Silva</i>	
DESCONSTRUINDO GÊNERO ATRAVÉS DA PRÁTICA DO BRINCAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	154
<i>Vinicius Gonçalves Mariano, Any Gracyelle Brum dos Santos, Giuliana Melo Dutra, Thais de Lima dos Santos, Jaqueline Copetti</i>	
DIVERSIDADE SEXUAL: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL-RS.....	161
<i>Danielle Rosa Nascimento, Leandro Porto Marques, Tatiane Do Nascimento Maciel, Ana Julia Senna Sarmento Barata</i>	
ESCOLA SEM PARTIDO: UMA NETNOGRAFIA SOBRE O PL 01/2017 EM URUGUAIANA – RS.....	170
<i>Marina dos Reis Marty, Alinne de Lima Bonetti</i>	

I SEMINÁRIO (DES)FAZENDO SABERES NA FRONTEIRA: UMA AMPLIAÇÃO DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA FRONTEIRA OESTE.....	177
<i>Roberta Brezezinski Moreira, Ewerton da Silva Ferreira, Gabriel Dornelles, Jaqueline Carvalho Quadrado</i>	
DE UM DIA DAS MULHERES PARA UMA VIDA DE JUSTIÇA SOCIAL: PROBLEMATIZANDO A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA.....	184
<i>Marli Spat Taha, Maria Eduarda Trindade Barreto, Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa, Ronan Moura Franco, Fabiane Ferreira da Silva</i>	
A GRAVIDEZ E SUA RELAÇÃO COM AS PERSPECTIVAS DE VIDA DE MENINAS QUE TÊM ESSA EXPERIÊNCIA PRECOCEMENTE.....	193
<i>Ana Paula Carvalho Perini, Vitória de Oliveira Penteado</i>	
A PERSPECTIVA DA METODOLOGIA ATIVA PERANTE A OBSERVAÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....	201
<i>Ana Carolina Drehmer Santos, Odete Messa Torres</i>	
FALA SÉRIO: O QUE ROLA NOS SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES EM UMA CIDADE FRONTEIRA DO RIO GRANDE DO SUL?.....	210
<i>Ewerton da Silva Ferreira, Roberta Brezezinski Moreira, Jaqueline Carvalho Quadrado, Lauren de Lacerda Nunes</i>	
INVESTIGANDO OS INTERESSES E DÚVIDAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE DOM PEDRITO SOBRE SEXUALIDADE.....	219
<i>Leci Kaufmann, Fernando Albuquerque Luz</i>	
CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE: APONTAMENTOS SOBRE OS TEMAS TRANSVERSAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	229
<i>Giselda Mesch Ferreira da Silva, Santiago Bretanha, Rosa Maria Martins Carvalho Dutra</i>	
SEXUALIDADE NAS AULAS DE CIÊNCIAS.....	240
<i>Murilo Ricardo Sigal Carriço, Daisy de Lima Nunes, Rita Cristina Gomes Galarça, Fabiane Ferreira da Silva</i>	
PERCEPÇÕES DE ELEMENTOS PRODUTORES DE IDENTIDADE A PARTIR DA REFLEXÃO DIALÉTICA ÉTNICA- SOCIAL.....	246
<i>Luci Paola Paré da Rosa, Edward Frederico Castro Pessano</i>	
IDENTIDADES NA ESCOLA: ALIANDO OS DOCUMENTOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE.....	253
<i>Brunna Sordi Stock</i>	
IDENTIDADES E O PROCESSO EDUCACIONAL: TECENDO APROXIMAÇÕES COM AS LEIS FEDERAIS 10.639/03 E 11.645/08.....	260
<i>Cristiane Barbosa Soares, Diego de Matos Noronha, Tatiane Motta da Costa e Silva</i>	
PERCEPÇÃO SOBRE PADRÕES DE BELEZA E IMAGEM CORPORAL E SUA RELAÇÃO COM A AUTOESTIMA DE MENINAS ADOLESCENTES.....	269
<i>Carolina Ramires Rodrigues, Ísis Karoline de Moura D'Ornellas</i>	

PROJETO IDENTIDADE: UM CAMINHO ENTRE O EU E A CIDADE.....	278
<i>Rita Freitas Ribeiro Pessano, Laura Barreneche Laemby, Sandra Cadore</i>	
VISIBILIDADE: TECNOLOGIA DE PODER E DE RESISTÊNCIA.....	287
<i>Elias Adams, Elizabeth Fontoura Dorneles</i>	
AQUILOMBAMENTOS E PROTAGONISMO NEGRO NA DANÇA AFRO DO RIO GRANDE DO SUL.....	295
<i>Manoel Gildo Alves Neto, Suzane Weber da Silva</i>	
MULHERES NA CIÊNCIA: PROMOVENDO A IGUALDADE DE GÊNERO E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA JUNTO A ESCOLARES.....	301
<i>Maria Clara Ferreira Machado, Mauren Assis Souza, Pâmela Billig Mello-Carpes</i>	
PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E MATERNIDADE: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL.....	310
<i>Kauana Rodrigues Amaral, Sabrina Hoffmann dos Santos, Laís Braga Costa, Andrieli dos Santos Dicetti, Daiane Martins Rodrigues, Márcia Della Flora Cortes, Marcel Jardim Amaral, Cristiane Pereira da Silva</i>	
A REFORMA DA PREVIDÊNCIA SOCIAL E A DESIGUALDADE DE GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE AS MULHERES TRABALHADORAS.....	320
<i>Tatiana Fagundes Veber, Nadia Ribeiro Rodrigues, Taiana Machado de Machado, Elisangela Pereira Cunha, Suzana Cavalheiro de Jesus</i>	
AS PRINCESAS DA DISNEY E A REPRODUÇÃO MUDIÁTICA DA IMAGEM DA MULHER: CONTRIBUIÇÕES PARA A DESCONSTRUÇÃO DE GÊNERO NA INFÂNCIA.....	325
<i>Gabriel Dorneles, Roberta Brezezinski Moreira, Ewerton da Silva Ferreira, Marivane Borges Gonçalves, Adeline Kunzler Oliveira, Jaqueline Carvalho Quadrado</i>	
COLETIVO IRMÃS DE MALALA.....	333
<i>Isabella Bittencourt dos Santos, Suzana Cavalheiro de Jesus</i>	
NOS DIZ RESPEITO: DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E INTERSECCIONALIDADES.....	339
<i>Fernanda Mena Severo, Isabella Bittencourt dos Santos, Mari Enilda Albrecht, Maretz Pamplona de Souza, Suzana Cavalheiro de Jesus</i>	

APRESENTAÇÃO

É com muita alegria e satisfação que apresentamos os Anais do IV Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, que desde a sua criação em 2011, tem como objetivo propiciar um espaço-tempo para que os(as) profissionais da educação, acadêmicos(as) e comunidade em geral possam discutir, partilhar e construir conhecimentos sobre as questões relacionadas aos temas mobilizadores do evento no contexto atual.

A 4ª edição do Seminário, realizada de 23 a 25 de outubro de 2017, no campus Uruguaiana, é uma das ações de extensão do Grupo de Pesquisa Tuna: Gênero, educação e diferença e contou com fomento do Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica – PROFOR 2017. Nesta edição percebemos um crescimento no número de inscrições, no número de trabalhos que foram submetidos, na participação de outros *campi* da UNIPAMPA, de outras universidades e de escolas da cidade, entre outras instituições. Estes dados denotam a relevância de possibilitar espaços como o Seminário para a reflexão e reunião de pesquisadores(as), professores(as), gestores(as), estudantes e ativistas em torno dos temas mobilizadores, que estão na ordem do dia. Assim, o Seminário possibilitou tecer uma rede diversa de pessoas com o objetivo de pensar, debater e produzir conhecimentos sobre as temáticas do evento, em especial sobre os “avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades”, tema norteador do evento nesta edição. Dessa forma, o Seminário contou com 190 inscritos (as), 120 participantes e 43 trabalhos apresentados na modalidade oral.

A escolha do tema “avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades” como norteador desta edição se deu frente aos evidentes retrocessos que infelizmente temos vivenciado na história recente de nosso país. É importante lembrar que tínhamos uma série de direitos civis e sociais, fruto de árduas lutas, que acreditávamos já incontestáveis e inalienáveis que estão sendo atacados junto da nossa jovem democracia. Foram muitos os retrocessos sociais no ano de 2017, que afetam diretamente a qualidade da cidadania brasileira e acirram as já profundas desigualdades sociais no nosso país.

Ainda atordoados(as) com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 em dezembro de 2016, que congela os investimentos públicos por 20 anos e que deixará



morrer à mingua a Educação e Saúde públicas no país, no primeiro semestre de 2017 nos confrontamos com a nefasta Reforma do Ensino Médio e com a retirada das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Curricular. Sem contar os inúmeros projetos de lei em nível federal, estadual e municipal que pipocaram pelo país, visando amordaçar e criminalizar a profissão de Educador(a).

O ano de 2017 também foi, novamente, terrível para os direitos dos povos originários; a começar pelo enfraquecimento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a portaria que altera a política de demarcação das terras indígenas, a perseguição jurídico-política a ativistas das causas indígenas e as mais recentes medidas provisórias que possibilitam a exploração em áreas de conservação na Amazônia.

No que tange ao campo dos direitos trabalhistas, os ataques foram também intensos. A começar pela tentativa canhestra do governo de flexibilização do próprio conceito e das regras de fiscalização do trabalho escravo, da qual desistiu após grande mobilização nacional e internacional, o que, infelizmente, não aconteceu com a reforma trabalhista. Esta jogou definitivamente a pá de cal sobre os direitos dos trabalhadores(as), conquistados há mais de 70 anos. Destacam-se, deste desmonte, o aumento da jornada de trabalho, o trabalho intermitente, a terceirização das funções dos(as) trabalhadores(as), enfraquecimento dos sindicatos e de negociações coletivas, redução do intervalo de descanso na jornada de trabalho, parcelamento de férias e, o ataque mais perverso de todos, a permissão de trabalho insalubre para mulheres gestantes e lactantes.

Associadas a estes ataques, destacam-se também as intensas investidas contra os direitos previdenciários por meio da Reforma Previdenciária, que a duras penas conseguiu ser barrada em 2017 para retornar à pauta em fevereiro de 2018. De forma geral, esta reforma atacará fortemente todos os trabalhadores brasileiros, inviabilizando o direito à aposentadoria. Contudo, as mais afetadas serão as mulheres trabalhadoras pois, sob o argumento de uma igualdade de oportunidades para homens e mulheres, os reformistas defendem o aumento da idade mínima para elas, igualando-a a dos homens (de 60 para 65 anos) estipulando o patamar de 40 anos de contribuição. Tal proposta não leva em conta a dupla jornada de trabalho feminino, o uso do tempo semanal feminino aplicado em atividades domésticas (mais que o dobro do masculino) e tampouco considera os baixos salários das mulheres. Se adicionarmos a este quadro o marcador racial, as desigualdades se aprofundam: as mulheres negras encontram-se em posição muito mais desfavorável.



Ainda sobre os direitos das mulheres, importa destacar a aprovação PEC 181 na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, que retira o direito de aborto legal (em caso de estupro e de risco de vida da mãe) garantido há mais de 75 anos! Contudo, frente à mobilização social, ainda não tem data para ir a plenário.

Neste cenário de derrocada de direitos adquiridos, importa destacar que tais retrocessos não vêm sós. Eles se dão em um contexto mais amplo de recrudescimento de valores e costumes ultraconservadores e de disseminação de ódio a tudo o que representa uma “ameaça” a uma configuração social tradicional e excludente, isto é, à diferença.

Iniciamos 2017 com o doloroso caso do feminicídio de Campinas, em que o ex-marido invade a casa e mata todas as mulheres da família da sua ex-companheira, pelo simples fato de serem mulheres. Seguimos ao longo do ano contabilizando feminicídios e casos de assédio sexual nos mais diferentes contextos; em especial os perpetrados contra as mulheres nos transportes públicos que foram de uma estarrecedora recorrência. Vimos a circulação do escárnio racista de um renomado jornalista brasileiro, âncora de uma das maiores redes de televisão no Brasil, em um vídeo gravado, antes de ir ao ar.

Assistimos atônitos(as) os ataques de uma multidão enraivecida a consagradas obras de arte reunidas na curadoria do Queermuseu, em Porto Alegre, uma exposição que visou celebrar a diversidade sexual. Parte desta multidão, comungando dos mesmos valores, perseguiu e atacou covardemente a filósofa Judith Butler – importante referência nos estudos de gênero e nos estudos queer – quando da sua vinda ao Brasil para uma palestra cujo tema era, ironicamente, a Democracia. Deste mesmo coletivo, ainda, vimos partir ameaças de morte a professoras universitárias, pesquisadoras do campo feminista, de gênero e das sexualidades por produzirem conhecimento acerca das diferenças e de como elas vem sendo transformadas em desigualdades no Brasil contemporâneo. Continuamos, ao longo deste ano, a não assistir na grande mídia o covarde assassinato de lideranças indígenas e o etnocídio que vem sendo perpetrado no interior do Brasil e o silenciamento das suas vozes. Enfim, poderíamos continuar a desfiar um sem-número de situações que nos demonstram que no cerne destes retrocessos legais e no âmbito dos valores estão a busca da aniquilação do direito à diferença e da própria existência dos Direitos Humanos.

É exatamente por conta deste diagnóstico que reiteramos a relevância de espaços-tempo como o do IV Seminário, ainda mais em um contexto como o da fronteira-oeste do Rio Grande do Sul, e que elegemos “os avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção



de subjetividades” como direcionador desta edição. Foi, também, por conta de todos estes elementos que adotamos o “filtro dos sonhos” como a marca desta edição. Artefato oriundo de cosmologias indígenas norte-americanas, tal filtro teria o poder de purificar as energias separando os sonhos negativos dos sonhos positivos, além de trazer sabedoria e sorte para quem o possui. Apropriando-nos de seu significado original e ressignificando-o à luz de nossos desafios contemporâneos, desejamos que o filtro dos sonhos nos permita resistir a esses e tantos outros retrocessos, que nos possibilite tecermos redes de conhecimentos que nos deixem conectados(as) para a construção de uma sociedade justa e igualitária, para o fortalecimento dos Direitos Humanos e a existência do direito à diferença.

Visto desta perspectiva, consideramos que o IV Seminário atingiu plenamente o seu objetivo, nos permitindo resistir e fazê-lo existir. Ele foi pensado com muito carinho, envolveu meses de preparação, muita energia de uma equipe pequena – somos duas professoras da universidade, alunas e alunos da graduação, ex-alunos e alunas, professoras da Educação Básica – em uma conjuntura de recursos materiais parquíssimos. Registramos, aqui, nosso sincero e carinhoso agradecimento ao comprometimento e à seriedade com que Cristiane Barbosa Soares, Emilson Braga Santana, Jean Rodrigo Tomaz, Ketelin Monique Cavalheiro, Marli Spat Taha, Nizar Amin Shihadeh, Ronan Moura Franco, Vanussa Daiana Aires Charão e Waldemar Pinto Bilhalva se dedicaram ao evento.

É parte desta rica experiência de partilha e produção de conhecimentos que compartilhamos com os(as) leitores(as). Assim, buscamos promover a socialização dos 43 trabalhos que foram apresentados no evento. Como organizadoras, desejamos a continuidade das pesquisas, interlocuções e reflexões sobre as questões que dizem respeito aos corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais para a construção de uma sociedade efetivamente justa e igualitária, cumprindo, com isto, uma das principais missões da Universidade pública.

Fabiane Ferreira da Silva

Alinne de Lima Bonetti

Organizadoras



ONDE ESTÁ O NOSSO *PRETOGUÊS*? BREVE ANÁLISE SOBRE A INFLUÊNCIA DAS LÍNGUAS AFRICANAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Ana Virginia Bitencourt Panerai¹
Alinne de Lima Bonetti²

Resumo: O objetivo deste trabalho é o de problematizar a ausência do ensino acerca da influência das línguas africanas no português brasileiro na formação escolar e universitária. Inspirada pela provocativa proposta de Lélia Gonzalez (1988) de que no Brasil falamos o *pretoguês* e amparada por uma pesquisa bibliográfica e documental, esta breve análise aponta que, além do preconceito racial e de gênero tal como apontado por Lélia Gonzalez, nesta ausência opera um forte preconceito linguístico (BAGNO, 2007), oriundo do pertencimento de classe associado ao acesso à educação formal.

Palavras-chave: Preconceito linguístico. Racismo. Línguas africanas. Língua portuguesa.

Introdução

Este texto é parte da pesquisa em andamento intitulada “Convenções de gênero e relações raciais: escrituras negras femininas no sul do Brasil” e foi inspirado pela leitura de Lélia Gonzalez, antropóloga brasileira e pioneira nos estudos de gênero e raça. Em especial, no seu texto “*A Categoria Político Cultural de Amerifricanidade*”, a autora atribui às línguas africanas um tipo específico de fala usual no Brasil, que denominou de *pretoguês*. A autora explica que o “pretoguês (...) nada mais é do que uma marca de africanização do Português falado no Brasil” (GONZALES, 1988, p.70). E vai além, explica as trocas de fonemas (*l* pelo *r*) como uma influência do Quimbundo, uma das línguas do grupo étnico Banto. Ainda, a autora faz uma crítica:

É engraçado como eles [sociedade branca elitista] gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l nada mais é do que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal quem é o ignorante? Ao mesmo tempo acham o maior barato a fala dita brasileira que corta os erros dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretoguês. (GONZALEZ, 1988, p.70)

Tais reflexões acionaram algumas memórias de experiências escolares e acadêmicas na formação em Letras sobre a completa ausência de reflexões sobre possíveis influências que

¹ Especializanda em História e Cultura Africana, Brasileira e Indígena. HICABI. Universidade Federal do Pampa. E-mail: paneraiana@gmail.com

² Antropóloga, doutora em Ciências Sociais, professora adjunta. Universidade Federal do Pampa. E-mail: alinnebonetti@unipampa.edu.br



as línguas trazidas pelos escravos, durante três séculos de escravidão, pudessem ter em nosso falar. Todos estes elementos apontam para uma importante questão: esta ausência denota que, além do preconceito racial e de gênero tal como apontado por Lélia Gonzalez, opera um forte preconceito linguístico (BAGNO, 2007), oriundo do pertencimento de classe associado ao acesso à educação formal. Buscando revisar essa ausência, por meio de pesquisa documental e bibliográfica sobre o tema, este texto propõe-se a analisar a relação entre a influência das línguas africanas no português falado de maneira a visibilizar o *pretuguês*.

Contextualização

A partir da definição do tema de investigação em torno da literatura negra rio-grandense seu deu a construção do objeto de pesquisa sobre a experiência de poetisas negras gaúchas e a compreensão da sua escrita a partir da interseccionalidade (BRAH, 2006) de gênero e raça como matrizes produtoras de desigualdade na contemporaneidade. Ao imergir no novo campo de estudos que se descortinava, a contribuição de Lélia Gonzalez para a construção deste campo no Brasil se destacou, ela mesma mulher negra combativa e empenhada na produção de conhecimento transformador das desigualdades de gênero e raça no Brasil. E foi por meio de sua obra que a crítica à língua portuguesa, em função da ausência do reconhecimento da herança africana na língua falada no Brasil, passou a ser um tema de interesse, sintetizado no termo *pretuguês* por ela cunhado.

Oriundo da mistura entre as palavras preto e português, o *pretuguês* de Lélia Gonzalez evidencia a forte marca da presença africana na nossa matriz e identidade cultural e pode ser exemplificado com a troca da letra *L* por *R* na comunicação falada. Contudo, no contato com as normas gramaticais da língua portuguesa no ambiente escolar e acadêmico, esta influência tende a ser apagada, por ser considerada incorreta e o falar dela originado, errado. Desta forma, a Educação formal, tanto no seu nível básico quanto no superior, retira a presença da influência africana na língua portuguesa. Com isto, não nos mostra esta marca linguística e tantas outras de influência africana, que não estão formalizadas na gramática.

Para que possamos entender melhor o nosso universo social, a produção de desigualdades que o estrutura e a incidência do racismo na nossa matriz sociocultural, devemos saber que nossa língua não foi somente influenciada por um país ou por países de origem europeia. A mão de obra escrava, de três milhões de pessoas, faz parte de nossa estrutura linguística. De modo a dar vazão ao interesse despertado pelo *pretuguês* e sua



estreita relação com o quimbundo, foram buscadas referências sobre essa influência africana na língua portuguesa brasileira. Foi por meio de Yeda Castro Pessoa, filóloga especialista na influência africana em língua portuguesa e autora do prefácio da edição de *A influência africana no português do Brasil* que esta viagem no universo da língua portuguesa brasileira continuou.

Análise e discussão

A pesquisa de Esmeralda Vailatti Negrão e Evani Viotti, no texto *Contato entre quimbundo e português clássico: impactos na gramática de impessoalização do português brasileiro e angolano* traz a informação de que a influência das línguas africanas antecedeu o transporte dos escravos para o Brasil, considerando o primeiro contato dos portugueses com o reino do Congo. De acordo com o texto, o rei africano do Congo e vários membros da nobreza foram, além de convertidos ao catolicismo, enviados para Portugal para aprender a Língua Portuguesa. Foi desta região que partiram os primeiros escravos para o Brasil (NEGRAO, VIOTTI, 2014). A fundação de Luanda, em 1576, foi um dos pontos de partidas para os primeiros contatos da língua portuguesa europeia com a língua local. Nesta época, Luanda possuía poucos portugueses e muitos africanos de origens diferentes que se relacionavam entre si. Com os negócios entre Brasil e Luanda, a escala por Portugal, por questões logísticas, foi logo abandonada. Foi inclusive o Brasil, como colônia portuguesa, quem libertou Luanda do domínio holandês (NEGRAO, VIOTTI, 2014). As autoras confirmam o *continuum* desta ecologia de contato linguístico no trecho: “Esta interação constante com brasileiros e o aumento da imigração de brasileiros em Angola aproximou a população de Luanda daquele português falado no Brasil” (NEGRAO, VIOTTI, 2014, p.298). O trabalho destas pesquisadoras explica a impessoalização das frases do quimbundo e do português brasileiro falado através da análise sintática e de estruturas linguísticas de frases usadas no Brasil e Angola.

No percurso desta pesquisa bibliográfica, a obra de Renato Mendonça é usada como referência para os estudos da influência das línguas africanas no Brasil. O trabalho de Mendonça data do ano de 1932, feito a partir de sua tese de doutorado com contribuição do Quimbundo para a língua portuguesa no Brasil. Esta obra foi relançada no ano de 2012 para a comemoração dos cem anos de nascimento do autor. O prefácio desta edição foi escrito por Yeda Pessoa de Castro, pesquisadora filóloga em línguas africanas e referência atual na área,



e resume a importância que Renato Mendonça teve para os estudos africanos na linguística no Brasil.

(...) Renato Mendonça trouxe para os estudos da constituição do português brasileiro ao introduzir e legitimar nessa história a participação dos falantes negro africanos, que ainda hoje encontra uma certa resistência por parte dos filólogos e linguistas brasileiros. Preferem ficar atribuindo a fatores extralinguística o afastamento do português do Brasil do de Portugal (CASTRO, 2012, p.21).

A obra de Mendonça faz referência ao primeiro dicionário monolíngue no Brasil de 1879, em que palavras de uso cotidiano já eram etimologicamente descritas de origem africanas tais como: batucar, quiabo, cafuné e outras (MENDONÇA, 2012). Faz menção à circular nº29 do Ministério da Fazenda do ano de 1891, que ordena a queima de documentos do governo sobre o período da escravidão, além de trazer mapas para as orientações geográficas dos povos que vieram da África para o Brasil e a descrição de 11 grupos étnicos africanos falantes do Banto. Mostra, também, palavras do quimbundo original e como se deu a sua transição até o falar atual. Mendonça traz dados importantes ainda utilizados no estudo da influência das línguas africanas no Brasil, tais como: os principais grupos linguísticos trazidos para o Brasil; o número aproximado de escravos de 4 milhões trazidos entre os séculos XVI e XIX. Dos grupos linguísticos trazidos para o Brasil àqueles que exerceram maior influência na língua brasileira foram os do grupo Banto (quimbundo/quicongo/umbundo) e Iorubá (ou Nagô). Algumas das palavras em transição do quimbundo para o português são: Sanzala- senzala / Mbangue-bangue / Cazuli-caçula/ Kitutu-quitute/ Mbirimbau-minhoca/ Kijila-quezila/ Mbagala-bengala. O total de vocabulários originários do quimbundo chega a 345. A obra de Renato Mendonça *A influência africana no português do Brasil* foi um marco, pois mostrou que falares do brasileiro como: trocar o fonema LH por Y (caso mulher-myé) e também a supressão das sílabas finais das palavras, comum de se ouvir em um diálogo informal, veio do quimbundo: Tá-estar/ Ocê-você / Cabá-acabar/ Bastião-sebastiao/ General generá/Cafezal-cafezaá, entre muitas outras.

Na atualidade, o trabalho de pesquisa linguística sobre esta influência veio da Universidade Federal da Bahia com o nome de *O Português Afro-brasileiro*, pesquisa coordenada por Dante Lucchesi, em que três pesquisadores contemplaram um trabalho antropológico e linguístico durante o período de 15 anos em comunidades remanescentes de escravos no estado da Bahia. Estes pesquisadores partiram de uma antiga pesquisa de 1960 em que foram detectadas características de um falar crioulo dos antigos habitantes da



localidade de Helvécia, Bahia. O grupo de pesquisa, na época com nome de *Atlas prévio dos Falares Baiano*, fez a coleta de dados nesta localidade em que foi recolhido material de dois informantes idosos, um homem e uma mulher, ele com 80 anos e ela com 75. Para Carlota Ferreira, uma das pesquisadoras, a importância da pesquisa: “foi na morfossintaxe, como é natural, que Helvécia nos forneceu maiores indícios de um possível crioulo” (FERREIRA, 1984, p.84). O livro *O português afro-brasileiro*, além de mostrar as construções linguísticas das línguas em processo de contato no Brasil, levanta hipóteses sobre não termos um dialeto crioulo como outros países colonizados que também possuíam mão de obra escrava africana. Os pesquisadores trazem algumas hipóteses para que no Brasil não houvesse uma língua crioula, tais como: a proporção entre a população de origem africana e branca que proporcionou um maior acesso à língua alvo do que o observado nas situações típicas de crioulição; a ausência da vida social e familiar entre as populações de escravos, provocada pelas condições sub-humanas de sua exploração, pela alta taxa de mortalidade e dos sucessivos deslocamentos; o uso de línguas francas africanas como instrumento de interação dos escravos segregados e foragidos; o incentivo à proficiência do português; a maior integração social de escravos urbanos, domésticos e das zonas mineradoras; a miscigenação racial. Algumas características sintáticas de influência africana também foram estudadas, alguma delas: uso variável do artigo definido (ex. *Quando abri janela.*) e variação na concordância de gênero (ex.: *Ela é muito saído*).

Um dos nomes da linguística brasileira atual, Marcos Bagno, defende a ideia de que no Brasil, além de possuir o preconceito estrutural na questão racial, o preconceito também é concebido no campo da linguística. Este preconceito se caracteriza por desconsiderar ou não legitimar o interlocutor da conversa por possuir um falar não gramaticalmente normativo. É de Marcos Bagno a ideia de que certas regras devem ser eliminadas da gramática oficial por estar vinculada ao português europeu, além de estarem enrijecidas em um contexto muito remoto, da época da colonização (BAGNO, 2007). O autor dedica parte do seu livro, *Preconceito Linguístico*, aos mitos que assombram a questão do falar português pelos brasileiros. O mito um de seu livro trata do português no Brasil como se fosse uma unidade. Segundo ele:

Este mito é muito prejudicial à educação porque, ao reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos dos 160 milhões de brasileiros, independentemente da sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2007, p.15).



No artigo *A influência das línguas bantas na formação do português brasileiro*, em que o autor faz um resumo de dados da população brasileira da escravidão aos dias de hoje, demonstra a tendência do português brasileiro, especificadamente das partes rurais, de eliminar no falar a consoante no final das palavras (como por exemplo: fazer- fazê). Explica que a pesquisa sobre a influência das línguas africanas no Brasil é recente e salienta sua importância:

Para a formação do português brasileiro, o conhecimento da história da escravidão é fundamental e incontornável. O elemento africano é sem dúvida um dos responsáveis por muitas das características gramaticais específicas do português brasileiro, características que tornam o português brasileiro diferente não só do português europeu como também das demais línguas da família indo europeia. Infelizmente como já mencionei o profundo racismo entranhado na pequena parcela dominante de nossa sociedade tem levado ao descaso, ao menosprezo ou ao total obscurecimento o profundo impacto que os africanos e seus descendentes tiveram sobre o português brasileiro. (BAGNO, 2007, p.24)

A afirmação de Bagno (2007) nos faz observar que a África e suas línguas trazidas para o Brasil são desconsideradas quando vamos trabalhar a gramática normativa dentro de sala de aula. É, portanto, visível que a estrutura admitida é de que, socialmente, este país foi constituído apenas por um continente de cultura dominante trazida pelo colonizador e pelos processos migratórios europeus e asiáticos, negando assim a influência da África de sua formação até mesmo na língua. Para isso basta lembrar que quando estamos falando com alguém que usa o *pretuguês*, ou seja, a troca *L* por *R* achamos que este falante não teve acesso aos bancos escolares, pois, não sabe falar corretamente as palavras de sua língua. O que acontece é que, tanto dentro das escolas quanto nas universidades de formação de professores de Língua Portuguesa, não temos a informação que esta marca veio de uma língua africana que tem origem em uma certa região pertencente a um certo grupo, estabelecendo-se, assim, o preconceito linguístico por meio da nossa ignorância.

Considerações finais

Esta pesquisa bibliográfica sobre a influência das línguas africanas na constituição do português brasileiro trouxe uma série de questionamentos, tais como: como é trabalhada, ou se é trabalhada, a influência africana no português falado no Brasil? Os docentes sabem que estes falares são uma marca africana? Sobre as palavras que foram apresentadas, eram de conhecimento público suas origens etimológicas? Como o preconceito linguístico é tratado pelos docentes em sala de aula?



Este trabalho mostra a influência na língua portuguesa falada no Brasil através da influência do contato das línguas dos povos trazidos da África no período da escravidão. Além de palavras de origem africanas já dicionarizadas, pretende-se visibilizar – ou melhor – marcar a presença dos falares e das construções frasais que são herança do contato com estas línguas.

Referências

BAGNO, Marcos. **O preconceito linguístico**. 48. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAGNO, Marcos. O impacto das línguas bantas na formação do português brasileiro. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n.16, p.19-30, 2016.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos pagu**, Campinas, 26, p.329-376, 2006.

CASTRO, Yeda Pessoa de. A influência das línguas africanas no português brasileiro. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/linguas-africanas.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Prefácio. In: Mendonça, Renato. **A influência africana no português do Brasil** - Brasília. Ed. Ideal. (2012).

GONZALEZ, Lélia. A categoria político cultural de Amerifricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, N. 92/93, jan./jun., p.69-82, 1988b.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. **O português Afro-brasileiro**. Salvador: Edufba, 2009.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: Ed. Ideal 2012.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; VIOTTI, Evani. Contato entre quimbundo e português clássico: impactos na gramática de impessoalização do português brasileiro e angolano. **Linguística**, Montevideo, v.30, n2, p.289-230. Dez., 2014.



IMAGINÁRIOS E DESCOBERTAS SOBRE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA – CONSTRUÇÕES DOS ALUNOS DO GT AIYÊ

Kauana Rodrigues Amaral³
Caroline Belmonte Silva⁴
Izabel Espindola Barbosa⁵
Julia Silva Belmonte⁶
Lais quevedo Cortes⁷
Patricia Moraes Moreira⁸
Priscyla C. Hammerl⁹

Resumo: Diante da pesquisa proposta pelo projeto “Territórios negros na fronteira Oeste: mapeamento dos municípios de São Borja e Uruguaiiana – RS”, foi criado o grupo de trabalho (GT) Aiyê. O mapeamento dos espaços de luta e remanescência negras possibilita conhecer diversos lugares presentes, mas escondidos no cotidiano local, seja pela história, pelo uso comum, pelos medos e, claro, pelo racismo inserido na sociedade. Entre esses espaços, o território-terreiro possui um imaginário social intensamente mistificado. Assim, aos alunos pesquisadores foi proposta a visita em centros de Umbanda e coleta de dados e entrevistas nesses territórios. A primeira visita ocorreu em maio deste ano, 2017, data simbólica. As primeiras impressões, relatos e os imaginários foram dissipados pelo conhecimento do ritual, da história e da cultura ali inseridas. A desconstrução e novos olhares possibilitam novos interesses, publicações e a visão do racismo como muro na valorização da cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Territórios. Terreiro. Umbanda. Imaginário. Valorização.

Introdução

No início de 2017, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, NEABI, do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação Farroupilha, IFFAR, campus São Borja realizou o projeto de ensino UMUNTU: memória e identidade afro, com intuito de preparar alunos voluntários para pesquisas.

³Bibliotecária. Mestranda. Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiiana. E-mail: kauana.amaral@gmail.com

⁴Discente de Tecnologia em Gastronomia. Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiiana. E-mail: carolbelmontesb@gmail.com

⁵Presidente NEABI. Especialista. Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiiana. E-mail: izabel.barbosa@iffarroupilha.edu.br

⁶Discente de Técnico em Eventos. Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiiana.

⁷Discente de Tecnologia em Gastronomia. Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiiana. E-mail: laisquevedocortes@gmail.com

⁸Discente de Técnico em Informática. Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiiana.

⁹Coordenadora projeto de pesquisa Territórios. Doutora. Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiiana. E-mail: priscyla.hammerl@iffarroupilha.edu.br



Com o fim da primeira edição do projeto surgiu o grupo de trabalho Aiyê, sendo a primeira pesquisa iniciada em 2017 “Territórios Negros na Fronteira Oeste: mapeamento dos municípios de São Borja e Uruguaiana”. O GT Aiyê envolve também alunos do ensino técnico do campus de Uruguaiana, o que estabeleceu uma reedição do projeto Umuntu ainda nesse semestre, mais adequado aos alunos do ensino médio, utilizando vídeo conferência.

Em uma das primeiras tarefas externas, três alunos de Gastronomia visitaram o Centro de Umbanda Pai Oxalá na festa do Preto Velho em doze de maio de 2017, verificando uma gama de plantas cultivadas no local e utilizadas nas cerimônias, presenciando, inclusive, um casamento. Lá, conheceram a marafa, bebida oferecida aos orixás, motivo de pesquisa que tornará capítulo de livro da II Semana de Gastronomia do IFFAR. Na segunda visita foram catorze alunos divididos entre dois Centros de Umbanda, Pai Oxalá e São Jorge, na festa de São Cosme e Damião, em vinte e sete de setembro de 2017.

Para identificar os imaginários, após a visita eles relataram seus medos anteriores, a expectativa, o misticismo e, após a visita suas impressões. Alunos de cursos, idades, religiões e cidades diferentes falaram sobre seus pontos de vista e cada vez mais se empoderaram na luta contra a discriminação.

Contextualização

Conforme portaria, cada campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha vai se adequando com base nas leis 10.639/2003 e 11.645 de 2008. O objetivo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros ou Afro-brasileiro e Indígena – NEAB/NEABI – é a ampliação e fortalecimento de bases temáticas para a educação brasileira.

Com a inserção de alunos que também proponham-se a discutir a temática afro fez-se imprescindível a criação de um grupo de estudos que iniciasse a discussão sobre a herança que a África nos deixou, assim, abre-se espaço para novas propostas de aprendizagem e, sempre, trabalhando o exercício pleno da cidadania através da tolerância e respeito.

O estudo sobre “Africanidades Brasileiras abrangem diferentes áreas, não precisam, em termos de programas de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar” (SILVA, 2005, p.161), criando um leque de possibilidades, dentro do currículo escolar e das infinitas possibilidades de interdisciplinaridade.



O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI – é parte integrante das Políticas de apoio ao discente dentro das Políticas Institucionais de cada curso, tendo o dever de trabalhar de forma pluridisciplinar na elaboração de projetos de ensino, extensão e pesquisa o que abrange o acompanhamento de qualquer servidor, assim como qualquer discente. Por esta deliberação seus projetos têm a colaboração de quaisquer interessados em ações afirmativas para as relações étnico-raciais na busca pela igualdade de oportunidades e valorização da herança africana e/ou indígena.

Iniciando com quarenta e cinco alunos, o projeto UMUNTU: memória e identidade afro apresentou temas para envolver os alunos e pontuar questões sobre o racismo à brasileira. O fato da colorização como forma de racismo, a história oficial invisibilizando a contribuição africana, sobre formas de resistência como aborto, revoltas, fugas e aquilombamento. Os quilombos no Rio Grande do Sul, a família negra e suas interações. A invisibilidade local, onde dizem não haver negros em São Borja. Formas de reação pela educação, pela pesquisa.

Os encontros ocorreram uma vez por semana das 17h às 18h30m, com a releitura e discussão dos textos propostos na semana anterior.

Tabela 1: Cronograma de atividades – encontros

1º Encontro	Apresentação do grupo e dos textos sugeridos para leitura
2º Encontro	Repensando a história do Brasil
3º Encontro	Como estudar a diversidade étnico-racial
4º Encontro	A família escrava
5º Encontro	O que são Quilombos?
6º Encontro	Estudos de casos sobre Quilombos brasileiros
7º Encontro	Quilombos no Rio Grande do Sul
8º Encontro	Quilombos na Fronteira Oeste
9º Encontro	Organização dos grupos de investigação



10º Encontro

Sugestão de leituras dos participantes

Ajustes foram realizados pois alguns temas precisaram ser melhor e mais trabalhados. Nos quinto e sexto encontros foram tratados conceitos de territórios negros e territórios remanescentes. Também foi criada uma conta de e-mail para divulgação dos textos além das contribuições dos alunos.

Relato dos alunos no penúltimo encontro 09/05/2017:

“De agora em diante quero saber um pouco mais sobre quilombos e culturas negras. Foi uma coisa que acharia que nunca ia saber” (Aluno Turismo).

“Através do olhar gastronômico, podemos perceber uma maior demanda de insumos trazidos da África para compor a dieta brasileira, como por exemplo, dendê, amendoim, pistache, gengibre, baunilha e variedades de pimentas, assim como uma variedade de utensílios como a chaleira, o pilão, os gamelos, colheres, e vasilhas que são presentes até hoje na cozinha profissional ou doméstica brasileira. A partir desses estudos, pode-se identificar a grande influência dos povos africanos no aprimoramento da culinária de cada região. Com ingredientes que realçam o sabor dos alimentos e dão características mais presentes em suas realizações em cada região do país” (Aluno de Gastronomia).

O tema, para além de novas pesquisas, estabeleceu comportamentos e proposições que enriqueçam o diálogo e a cidadania consciente como enfrentamento ao racismo, formando um cidadão crítico e um agente da cultura da paz, da igualdade de oportunidades e um oponente de qualquer tipo de discriminação.

“Então de certa forma tudo isto são coisas que temos em nossa volta, mas que na grande realidade as pessoas não dão a mínima importância. Porém esquecem que se os antecedentes não tivessem trazido estas culturas maravilhosas não teríamos a oportunidade de apreciar e aprender sobre estas grandes riquezas em nosso dia a dia que infelizmente não se é dado muito valor, mas que se estudarmos nos interessarmos e nos aprofundarmos e colocarmos em prática, aprenderemos muito melhor e também passamos a ver o mundo as pessoas com olhos diferentes do que estamos acostumados a perceber (olhar diferente, olhar humanitário, ver os como pessoas realmente e não com olhar de preconceito como a sociedade está acostumada a ver)!!!” (Aluna Gastronomia).

Segundo as técnicas da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2003), parte dos relatos foram coletados, transcritos e analisados. Em particular, frisou-se no discurso os imaginários dos



alunos de gastronomia de diferentes municípios e religiões, alguns que pela primeira vez visitaram um terreiro. A reunião ocorreu dia vinte e oito de setembro de 2017 com duração de uma hora e dezoito minutos, os diálogos transcritos estão em destaque para diferenciar o texto.

Análise e discussão

O desenvolvimento pleno para exercer de forma igualitária a cidadania, sem preconceitos arraigados e com as mesmas oportunidades independentemente de cor, credo, gênero ou qualquer pretexto excludente necessita de uma mudança de comportamento. Sem abandono da base histórica, mesmo que seja para contestá-la. Para Barros (2014, p.9)

Quando uma sociedade ou uma instituição protege-se de “biombos da tradição” e faz das diferenças uma ameaça, estamos diante de uma sociedade ou instituição que se recusa à História, ou melhor, que faz de sua história a única História.

O imaginário dos alunos estabelecia as imagens televisivas como referências, as baianas e seus vestidos. Os alunos esperavam ver ambientes mais escuros, com fogo e fumaça. O aluno soteropolitano também associava seu imaginário com as tradições vividas em Salvador, Bahia. Sobre mitos e descobertas, Santos (2009) alerta:

Nos tempos atuais de crescente visibilidade pública dos candomblés, dos seus registros nos livros de tomo e da retórica de preservação dos patrimônios culturais afro-brasileiros, não resulta supérfluo lançar um olhar atento para um passado não tão remoto em que tais práticas de matriz africana eram ora silenciadas, ora perseguidas e depreciadas por quanto identificadas com atraso e desvio dos modelos civilizatórios europeus. Se esse olhar retrospectivo resulta salutar ao constatar o quanto se avançou, ele também nos alerta para o quanto ainda se precisa avançar, pois os discursos da intolerância religiosa de ontem se alastram até hoje, embora em novos púlpitos, com os mesmos efeitos perniciosos (SANTOS, 2009, p. 13).

Entre os relatos, destacam-se preconceitos, medos e dúvidas: *“Que era macumba, mac... (risos), macumba... sei lá, tipo fazer macumba pra pessoa, ...tipo feitiço.” “Eu...achei que não ia ter aquele simbolismo católico que coloca ali tipo aquele símbolo sagrado coração de Jesus, aquela imagem de Maria ali, essas coisas ali, eu não achei que eu ia ver por lá”.*

A Umbanda é uma religião absolutamente aberta que tem inúmeras diferenças de interpretação. Diferenças estas que variam de região para região assim como de terreiro para terreiro. É com a ritualística que nos identificamos ou não num primeiro momento, se tem atabaques ou não, se tem palmas ou não, como é a abertura, o desenrolar da gira, a que a gira se destina... O “como” pode variar e varia muito, mas devemos lançar um olhar mais profundo e examinarmos melhor os objetivos da Casa. Mas isto não nos fala de Caridade também. Para um Terreiro poder se dizer de Umbanda, lá deve haver amor, compromisso com o próximo,



caridade descompromissada, um trabalho constante de solidariedade, disciplina, respeito e estudo (PERY, 2008, p.10).

O fato da maioria dos alunos serem do curso superior de Tecnologia em Gastronomia, faz com que as ervas e os alimentos serem avaliados sob a análise gastronômica. Os perfumes e sabores receberam atenção, gerando até um capítulo de livro na edição da semana de gastronomia, “Bebida de Santo: usos da *marafa* no Centro Espiritualista de Umbanda Tio Calandro, São Borja- RS”.

Além do consumo por parte das entidades e dos participantes, a marafa também assume outros papéis no ritual. Preparada de diferentes formas, a bebida com outras combinações de insumos é também utilizada para banhos. Acredita-se que a cada preparação, a marafa assume um determinado “poder”, pois trata-se de um produto confeccionado pelas entidades e apresentam-se ao público com propriedades curativas, dado o caráter sagrado de sua confecção (HAMMERL et. al., 2017, p. 4).

Considerações finais

A desconstrução dos medos dos alunos estabelece o maior ganho dessa pesquisa. A reedição do projeto de ensino UMUNTU, no campus Avançado Uruguaiana mostra o interesse por parte dos alunos com a temática. Claro que o intuito maior é o projeto em andamento “Territórios negros na fronteira Oeste: mapeamento dos municípios de São Borja e Uruguaiana – RS”, mas o Grupo de Trabalho Aiyê já se multiplica com a proposição de pesquisa em software de aprendizagens, culinária africana e afro-brasileira, desenvolvimento de turismo regional histórico e pedagógico. Contudo, visa principalmente, a modificação de comportamentos.

“Vários preconceitos meus foram quebrados, tipo, como eu falei, eu achei que eu ia lá encontrar um ambiente pesado, escuro, que eles iam até estar... vou falar bem a verdade, eu achei que ia ter algum bichinho morto, alguma boca de sapo costurada, que foi isso que foi nos é passado... é verdade! Não foi dito que em momento algum, mas eu tenho certeza que em alguma cabecinha deve ter passado isso. Que na própria televisão falam, quando falam dessas religiões sempre é pelo lado mau. Sempre, nós fomos doutrinados a acreditarmos que essas religiões são religiões do mal, são religiões ruins, que até então... eu já ouvi de bocas de pessoas dizendo que era a religião do capeta. Que é a religião do mal, tu vai ficar ruim, tu vai ficar mal. Não, não é, que eram pessoas ruins que participavam, que estariam lá, então eu não achei que eu seria tão bem recebida lá dentro. Eles me trataram super bem e eu quebrei alguns preconceitos meus, para... (não sei qual é a palavra certa de usar) paradigmas, mas digamos que eu saí renovada de lá de dentro e eu acho que todo mundo



devia ter que passar por essa experiência pra depois poder falar. Não tem que tá pré julgando porque eu acho que... eu não tô falando do meu lado de fé, mas todo mundo tem que participar pra poder falar de alguma coisa e eu achei bem enriquecedor. Que bom que isso tem aqui no if, porque em... senão eu não teria ido, não teria procurado por... por conta própria. Eu ia morrer sem ir num terreiro até pelo próprio preconceito... eu não iria.”

“Bom, eu vou acabar tendo um posicionamento um pouquinho diferente do que o pessoal falou...mas sim eu acho que foi uma experiência válida, porém incompleta. Porque, tipo, a gente vai lá com intuito de conhecer uma coisa realmente de matriz africana, o que a gente acaba não tendo. [...] que nem eu comentei com a professora, parece mais uma releitura branca afro do catolicismo do que em si uma coisa afro.”

Se, como, comentou o aluno, mesmo branqueada, a umbanda sofre preconceitos, como quebrar esses preconceitos?

“Por isso que a gente tá fazendo esse projeto todo, as coisas de influência africana, as pessoas negras, a cultura africana no geral, no mundo inteiro é uma coisa... uma coisa muito marginalizada e aqui você vê isso mais forte ainda, você, então, não é muito visível pessoas negras pelas cidades aqui no sul.”

“Eu acredito que essa situação de branqueamento é uma forma de sobreviver e não se perder tudo. É uma pequena resistência, tu agregar para perder minimamente aquilo que tu tem, sabe?”.

Referências

BARROS, José Márcio. **Cultura e diversidade: noções iniciais**. Ministério da Cultura/UFRGS/EA, 2014. 102 p. - (Módulo 3. Apostila do Curso de Extensão em Administração Pública da Cultura).

HAMMERL, Priscyla. (et. al.). **Bebida de Santo: Usos da Marafa no Centro Espiritualista de Umbanda Tio Calandro, São Borja- RS**. Trabalho apresentado na II SAGAS – Semana de Gastronomia do IFFAR. Em 06/10/2017.

MINAYO, M. DE S. et al. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PERY, Iassan Ayporê. **Umbanda: Mitos e Realidade**. Niterói: Centro Espiritualista Caboclo Pery. 2008. Disponível em: <<http://rmirandas.wixsite.com/identidafrica/umbanda—mitos-e-realidade>>. Acesso em 02.09.2016.



SANTOS, Edimar Ferreira. **O poder dos candomblés: perseguição e resistência no Recôncavo da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2009. 209 p.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.



RAÇA E EDUCAÇÃO: OS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Cristiane Barbosa Soares¹⁰
Alinne de Lima Bonetti¹¹

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla que investigou a articulação entre raça e educação a partir do periódico *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas. Nesta pesquisa analisou-se a constituição histórica da relação entre a temática racial e a pesquisa na área educacional no Brasil, com vistas a compreender a constituição de um campo de estudos específicos. Entendendo raça como uma categoria política e emancipatória, e educação como uma ferramenta política de ensino-aprendizagem, neste texto teceremos os caminhos da educação brasileira, a fim de perceber como a educação em seus espaços e tempos legitimou a invisibilidade da cultura e história da população negra, assim como negou os espaços pedagógicos ao povo negro, até a promulgação da Lei Federal 10.639/2003.

Palavras-chave: Raça. Educação. Lei 10639/2003

Introdução

Com o papel fundamental de constituição da cidadania dos sujeitos, a educação deve ser compreendida como uma ferramenta política de ensino-aprendizagem para a reconstrução de uma sociedade justa e plural. Com isso, a articulação entre a categoria de análise sociológica raça¹² e a temática da educação inscreve um contexto de resistências, em que tal articulação constituiu-se em um campo específico de estudos que assume as bases de uma educação antirracista (SOARES, 2016). No entanto, os caminhos da educação brasileira inscrevem uma história que produz um quadro de desigualdades entre os grupos étnico-raciais, as quais refletem nas garantias mais básicas de cidadania, entre elas a educação.

É inegável que educação brasileira se constituiu na história de atravessamentos políticos conflituosos até a construção das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) que norteiam e regulamentam a educação escolar. No entanto, tais caminhos acabaram por silenciar a história dos povos tradicionais e dos povos da diáspora africana, uma vez que a educação foi pautada e construída a partir da ótica do colonizador. Com isso, a educação tem alicerçado o seu currículo em um modelo eurocentrado de sociedade, sob a hegemonia de determinados

¹⁰Especialista em Educação em Ciências. Tuna. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana. E-mail: cristi.soa@gmail.com

¹¹Antropóloga, doutorada em Ciências Sociais, professora adjunta. Universidade Federal do Pampa. E-mail: alinnebonetti@unipampa.edu.br

¹²Raça é entendida como uma construção política e social; uma categoria discursiva articulada à prática social (GOMES, 2012) que remete à produção de desigualdades a partir da cor da pele das pessoas.



saberes, estabelecendo padrões e valores da branquitude e invisibilizado a história e a cultura das populações indígenas e das matrizes afro-brasileiras (SOARES, 2016). E será sob esta ótica que teceremos os (des)caminhos da educação brasileira neste trabalho, a fim de perceber como a educação em seus espaços e tempos foi negando o acesso à educação à população negra e como legitimou a invisibilidade da sua cultura e história até a promulgação da Lei Federal 10.639/2003.

Educação para que(m)?

Sabe-se que a educação brasileira é produto direto da colonização, por consequência o modelo de educação baseia-se numa sociedade branca, heterossexual, judaico-cristã, assentada no patriarcalismo. Assim, constitui-se um currículo eurocentrado, que colabora para construção de modelos de identidades através de seus discursos e materiais didático-pedagógicos que invisibilizam e silenciam a diversidade cultural de um país que foi construído pela mão-de-obra escrava e genocídio de seus povos tradicionais.

Num cenário eurocêntrico de sociedade e educação, há uma população diversa cultural e socialmente que, ao longo da história, foi invisibilizada e silenciada pela estrutura do Estado. Desta forma, a educação, desde a colônia, era um privilégio das camadas nobres da sociedade, ou seja, a população negra ficava de fora dos bancos e dos discursos escolares. No entanto, esta população evoca resistência diante de contextos que a negam e, organizada, coloca em pauta suas reivindicações no campo educacional e político (CONSORTE, 1991; CARNEIRO, 2002).

Enganamo-nos em pensar que a Lei Áurea, em 1888, deslocou a população negra de escrava à cidadã; ao contrário, não significou o fim do preconceito racial e nem mesmo a inserção da/o negra/o na sociedade como cidadã/o de direito. Segundo Luciana Jaccoud (2008), a falsa abolição estrutura o racismo como discurso, “com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional” (p. 45). Neste mesmo contexto, o ideal de branqueamento¹³ e a ideologia da democracia racial¹⁴ constituem-se elementos formadores de um projeto nacional

¹³A tese do branqueamento baseia-se na “aceitação da perspectiva de existência de uma hierarquia racial e o reconhecimento dos problemas imanentes a uma sociedade multirracial somaram-se a ideia de que a miscigenação permitiria alcançar a predominância da raça branca” (JACCOUD, 2008, p. 49).

¹⁴O termo denota a crença no “pensamento racial que destaca a dimensão positiva da mestiçagem no Brasil e afirma a unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças e cuja convivência harmônica permitiu ao



que, sustentando o processo de organização social e política, afirmava que somente um país branco seria capaz de desenvolver-se e consolidar-se como nação.

Os (des)caminhos de uma história

Na fase jesuítica de educação (1549 – 1759), a sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática era sustentada em uma economia agrícola e rudimentar e não necessitava de sujeitos letrados para explorar. A fim de consolidar-se e manter-se como classe dominante, os “donos da terra” precisavam de uma população iletrada e submissa. Assim, a educação deste período era voltada exclusivamente para o espiritual, através da catequese, em que a submissão vinha através da vida cristã (ROMANELLI, 2010; RIBEIRO, 2010). A fase jesuítica da educação está interessada na organização social da colônia e, em função disto, somente os donos de terra e os senhores de engenho tinham direito à educação. Ressalta-se ainda que, destas classes, somente os homens tinham direitos assegurados, ou seja, não tinha espaço na educação para mulheres, negros e indígenas.

Com a expulsão dos jesuítas a educação ficou a cargo do Estado Monárquico (1760 – 1808), que estruturou um ensino voltado para a monarquia e não dava espaço para a população negra, escrava e afrodescendente, ou seja, para o povo. Com a educação aristocrática (1808 – 1890), período da independência do Brasil e Lei Áurea, acontecem algumas mudanças no panorama sociopolítico e econômico, e pareciam esboçar-se, também, em termos de política educacional. No entanto, ao garantir, na constituição de 1824, a educação primária e gratuita para todos os cidadãos, ao mesmo tempo declarava quem era cidadão. Logo, os cidadãos eram somente os homens livres, proprietários de terras e condicionados a altos níveis de renda. Com isso, percebemos que, além do sistema eleitoral do império excluir grande parte da população, negros e mulheres não eram considerados cidadãos e cidadãs e assim, não lhes cabiam os direitos reservados na Constituição de 1824, incluindo a instrução primária (ROMANELLI, 2010).

Os primeiros anos da República (1890 – 1930) caracterizaram-se por várias propostas educacionais visando à inovação do ensino e os ideais positivistas, que inspiraram a proclamação da República, ganhavam espaço no cenário nacional, inclusive na Educação. Com a Constituição de 1891 houve a descentralização do ensino, delegando aos estados a

país escapar dos problemas raciais observados em outros países” (JACCOUD, 2008, p. 50). O conceito impõe-se no cenário nacional a partir da obra de Gilberto Freyre, *Casa-Grande & Senzala*, publicada em 1933.



organização do sistema escolar. No entanto, as doutrinas raciais destacam-se a partir dos ideais positivistas que conduziam a formação da elite nacional, em que o negro foi considerado como inferior, fosse do ponto de vista moral ou devido à cor de sua pele.

A imagem de um Brasil branco ou mais branco se caracterizou durante a República, dado pelo incentivo à entrada de imigrantes de origem europeia. Este período (1931 – 1960) abriu uma série de reformas políticas ambiciosas, marca da pós-revolução, utilizando a educação como ferramenta disciplinadora de indivíduos modelos. Importante salientar que a Constituição de 1934 enaltece o que a sociedade branca e alfabetizada idealizava para a educação brasileira e, mesmo que repudiasse a discriminação racial, explicitava no seu Art. 138 o ensino da eugenia e no seu Art. 12 fixava restrições éticas na seleção de imigrantes (ROCHA, 2014). Nesta mesma década surge a ideia da “democracia racial”, desenvolvida por Gilberto Freyre e que até atualmente é justificativa para a negação do racismo no Brasil.

Com a queda do Estado Novo, entra em vigor uma nova Constituição em 1946, que preconizava a criação de diretrizes e bases para a educação (SAVIANI, 2005). No entanto, devido a conflitos entre escolanovistas¹⁵, conservadores e a igreja católica, a LDB levou 13 anos para ser aprovada e publicada, ou seja, já surge desatualizada. Sob a Lei nº. 4.024/61, a LDB permitia a pluralidade dos currículos e preocupava-se com as questões raciais de uma educação para todos; no entanto, devido aos interesses conservadores, na prática a população negra não era alvo de tais políticas educacionais.

Com a criação de diversos movimentos populares, o período de 1961 – 1987 caracteriza-se pela efervescência ideológica que se volta para “movimento de educação e cultura popular, voltados não apenas na alfabetização, mas também no enriquecimento cultural e na conscientização política do povo” (ARANHA, 2006, p. 312). No período da ditadura militar (1964 – 1985), a educação brasileira é apresentada ao modelo de educação tecnicista, o que prejudica radicalmente a escola pública. Na década de 1980, já no processo de transição democrática, os movimentos em defesa da educação pública reivindicavam o fim das concepções técnico-burocráticas da administração escolar e a especificidade do trabalho na escola (ARANHA, 2006).

¹⁵ Educadores de profissão apoiadores do movimento pedagógico Escola Nova que defendia uma escola pública e laica, igualitária e sem privilégios. Também conhecido como escolanovismo este movimento, de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, chegou ao Brasil na década de 1920 com as Reformas do Ensino de vários Estados brasileiros. (SOARES, 2016).



A partir da constituição de 1988 iniciam-se, novamente, os debates em torno de uma nova LDB. No período, o movimento social negro atuou intensamente no Centenário da Abolição da Escravatura e nas comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, por meio de eventos e publicações de pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra estava em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros (DIAS, 2005; SOARES, 2016). Constroem-se, assim, novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil e deflagra-se um intenso e mais elaborado processo de discussões sobre a população negra.

Considerações finais

Mesmo que secundariamente ocupando espaço na LDB 9.394/96 a questão da raça produziu alguns desdobramentos para o campo da educação antirracista, mobilizou intelectuais, negros e não-negros, para a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluem o volume Pluralidade Cultural, no qual a questão de raça aparece como item a ser trabalhado, partindo do princípio da diversidade racial do Brasil. Ainda em, 9 de janeiro de 2003, o governo federal sanciona a Lei Federal nº.10.639 que altera a LDB – Lei 9.394/96, nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial da educação básica do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, com um texto da lei incisivo e claro quanto aos objetivos da mudança.

Perpassando os caminhos da educação brasileira fica evidente que o campo educacional se abriu para as temáticas raciais devido às incessantes pressões, articulações e mobilizações dos movimentos sociais negros, o que em determinados períodos contrariava os ideais das classes dominantes. Em torno de abordagens essencialistas, a educação produziu e reproduziu conceitos de verdades que inscrevem a branquitude como norma e como lugar de poder. Nessa perspectiva, percebemos as intencionalidades de uma educação estruturada para manter as hierarquias sociais e como esta veio se moldando ao longo da história, em torno de concepções que idealizam uma sociedade justa e plural e na prática não promove a equidade.

Referências

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.



CONSORTE, Josildeth Gomes. A questão do negro: velhos e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva** São Paulo, v.5, n.1, p.85-92, 1991.

CARNEIRO, Sueli. **Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios**. CADERNO CRH, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In. ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=649-vol6histneg-pdf&Itemid=30192 acesso: junho, 2016.

JACCOUD, Luciana *et al.* Entre racismos e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In.: IPEA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Vinte anos da Constituição Federal. IPEA, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf Acesso: ago, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROMÃO, Jeruse. Introdução. In: ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005. p. 11 – 20.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs). **Histórias e Memórias da educação no Brasil - vol. III – Século 20**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 29 – 38.

SOARES, Cristiane Barbosa. A relação entre raça e educação nos Cadernos de Pesquisa (FCC): mapeamento de um campo de pesquisa brasileiro. **Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização)**. Universidade Federal do Pampa, EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2016.



O GRITO DA CONSCIÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E ARTÍSTICA NO ÂMBITO ESCOLAR

Renata de Oliveira Carvalho¹⁶
Natacha da Silva Tavares¹⁷

Resumo: A experiência pedagógica a qual se refere o presente texto é uma iniciativa indutora à reflexão de cunho étnico-racial realizada em três escolas públicas do Rio Grande do Sul. Foi desenvolvida no ano de 2016, durante a Semana da Consciência Negra e articulada por uma professora de educação física. A ação se consistiu em um curto espetáculo intitulado “O Grito da Consciência”, executado por professores, alunos, comunidade escolar e colaboradores voluntários. A ação trouxe bate-papo sobre consciência étnico-racial, explanações sobre a Consciência Negra, Cultura Afro, racismo, em uma abordagem artística repleta de músicas, poesias e danças. Através desta experiência pedagógica e artística no âmbito escolar os colaboradores puderam multiplicar e construir conhecimentos sobre a luta do povo negro, a importância da consciência e autoestima negra, assim como refletir sobre o papel de todo o cidadão, independente da sua etnia, de desconstruir e erradicar o racismo, envolvendo-se em empatia, solidariedade, sensibilidade e respeito.

Palavras-chave: Consciência Negra. Escola. Relações Étnico-Raciais. Ensino Fundamental.

Introdução

O presente texto relata uma experiência pedagógica vivida por alunos do ensino fundamental, professores, colaboradores e parceiros voluntários. Esta experiência pedagógica teve por objetivo constituir-se numa ação indutora para a reflexão de questões étnico-raciais no âmbito escolar. Foi realizada em três Escolas públicas municipais (nomeadas como “A, B e C” no presente estudo),¹⁸ no ano de 2016. Cabe destacar que a prática pedagógica aqui abordada foi articulada e realizada por uma das autoras, nomeada neste estudo de professora articuladora, mas que as reflexões e análises acerca desta ação foram feitas em conjunto.

O que motivou esta ação pedagógica foram inquietações percebidas no cotidiano escolar onde situações para a problematização das questões étnico-raciais emergiam. Diversas terminologias racistas utilizadas pelos alunos das escolas “A e B”, frases escritas nas portas

¹⁶Licenciada em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Mestranda em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁷Graduada em Educação Física Licenciatura. Mestre em Ciências do Movimento Humano. Doutoranda em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁸Os nomes das escolas foram ocultados para manter o sigilo de pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96.



dos banheiros e situações de racismo relatadas pelos alunos diariamente motivaram-nos a refletir sobre a necessidade de uma ação pedagógica que contemple as relações étnico-raciais. Percebíamos que muitos alunos, tanto negros quanto brancos, sentiam vontade de falar e conhecer mais sobre racismo, então espaços para diálogos, trocas de experiências e construções de conhecimentos foram sendo criados “naturalmente” durante as aulas de educação física.

Na fluidez deste contexto étnico-racial nas aulas de educação física, a professora articuladora compartilhou com os alunos das escolas “A e B” uma música autoral, de gênero *RAP*, intitulada “O Grito da Consciência” (Carvalho, 2016)¹⁹, que aborda questões como a escravidão, a luta do povo negro, além de fatos da sua própria história de vida. Os alunos gostaram muito da música e motivaram-na a criar um canal no *Youtube* para que pudessem mostrá-la para mais pessoas. A articuladora atendeu ao pedido dos alunos e criou o canal. Nas aulas subsequentes os discentes passaram a trazer retornos, contavam-lhe que a música havia gerado reflexões positivas em suas vidas e em suas famílias. Diante do cotidiano que demanda a construção de conhecimentos reflexivos e emancipatórios nestas relações, idealizamos então, coletivamente, uma ação pedagógica para envolver toda a comunidade escolar nesta causa humanística e social. Uma das autoras posicionou-se como articuladora prática da ação enquanto a outra, como já mencionado, encarregou-se da parte de discussão, problematização e análise conjunta.

Após elencarmos as atividades, os tempos e os espaços desejados para esta finalidade, definimos que a ação seria um espetáculo que se desenvolveria através da metodologia artística. Elencamos que as atividades desenvolvidas na ação seriam: dança, teatro, poesia, música, audiovisual e bate-papo, onde os alunos, professores e comunidade escolar envolver-se-iam nas ações, tornando-se produtores, artistas e sujeitos do espetáculo articulado pela professora de educação física. O espetáculo foi intitulado como “O Grito da Consciência”, o mesmo nome da música composta pela professora articuladora e multiplicada pelos alunos nas redes sociais.

A ação que inicialmente foi realizada nas escolas “A e B” recebeu um convite inesperado para realizar-se também em uma terceira escola, a escola “C”. Esta ação indutora foi um importante marco nas três escolas que passou, cumprindo seu objetivo de envolver a

¹⁹ Produção artística e acadêmica da autora, conforme seu currículo Lattes.



comunidade escolar. Foram atuantes professores, funcionários, alunos do ensino fundamental do 2º ao 9º ano, uma cabeleireira, dois bailarinos voluntários e um grupo de *RAP* gaúcho, mas de carreira internacional e a professora articuladora, também nas qualidades de *Rapper* e bailarina.

Como resultado, a experiência pedagógica e artística no âmbito escolar extrapolou as expectativas, gerando repercussões por vários dias nos corredores, sala dos professores e demais espaços escolares. Através desta experiência pedagógica e artística a principal mensagem difundida foi que a Consciência Negra e o respeito à diversidade étnico-racial é um compromisso de cada um, seja negro ou branco.

Contextualização e metodologia

Depois de definida com os colaboradores e autorizada pela direção escolar, passamos à organização e produção desta ação conjunta. Decidimos abordar o tema étnico-racial como festividade na Semana da Consciência Negra, pois, nenhuma ação havia sido idealizada para tal data. Na seção abaixo descrevemos as atividades realizadas na primeira escola, situada em Nova Santa Rita-RS, incluindo nesta descrição algumas ações que antecederam o dia do espetáculo propriamente dito.

Atividades realizadas na escola “A”:

1. Ações Prévias: nos dias que antecederam a Semana da Consciência Negra realizamos uma sondagem e introdução sobre racismo e injúria racial. Nesta parte a professora de educação física e articuladora do espetáculo “O Grito da Consciência” realizou com os discentes durante as aulas de educação física e encontros no contraturno uma explanação sobre a história da escravidão, partindo dos conhecimentos prévios deles. Depois, abriu espaço para a troca de experiências e relatos de situações de racismo conhecidas e/ou vivenciadas. Esta ação prévia teve por objetivo problematizar com os alunos sujeitos do espetáculo a importância social da ação que estávamos prestes a realizar.

1.2 Concurso de desenho: ainda nas ações que antecederam o dia do espetáculo, a professora articuladora resgatou com seus alunos, durante as aulas de educação física, os aprendizados construídos no trimestre anterior sobre a Cultura *Hip-Hop*, acerca dos seus cinco elementos. Depois, os alunos e demais professores lançaram a toda a escola um chamamento para participar de um concurso de desenho sobre o *Hip-Hop*. O desenho deveria ser em estilo “mão livre” e deveria ser relacionado a esta cultura.



Uma professora de artes contribuiu ratificando aos alunos regularmente o convite a participar do concurso e abrindo espaço para fazerem os respectivos desenhos durante as suas aulas. Todos os desenhos foram expostos posteriormente durante o espetáculo, e foram eleitos 03 vencedores.

2. O espetáculo propriamente dito - abertura: no esperado dia do espetáculo iniciamos com a apresentação do evento e agradecimentos aos presentes. A primeira atração foi a modelo, bailarina e eleita “A Mais Bela Negra Esteio 2014”, Danyelly Damaceno, voluntária no evento. A colaboradora realizou uma retórica acerca de suas experiências como mulher negra e depois se apresentou dançando músicas da Cultura Afro²⁰. A voluntária utilizou roupas e maquiagem temáticas que encantaram todos os presentes, finalizou sua participação dançando samba. Seu empoderamento e sua narrativa incentivaram a autoestima dos alunos e alunas negras.

3. O espetáculo propriamente dito – 1º teatro: alunos de 4º a 8º ano atuaram num teatro intitulado “É mentira”. Os discentes coordenados pela professora articuladora dramatizaram cenas curtas de situações cotidianas e corriqueiras de racismo numa abordagem caricaturada: pais brancos descontentes com o namorado negro de sua filha; um homem negro que vai à parada de ônibus para ir trabalhar, mas é “confundido” com um assaltante; uma entrevista de emprego onde o recrutador acha que o candidato negro veio para a vaga de serviços gerais enquanto viera na verdade para uma vaga de nível superior; e uma lojista que humilha uma cliente negra ao acusá-la de roubo injustamente foram as cenas dramatizadas. A cada intervalo entre as cenas, um grupo de alunos vinha ao palco dançando e cantando a vinheta: “Tem gente que acha que não tem preconceito, mas é mentira, mas é mentira!”. Este teatro obteve grande receptividade dos presentes, riam por ser cômico e caricaturado, mas aparentavam identificar e compreender a existência de situações semelhantes ao acenarem afirmativamente com suas cabeças.

4. O espetáculo propriamente dito – 2º teatro: nesta peça o mesmo grupo participou. Durante a fase de planejamento, cada aluno escolheu uma situação verídica de racismo, de sua própria vida, para dramatizar no dia do espetáculo, incluindo a própria professora articuladora. O teatro consistiu de narrativas destas histórias e simultânea dramatização do sujeito.

²⁰ Remete ao que tem relação à descendência do negro, congrega uma série de movimentos corporais, aspectos da beleza, afeições e até tendências de moda.



5. No teatro, enquanto era narrada uma história verídica, o respectivo aluno caminhava olhando para a “plateia”, expressando-se corporalmente, interpretando. Foram em torno de seis relatos narrados. O objetivo era que os presentes ficassem em dúvida se aquelas histórias eram verdadeiras e se haviam acontecido com o determinado sujeito que a interpretava, criando um clima de suspense. A última história a ser narrada foi a da professora articuladora. O público demonstrou comoção e emoção. Alguns alunos e professores chegaram a encher os olhos de lágrimas. Ao final das narrações e dramatizações corporais, todos os atores enfileirados deram as mãos e disseram juntos: “Eu já fui vítima de racismo”, revelando assim que se tratava de situações vivenciadas por cada participante. Este momento foi o mais emocionante de todos, os participantes foram ovacionados com palmas.

6. O espetáculo propriamente dito – leitura de uma poesia: uma aluna do 4º ano fez a leitura de uma poesia de autoria da professora articuladora que abordava sobre a autoestima negra.

7. O espetáculo propriamente dito – coral dançante: após os teatros, partindo para o fechamento do evento, um coral dançante composto por dezenas de alunos de 2º a 5º ano cantou e coreografou a música África II (2010), do grupo musical Ponto de Equilíbrio²¹. Ao final da música os alunos do coral formavam uma roda de começavam a jogar capoeira.

8. O espetáculo propriamente dito – cantando *RAP*: por fim, o desfecho do evento foi com a professora articuladora cantando sua música autoral, também intitulada “O Grito da Consciência” (Carvalho, 2016). Uma vez que os alunos em sua maioria já conheciam esta letra, foi um momento onde formou - se um grande coral, cantando a favor da diversidade e contra o racismo, enquanto duas alunas do 3º ano do ensino fundamental dançavam *ballet* espontâneo.

Na próxima seção descrevemos as atividades realizadas na escola “B”, situada na cidade de Esteio/RS. Aconteceram também mediante o engajamento de alunos de 6º a 9º ano, professores e parceiros voluntários. O espetáculo foi idealizado e realizado de forma muito semelhante.

Atividades realizadas na escola “B”:

1. Ações prévias – multimídia pedagógica: alunos do ensino fundamental assistiram o clip musical e o documentário Manifesto Porongos (Rafuagi, 2016) do grupo de *RAP* Rafuagi.

²¹ Dia após dia lutando, lançado em 2010 é terceiro álbum da banda Ponto de Equilíbrio.



Estas produções abordam a história do massacre dos lanceiros negros na revolução farroupilha. As professoras que estavam nas turmas também acompanharam os alunos. Ao final desta sessão houve espaço para reflexões e debates com os presentes acerca dos conteúdos dos vídeos.

2. O espetáculo propriamente dito - abertura: no dia do espetáculo, logo após a abertura e agradecimentos, uma professora de pedagogia, também ministrante da oficina de diversidade da escola, realizou uma contextualização do tema assim como um convite a todo cidadão e cidadã, aluno e aluna, independentemente da cor que carrega em sua pele, apropriar-se da defesa das causas do povo negro e erradicação do racismo. Pedimos para esta professora realizar esta abertura em forma de bate-papo devido a ela ser de etnia branca e, não obstante, demonstrar empatia às causas do povo negro. Isto é, em suas práticas docentes possui compromisso com relação às causas do povo negro.

3. O espetáculo propriamente dito – penteado Afro: enquanto acontecia o evento, uma *expert* em cabelos Afro daquela comunidade escolar fez penteados gratuitamente para quem desejasse, modelou diversos penteados com tranças nas alunas.

4. O espetáculo propriamente dito - apresentação de samba: um instrutor e bailarino do município de Porto Alegre, Christian Rafael, participou como voluntário no evento. Apresentou-se dançando dois solos de samba, coreografias de sua autoria. Apesar de não fazer parte daquela comunidade escolar, prontificou-se por compreender a causa que estávamos explanando e também fazer parte dela.

Trajado em um terno branco e com um chapéu característico do samba, impressionou a todos com sua arte. Alguns professores disseram ser muito importante a representatividade do bailarino que, por ser homem, vai de encontro também às crenças machistas encontradas na escola de que dança é coisa de mulher. Por fim, o bailarino convidou a todos os presentes a sambarem com ele, além de abordar um pouco sobre sua trajetória como bailarino negro.

5. O espetáculo propriamente dito - leitura de uma poesia: uma professora de inglês, que é negra e referiu já ter sofrido situações de racismo em sua vida, realizou a leitura de uma poesia sobre a temática da Consciência Negra. A poesia é de autoria de um aluno negro do 8º ano. Por saber que ele gostava de escrever, a professora de educação física e articuladora do evento pediu que ele criasse uma poesia para o evento.

6. O espetáculo propriamente dito – apresentação do grupo de *RAP* Rafuagi: os artistas gaúchos e internacionalmente conhecidos vieram gratuitamente ao evento. Moradores da



cidade, constantemente se colocam engajados em causas sociais e relativas ao povo negro, doando seu tempo. Um dos integrantes do grupo fez uma breve palestra sobre a temática. Depois, cantaram para os presentes sua música Manifesto Porongos (Rafuagi, 2016) que fala sobre o massacre de lanceiros negros na revolução farroupilha.

7. O espetáculo propriamente dito - fechamento: assim como na escola anterior, a professora articuladora cantou sua música, juntamente com os alunos, num grande coral, enquanto uma aluna do 6º ano dançava *ballet* espontâneo.

Após este fechamento, uma professora de língua portuguesa desta escola se disse encantada com a iniciativa e convidou a professora articuladora para executar a mesma ação de maneira semelhante em uma escola que ela leciona, no município de Gravataí-RS, nomeada neste estudo de escola “C”. A professora de português acrescentou que seria de grande contribuição àquela comunidade escolar.

Atividades realizadas na escola “C”:

As articulações na escola “C”, onde foi multiplicada a terceira e última apresentação da ação pedagógica e artística “O Grito da Consciência” transcorreram de forma semelhante. Devido ao convite inesperado, a professora articuladora teve pouco espaço de tempo para se organizar, portanto, apenas ela e uma aluna/bailarina do 6º ano da escola “B” puderam realizar as atividades artísticas na última escola. Não obstante, levaram as reflexões, o documentário já trabalhado Manifesto Porongos (RAFUAGI, 2016), além de contação de histórias, músicas e danças.

Ao final, a professora articuladora fez um relato de sua história de vida, contou que durante sua adolescência tinha baixa autoestima por não reconhecer na época os aspectos da sua beleza negra e devido à influência da mídia. Concluiu dizendo que este sentimento foi superado e substituído por empoderamento, autoestima e orgulho de ser negra. Uma aluna emocionou-se, chorando disse estar profundamente tocada, pois, em sua família ela é a única negra e com cabelos crespos. Neste momento a articuladora deu para a discente o colar que usava. Contou-lhe que ela própria havia confeccionado o acessório para usar naquele evento e pediu para a aluna recebê-lo de presente e lembrar-se de que é linda. Muitos alunos ficaram emocionados com este momento de ressignificações e conscientizações.



Análise e discussão

O ambiente escolar, não imune aos efeitos do racismo brasileiro é repleto de demandas. Isto é, cotidianamente emergem na escola situações onde o negro é inferiorizado, degradado, humilhado ou tem sua cor de pele associada a “coisas ruins”. Prova disto são expressões como “negrice”, “coisa de nego”, na atribuição a questões de aspecto negativo. Segundo Santos (2007) a imagem do negro é associada a aspectos negativos e sua personalidade e caráter são definidos como ruins devido a sua cor e afeições. A este respeito, uma produção artística realiza uma alusão a este tipo de cultura nociva existente:

“Me vê, pobre, preso ou morto
 Já é cultural
 Histórias, registros
 Escritos
 Não é conto
 Nem fábula
 Lenda ou mito
 Não foi sempre dito
 Que preto não tem vez”

(Racionais MC’S, 2002. Música Negro Drama)

Segundo Sodré (1988), para uma parte da sociedade a segregação é um princípio de confirmação narcisista, algo estético que visa o totalitarismo. Para estes, uma pessoa branca não deve “misturar-se” com negros a fim de manter sua pureza, superioridade. Ou ainda são aceitos alguns níveis de envolvimento nestas “misturas” e outros não, conforme problematizamos no teatro 01 na escola “A”, intitulado “É mentira”. Nesta dramatização, um casal de pais admitia que seus filhos estudassem, conversassem com pessoas negras, mas, não permitiam que houvesse relacionamento romântico, não queriam negros em sua família.

Comprendemos que o racismo é real e é sentido por milhares de cidadãos negros, precisando ser problematizado, discutido e combatido nas escolas e em todos os âmbitos sociais. Cabe dizer aqui que nós autoras do presente estudo somos mulheres, professoras e negras, e entendemos que se tornou um compromisso trabalhar questões étnico-raciais tanto como docentes quanto como cidadãs devido à escassez de ações como esta.



Considerações finais

“O Grito da Consciência”, a experiência pedagógica e artística descrita no presente texto permite concluir que a luta contra o racismo pôde se multiplicar durante a produção e execução do espetáculo, tornando-se não uma exclusividade daquele ou daquela que carrega a pele negra, mas da comunidade escolar. As repercussões positivas dos alunos e professores nos dias subsequentes demonstraram a importância e a resignificação produzida durante as apresentações, discussões, debates e problematizações. É possível compreender que para os alunos negros significou, conforme conversas informais com professores e alunos, a oportunidade de olhar para si mesmo e sua história com orgulho, autoestima e consciência, consciência esta que apontará para a superação das desigualdades.

Ora, sabemos que escola é um terreno fértil onde a micropolítica se desdobra e se explicita (BALL, 1989). Neste ponto, o papel social da escola torna-se um potencial político e também fundamental na constituição da sociedade. Trabalhar ou não com estas questões é então uma questão política. Entendemos que é necessário, nesse sentido, que mesmo de forma extra-curricular, inicialmente, estas questões se façam presentes no currículo escolar até que possam vir a integrar as propostas e políticas escolares.

Todavia, salientamos que em nosso entendimento essa temática não deve ficar restrita a uma data apenas, como já elucidamos. Ademais, diariamente acontecem inúmeras oportunidades formativas para abordarmos as relações étnico-raciais no âmbito escolar, cotidianamente. Há também a necessidade de se esclarecer nas escolas que injúria racial é crime inafiançável e que não deve ser desprezado por quem o sofre.

Não obstante, o grito de consciência dado nesta ação confluiu para a união de negros e brancos, mais que um evento festivo da Semana da Consciência Negra, este grande engajamento foi travar uma luta por um ideal, uma importante conquista neste processo.

Por fim, ressaltamos que foi isso que os colaboradores desta ação se propuseram a fazer: “gritar”. Gritar a arte, a beleza negra, sua cultura, sua luta, seus desafios e dizer em alto som que o compromisso com essa causa deve pertencer a cada cidadão e cada escola deste estado e deste país, dentro e fora da escola, cotidianamente.

Referências

BALL, Stephen. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona: Paidós, 1989.



CARVALHO, Renata. O Grito da Consciência. Esteio - RS, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7XI32RDTKL4>. Acesso em: set. 2017.

RAFUAGI. Manifesto Porongos. Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YkHY4A14Gg8>. Acesso em: nov. 2016.

PONTO de Equilíbrio. **África II**. Álbum Dia após dia lutando. Sound System Brazil, 2010.

RACIONAIS MC'S. **Nego Drama**. Álbum Nada como um dia após outro dia. Boogie Naípe, 2002.

SANTOS, Marzo Vargas. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2007.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**. Petrópolis: Vozes, 1988.



GE PÊ ËG NỸTĨ: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DE TUTORIA-MONITORA COM INDÍGENAS KAINGANG NO CURSO DE ENFERMAGEM/UNIPAMPA – CAMPUS URUGUAIANA

Carlos Eduardo Messa Ponse²²
Alinne de Lima Bonetti²³

Resumo: A problematizar a nossa experiência de tutoria-monitoria específica para acompanhamento a estudante indígena junto ao ingressante no Curso de Enfermagem/ campus Uruguaiana, iniciada em março de 2017 com previsão de finalização em dezembro do mesmo ano. O desenvolvimento da monitoria se deu a partir da chegada do grupo de estudantes, inicialmente de maneira voluntária e - após o processo seletivo - a partir das regras estabelecidas pelo edital 121/2017, com a disponibilização de 20 horas semanais para o desenvolvimento da monitoria. Para exemplificar, importa resgatar a experiência de apoio para a organização da república de estudantes indígenas. Consideramos relevante destacar, como conclusões deste processo que, do ponto de vista do desenvolvimento individual dos discentes e docente envolvidos, houve um imenso aprendizado a partir do contato intercultural, contribuindo para a desmistificação do imaginário construído em torno do que é o indígena em nossa sociedade.

Palavras-chave: Indígena. Kaingang. Educação Diferenciada. Universidade. Enfermagem.

Introdução

Ge pê Ëg nỸtĩ, em kaingang quer dizer cultura ou, numa tradução literal, “nós somos assim” (D’ANGELIS) e nos inspira a problematizar a nossa experiência de tutoria-monitoria específica para acompanhamento a estudante indígena junto ao ingressante no Curso de Enfermagem/ campus Uruguaiana, iniciada em março de 2017 com previsão de finalização em dezembro do mesmo ano.

A etnia Kaingang (também conhecida como Guayaná), ligada à família linguística Jê, encontra-se no território que recobre os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, distribuída em 30 Terras Indígenas (TI). Segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) de 2014, somam 45.620 pessoas (ISA, *online*). Em 2017 chegaram ao campus Uruguaiana cinco estudantes indígenas e uma indígena Xetá (SC) oriundos de: Terra Indígena Monte Caseros, Terra Indígena Cacique Doble. Terra Indígena Ligeiro, Terra Indígena de Farroupilha e Terra Indígena Xapecó (SC).

²²Acadêmico de Enfermagem. Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. E-mail: carloseduardomp94@hotmail.com

²³Docente na Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana. E-mail: alinne.bonetti@gmail.com



Tomando-se como referência os estudos etnológicos de Kimmye Tommasino e Ricardo Fernandes (2001) sobre os Kaingang para uma breve contextualização sócio-histórica, podemos identificar que o contato dos Kaingang com os colonizadores brancos teve início no século XVIII e se efetivou no final do século XIX, a partir de uma aliança de seus primeiros chefes políticos tradicionais com os conquistadores. As condições da comunidade são variadas, contudo suas estruturas sociais e cosmológicas continuam vigorando, sempre atualizadas pelas diferentes conjunturas pelas quais vêm passando.

Os Kaingang caracterizam-se por sua sociedade sociocêntrica, a qual reconhece princípios sociocosmológicos dualistas, isto é, Kamé (o Sol) e Kairu (a Lua). Esses heróis culturais são os responsáveis pela estratificação dual da sociedade Kaingang, representando a dualidade da natureza, a qual eles mesmos criaram. Dessa maneira, os opostos (duais) devem manter um equilíbrio; um exemplo disso é o casamento, esse deve ser realizado por indivíduos de metades opostas. No que tange aos aspectos políticos, a comunidade é dirigida por um cacique, escolhido por meio de eleições da qual participam homens acima de 15 anos de idade. Uma vez eleito, ele nomeará seus assessores para compor a Liderança e o seu vice-cacique. As candidaturas à posição de cacique são articuladas entre as famílias de maior prestígio no interior das TIs (TOMMASINO e FERNANDES, 2001, *online*).

Levando em consideração o que a Portaria Normativa nº 39/2007, do MEC-SESU postula, a qual institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, no Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, bem como o Programa de Ações Afirmativas da UNIPAMPA através da Resolução nº 84/2014, a monitoria específica para acompanhamento do aluno indígena visa viabilizar meios para a sua permanência e o seu sucesso acadêmico. As vagas ofertadas aos alunos indígenas correspondem às vagas remanescentes de cada curso e as escolhas dos cursos se dão conforme a necessidade da TI. Conforme a resolução, o Plano de Permanência consiste na concessão de benefícios de assistência básica ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando prevenir a evasão e a sua retenção além do tempo necessário para a conclusão do curso.

Esta experiência de tutoria-monitoria a estudantes indígenas no âmbito universitário em um curso de graduação da área da saúde nos leva a considerar as especificidades desta demanda. Ao analisar a educação escolar voltada para os povos indígenas, o pesquisador



Gersem Luciano (2006) destaca como característica principal o seu caráter etnocêntrico (ROCHA, 1994). Segundo o autor:

A educação escolar oferecida aos povos indígenas durante séculos sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e linguísticas. Era uma educação de branco, da cultura do branco para os índios. Em outras palavras, a escola servia para o branco ensinar ao índio a ser e a viver como ele (LUCIANO, 2006, p. 148).

Com base em Gersem Luciano (2006), a universidade, por sua vez, deve valorizar as especificidades étnico-culturais dos povos indígenas para estruturar programas que promovam a interculturalidade. Também deve promover o diálogo entre conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos, articulados de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural”. Tais características possibilitarão a construção de relações igualitárias e saberes na Universidade, visando a permanência e a efetiva participação desses sujeitos no meio acadêmico.

A partir destas considerações, passaremos a problematizar a experiência de tutoria-monitoria junto ao estudante indígena, ingressante na graduação de Enfermagem/Unipampa – campus Uruguaiana.

Metodologia

O desenvolvimento da monitoria se deu a partir da chegada do grupo de estudantes, inicialmente de maneira voluntária e – após o processo seletivo – a partir das regras estabelecidas pelo edital 121/2017, com a disponibilização de 20 horas semanais para o desenvolvimento da monitoria. Cabe destacar que esta monitoria teve características específicas a partir da realização de uma atividade de acolhimento, realizada no âmbito do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) para a identificação de necessidade inicial e apresentação da Universidade. Neste momento percebemos que a monitoria deveria ter um caráter bem mais amplo do que o tradicional acompanhamento de estudos. Era necessário um apoio continuado e efetivo relativo tanto à inserção na Universidade, e a suas burocracias, quanto à adaptação à nova cidade.

Assim, a metodologia da tutoria-monitoria envolveu: estudos continuados de componentes curriculares em que se enfrentou maior dificuldade, como Bioquímica; Anatomia Humana e Histologia Humana; apoio na elaboração de atividades curriculares e



estudos pontuais dos outros componentes, reuniões quinzenais de tutoria para planejamento e de estudos sobre cultura indígena. Além disto, foi dado suporte em outras atividades que se fizeram necessárias: abertura de conta bancária, encaminhamento ao sistema de saúde local, busca de moradia, etc.

Resultados e discussão

Um dos principais desafios deste processo foi o de não ter referências a seguir acerca das demandas particulares que a monitoria demandava, para além dos tradicionais acompanhamentos de estudo; assim, ao longo destes meses, numa relação de experimentação na prática e de constante reflexão sobre erros e acertos, se deu um grande aprendizado. Para exemplificar, importa resgatar a experiência de apoio para a organização da república de estudantes indígenas.

Angustiados com a realidade que se lhes apresentara – uma precária pensão distante do centro da cidade e do terminal de ônibus que dá acesso à universidade em que foram instalados – que destoava do que havia sido lhes oferecido quando do processo do vestibular, procuravam um local melhor localizado.

Com poucos recursos, já que a bolsa permanência demoraria para ser implementada, nos mobilizamos para encontrar um novo lugar para sua moradia, para arrecadação de alimentos e móveis para a república. Ajudamos, também, a se localizarem na cidade, a conhecer supermercados, a burocracia para a compra da passagem escolar, para acesso ao Restaurante Universitário.

Neste primeiro contato, alguns estranhamentos culturais emergiram, sobretudo na questão da linguagem. Boa parte do grupo fora alfabetizado em Kaingang e português, o que lhes dá um acento particular, associado com uma certa introspecção, que contrastava com a nossa expansividade. Essa característica logo se manifestou como uma dificuldade em sala de aula: alguns nomes de ossos não eram compreendidos, as aulas de histologia soaram ininteligíveis, em função da rapidez da fala da professora.

Estes exemplos nos levam a problematizar a forma como a diferença – neste caso representada pela etnia predominante Kaingang – é acolhida no espaço universitário em um curso da área da saúde. Na enfermagem, há a preconização da humanização na formação do profissional da saúde, o que deveria se refletir nas relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.



Contudo, uma certa rigidez nas relações docente-discente em nome de um tratamento universalmente igualitário a todos e todas estudantes, acaba por não levar em conta as especificidades e necessidades particulares, ignorando a perspectiva da equidade (que visa o tratamento diferenciado para os desiguais).

As dificuldades relativas aos componentes curriculares buscaram ser resolvidas nos encontros para estudo, que também não ficaram isentos de tensões e conflitos, oriundos do encontro de diferentes lógicas culturais, que resultaram em rupturas, mediações da tutora e repactuação de acordos de modo a cumprir o cronograma de atividades acordado. Tais situações levaram a um aprendizado sobre a relação intercultural, os desafios da alteridade e uma constante reflexão sobre as relações intersubjetivas e o desenvolvimento profissional no campo da saúde.

Como resultados do processo, ao final do primeiro semestre podemos destacar a aprovação do estudante indígena em cinco de oito componentes em que se matriculara; já o monitor foi aprovado em todos os componentes cursados no semestre. Mas não foram apenas estes os aprendizados; com esta experiência percebemos o quanto desconhecemos as culturas dos povos originários do Rio Grande do Sul e, com isto, a universidade ainda não está preparada para a recepção, inclusão e permanência de estudantes indígenas, ou, nas palavras de Renata Bondim (2013), “ainda não podemos reconhecer uma verdadeira política pública para a educação superior dos povos indígenas” (p. 131).

Considerações finais

Tendo-se em vista o objetivo de problematização desta experiência de tutoria-monitoria, consideramos relevante destacar, como conclusões deste processo que, do ponto de vista do desenvolvimento individual dos discentes e docente envolvidos, houve um imenso aprendizado a partir do contato intercultural, contribuindo para a desmistificação do imaginário construído em torno do que é o indígena em nossa sociedade. Disto resulta uma maior capacitação e humanização para a convivência e trabalho com a diversidade.

No que tange à política de inclusão e de permanência de estudantes indígenas, esta experiência nos aponta para a necessidade de sistematizar um programa de monitoria com características peculiares: apoio à adaptação ao novo contexto, monitoria continuada de componentes específicos e um efetivo diálogo intercultural (BONDIM, 2013). Ou seja, há a necessidade de (re)conhecimento da cultura indígena, no caso a Kaingang, seu modo de vida,



sua cosmologia, organização social, para que possamos, de fato, estabelecer uma troca entre culturas e um aprendizado mais significativo para ambos.

Ainda, “no caso específico dos povos indígenas, é necessário reconhecer efetivamente (na lei e na convivência) os seus sistemas próprios de educação, para que os alunos indígenas não sejam penalizados no acesso ao Ensino Médio e ao Superior por terem frequentado escolas diferenciadas em suas aldeias” (LUCIANO, 2006, p. 166).

Tal perspectiva, associada à sistematização desta experiência, aporta com uma contribuição para uma política de inclusão e de permanência com vistas à consolidação da missão da Unipampa de ser plural e democrática.

Referências

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39/2007, do MEC-SESU. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38966/820904/Portaria+Normativa+39-MEC/29e7a3e3-896e-4103-b85c-e9dcd41eb7a5>. Acesso em: 21 set 2017.

_____. **Decreto nº 7.234/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 21 set 2017.

BONDIM, R. G. Educação superior indígena: de que estamos falando? In: SOUZA, LIMA, A. C. B.; Maria Macedo (orgs). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas.** 2004-2008. Rio de Janeiro, E-papers, 2013.

D’ANGELIS, W. **Projeto Web Indígena – Kanhgág Jógo [internet].** Universidade Estadual de Campinas, Campinas. [acesso em 09 set 2017]. Disponível em <http://kanhgag.org/>.

ISA. **Instituto Socioambiental.** 2001. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br>. Acesso em 09 set 2017.

LUCIANO, G. S. Educação indígena (cap. 4). **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>.

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo?** São Paulo, Brasiliense, 1994. 100p.

TOMMASINO, K.; FERNANDES, R. C. Povos indígenas no Brasil – Kaingang. In: **Instituto Socioambiental.** 2001. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>. Acesso em 09 set 2017.



UNIPAMPA. **Resolução 84, de 30 de outubro de 2014.** Bagé, RS. Disponível em: http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/praeac/files/2016/01/Res._84_2014-Pol%C3%ADtica-de-Assist%C3%A2ncia-Estudantilb.pdf. Acesso em: 22 set 2017.



Anais IV Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação:
Avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades
Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana
23 a 25 de outubro de 2017

O ARTESANATO: UMA FORMA DE DEMOSTRAÇÃO CULTURAL DOS INDÍGENAS KAINGANGS DE IRAÍ – RS

Lucimery Dal Medico²⁴
Valdir Pedde²⁵
João Batista Monteiro Camargo²⁶
Roberta Herter da Silva²⁷

Resumo: Este artigo aborda questões voltadas as referências culturais ligadas ao artesanato da comunidade indígena Kaingang de Iraí, RS, esta pesquisa faz parte do estudo realizado na comunidade indígena com o objetivo de compreender a cultura e as suas vivências com relação ao artesanato, um de seus bens culturais. A metodologia desta pesquisa é bibliográfica e etnográfica. Para os povos indígenas, a Constituição Federal de 1988, é um marco histórico que assegura o reconhecimento da organização social, seus costumes, a língua, suas crenças e tradições (BRASIL, 1988). Nela também se reconhece a inclusão, no patrimônio a ser preservado pelo Estado em parceria com a sociedade, dos bens culturais que sejam referências dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Diante do exposto pretende-se trazer as memórias presentes com relação ao artesanato indígena kaingang de Iraí, RS buscando preservar um de seus bens culturais, o artesanato.

Palavras-chave: Artesanato indígena. Cultura. Memória. Bens culturais.

Introdução

Este artigo traz algumas vivências da comunidade indígena Kaingang de Iraí com relação ao seu artesanato de forma etnográfica e exploratória, com alguns relatos e experiências vividas e fotos retiradas in loco percebendo a forma organizacional para a

²⁴Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE. Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Arquiteta e Urbanista formada pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo e membro do NDE da Universidade Regional integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: arquitetalucy@gmail.com

²⁵ Professor Doutor, titular do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Graduado em Ciências Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia – EST, São Leopoldo, RS. E-mail: valpe@feevale.br

²⁶ Doutorando em Diversidade Social e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE. Bolsista TAXA PROSUP/CAPES. Mestre em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Bacharel em Direito pela Universidade da Região da Campanha – URCAMP – Campus Alegrete. Especialista em Filosofia e Direitos Humanos pela AVM Faculdades Integradas. E-mail: camargojoao@hotmail.com

²⁷ Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE. Mestra em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Bolsista e pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Pesquisadora da linha de pesquisa: Inclusão Social e Políticas Públicas e do Grupo de Pesquisa: Metropolização e Desenvolvimento Regional. Advogada. E-mail: roberta.h.s_@hotmail.com



confeção do mesmo. O artesanato na comunidade indígena Kaingang de Iraí é uma das principais atividades geradoras de renda, faz parte de sua cultura, que perpassa de pais para filhos sendo uma continuação de suas histórias, que está viva e presente no seu cotidiano, um de seus patrimônios culturais.

O patrimônio cultural brasileiro está constituído não apenas pelas obras do passado, mas também por uma cultura viva e variada graças à rica diversidade do país (IPHAN, 1994).

O patrimônio cultural de um povo lhe confere identidade e orientação, pressupostos básicos para que se reconheça como comunidade, inspirando valores ligados à pátria, à ética e à solidariedade e estimulante para o exercício da cidadania, através de um profundo senso de lugar e de continuidade histórica. [...] Os sentimentos que o patrimônio evoca são transcendentais, ao mesmo tempo em que sua materialidade povoa o cotidiano e referencia fortemente a vida das pessoas. Patrimônio cultural é, portanto, a soma dos bens culturais de um povo (FERNANDES, 2009, p.20-21).

Os bens culturais da comunidade indígena Kaingang de Iraí devem ser preservados para garantir a perpetuação de suas memórias preservando a sua história.

Segundo IBGE (2016), os primeiros habitantes do município de Iraí foram os índios Kaingang, eles já conheciam as propriedades curativas das fontes termais existentes junto a um arroio, cujas margens havia inúmeras colmeias. Estes denominavam esta região por Irahay que na língua indígena significa Águas do Mel, esse termo deu o nome ao município.

Para Ribeiro (1995), os indígenas contribuíram, na qualidade de matriz genética e de agente cultural que transmitia sua experiência milenar de adaptação ecológica às terras recém-conquistadas.

Ainda para o IBGE (2016), em São Paulo são existentes 110 Kaingang, Paraná 11.735, Santa Catarina 5.040 e Rio Grande do Sul 17.231, totalizando 34.116 indígenas Kaingang no Brasil.

Ainda segundo o IBGE (2010), o município de Iraí, possui aproximadamente 8.020 habitantes e destes, 677 são indígenas Kaingang; a aldeia possui uma área de terra de 279,98 hectares.

Ao acessar a aldeia já é possível visualizar a antiga pista do aeroporto de Iraí que foi retomada pelos Kaingang em 1993, pois inicialmente ocuparam as margens do Rio Mel, junto ao Balneário de águas termais, área que foi expropriada em 1979 pela Prefeitura, e retomaram



suas terras em 1993; a área demarcada incluiu as instalações do aeroporto e torna-se reserva indígena em agosto de 1993.

Contextualização

O artesanato na Comunidade Indígena Kaingang de Iraí

Para os Kaingang de Iraí o artesanato faz parte de sua história, é uma forma de expressão cultural e caracteriza a sua identidade. O artesanato desenvolvido por eles, pode ser usado para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas, os cestos que transportam mantimentos como batata, mandioca, milho entre outros como também podem ser usados para enfeite, como é o caso dos brincos de pena, colares, pendentos para iluminação, entre outros. Hoje o artesanato passou a ser muito importante para as famílias Kaingang pois é uma de suas principais fontes de renda.

Os Kaingang dividem-se em dois grupos, os Kamé e os Kairu; para diferenciá-los os Kamé são os Kaingang que possuem um tipo físico alto e magro, encontram-se mais ao leste da região sul. O outro grupo, denominado Kairu, é designado para os membros Kaingang mais baixos e encorpados, os quais se encontram mais a oeste da região sul (SILVA, 2001).

Diante do exposto, o artesanato indígena Kaingang também segue essas características; os que tem formas alongadas e grafismos lineares são denominados “Kre Téi”, pertencentes à metade Kamé; os que possuem formas menores e grafismos quadrangulares, uma vez que não se pode trançar de forma a se obter grafismos redondos ou circulares, são denominados “Kre Ror”, pertencentes à metade Kairu (SILVA, 2001).

Entendemos que essas manifestações culturais, a preservação da sua história, a produção do artesanato caracteriza uma vasta riqueza de patrimônio cultural material e imaterial da comunidade indígena Kaingang de Iraí.

Para Unesco (2008), entende-se por patrimônio cultural imaterial as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhe são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos, reconhecem como parte integrante do seu patrimônio imaterial. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado por grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e a criatividade humana. O patrimônio imaterial se manifesta nos



seguintes campos: a) tradições e expressões orais; incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial; b) expressões artísticas; c) práticas sociais, ritos e atos festivos; d) conhecimentos e práticas relacionadas à natureza e ao universo; e) técnicas artesanais tradicionais.

Segundo IPHAN (2017), para os bens tombados de natureza material podem ser imóveis como as cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. O patrimônio cultural brasileiro está constituído não apenas pelas obras do passado, mas também por uma cultura viva e variada graças à rica diversidade do país.

A Constituição Federal de 1988, nos artigos 215 e 216, estabeleceu que o patrimônio cultural brasileiro é composto de bens de natureza material e imaterial, incluídos aí os modos de criar, fazer e viver dos grupos formadores da sociedade brasileira. Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas e nos lugares, tais como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas.

Na convenção da UNESCO para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural em 2006 surge uma definição de patrimônio Cultural imaterial conforme segue:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (UNESCO, 2006, p.3)

Diante do que se entende por patrimônio cultural imaterial, o artesanato dos indígenas Kaingang de Iraí podem ser considerados patrimônio cultural imaterial, pois as técnicas, as diversas formas de tramar o bambú, o cipó entre outros materiais são ensinamentos transmitidos de geração em geração e com o passar do tempo é constantemente recriado pela



comunidade em função dos materiais encontrados na natureza e de sua interação com a mesma.

Segundo Silva (2001), o grafismo utilizado nos suportes, como trançados, tecidos, armas, utensílios de cabaça, cerâmica, troncos de pinheiros, entre outros e nos corpos dos Kaingang vem revelando aspectos etnográficos importantes. Os trançados revelam formas e grafismos relacionados à cosmologia dualista dos Kaingang, evidenciando a organização simbólica dos mundos social, natural e sobrenatural em metades kamé e kairu. Téi ou ror são os nomes das marcas (ra) ou grafismos (konggã̃r) que identificam, respectivamente, as metades kamé e kairu.

Um dos costumes tradicionais que a terra indígena Kaingang de Iraí mantém é a prática do artesanato, passada de pai para filho. Na aldeia, a maior fonte de renda é o artesanato; são produzidos quase que exclusivamente para a comercialização durante o ano e comercializados principalmente no verão, quando se organizam em grupos e viajam para cidades litorâneas, local onde encontram turistas para a venda de seus artesanatos.

Para a comercialização do artesanato normalmente a família toda participa; buscam viajar juntos, o pai, a mãe e os filhos, algumas vezes ficam meses fora da aldeia, mais especificamente na alta temporada do verão, comercializando seus artesanatos, por isso confeccionam durante o ano para vender principalmente no verão.

Segundo relatos dos indígenas da comunidade, com a chegada das casas executadas pelo Programa Nacional de Habitação Rural PNHR, as famílias passaram a adquirir móveis e eletrodomésticos para as suas habitações e isso faz com que, ao se afastarem para a comercialização do artesanato, deixem um responsável para cuidar da mesma e desta forma, algumas famílias retornam mais rapidamente para a aldeia. Diante do exposto, percebeu-se que o vínculo na aldeia tornou-se ainda mais forte com a chegada dessas habitações.

Percebeu-se que o artesanato conserva os saberes de seus antepassados, que repassam para as gerações futuras, produzem em carácter familiar e realizam juntos todas as etapas de produção, desde a coleta do material até a parte final e buscam viajar para a comercialização em grupos familiares.

Para eles, o artesanato é um de seus patrimônios culturais pois aprendem a tramar com seus familiares mais idosos e é passado de pai para filho, como pode-se visualizar na (Figura1) a indígena trabalhando em seu artesanato na grama em frente à sua casa e os netos e filhos ficam próximos a ela e com isso aprendem.



Na (Figura 1) a indígena artesã está fazendo o filtro dos sonhos, ela utiliza muitas cores vibrantes deixando o artesanato ainda mais atraente. O filtro dos sonhos consiste em um círculo feito de fibras ou cipó e na sua parte interna são amarrados vários fios que são cuidadosamente tramados formando uma teia, na parte inferior do círculo são penduradas penas de aves que simbolizam o ar, sementes entre outros adereços. O filtro dos sonhos é um amuleto que supostamente teria o poder de purificar as energias e separar os sonhos ruins dos sonhos bons.



Figura 01: Indígena artesã e o seu artesanato em frente à sua casa na aldeia indígena Kaingang de Iraí, RS. Foto realizada pela autora, abril 2016.

Hoje, podemos escutar as suas memórias presentes em suas vidas e vivenciar suas mãos ágeis tramando o seu artesanato. Nas visitas de campo pude perceber a alegria de cada olhar ao comercializar o seu artesanato, a satisfação de produzirem e comercializarem e, assim, manter viva a sua cultura. Para se chegar no artesanato final há todo um processo, desde o preparo da matéria prima até a finalização do mesmo, que ao ser desenvolvido pela família toda é notório a aproximação e interação entre eles.

Na (Figura 2), a seguir, o indígena artesão está confeccionando um cesto para carregar alimentos, segundo ele para a colheita do milho. Ele está montando a base do cesto para posteriormente seguir com as laterais; o material utilizado para a confecção é o bambu, de que são retiradas as fibras em tiras no tamanho da extensão da taquara, essas fibras são resistentes, por isso ele apoia os pés e as mãos para a confecção. Na (Figura 3) já é possível ver a trama com a fibra da taquara e a montagem das laterais do cesto.



Durante as visitas na aldeia também foi possível identificar a forma de trabalhar com o artesanato. Após extraída a matéria prima, cada membro da família é responsável por uma etapa do artesanato, como por exemplo: um corta e prepara a fibra, o outro inicia o cesto, e o outro finaliza. Percebeu-se que a maior parte dos artesãos buscam a sombra de suas casas para fazer o artesanato, conforme (Figura 2).



Figura 02: Indígena fazendo a base para a confecção do cesto que servirá para carregar alimentos na colheita. Foto realizada pela autora, abril 2016.



Figura 03: cesto com suas laterais e a matéria prima ao lado para a
Foto realizada pela autora, abril 2016.

Com a produção do artesanato em família as crianças crescem visualizando os seus pais e seus irmãos trabalhando no artesanato e aprendem a fazer o mesmo, assim, se mantém a sua cultura e aprendem também a preservar o meio ambiente, pois é de lá que retiram a

matéria prima para a produção do seu artesanato, e conseqüentemente mantém o sustento de suas famílias.

Na (Figura 4) vê-se a mãe preparando a matéria-prima para a produção do artesanato e seu filho brincando próximo a ela; assim as crianças crescem vendo os seus pais produzindo e aprendem a fazer o mesmo, fazendo com que sua cultura se fortaleça e desta forma afirmam a sua identidade com relação ao artesanato.



Figura 04: Indígena artesã e o seu filho na aldeia indígena Kaingang de Iraí, RS. Foto realizada pela autora, abril 2016.

Do ponto de vista de Vidal (1992), pode-se inferir que o artesanato traz no seu bojo uma forma de resistência das culturas indígenas, por meio do qual reafirmam sua identidade perante o grupo dominante, no caso, os “brancos”.

O artesanato, por sua vez, pode ser concebido como: “Quase tudo que é produzido à mão, de modo rudimentar, pelos indígenas, mas também por outros, com formas que evocam a iconografia pré-colombiana ou que simplesmente sugerem ‘antiguidade’ ou ‘primitivismo’” (CANCLINI, 1983, p. 53).

Para a comunidade indígena Kaingang de Iraí o artesanato é uma afirmação de sua cultura que se mantém viva e presente em suas vivências, um patrimônio cultural que a cada dia se fortalece ainda mais.

Análise e discussão

Diante do exposto, o artesanato na aldeia indígena Kaingang de Iraí contribui para que se mantenha firme a sua cultura e faz com que se mantenham os laços familiares por meio de todo o ritual para fazer o artesanato.

A memória dessa comunidade também é o seu patrimônio, pois é através dela que a cultura se perpetua a cada dia e isso faz a reconstrução da história. Suas terras são fonte de sua sobrevivência, pois é dela que produzem parte de seus alimentos e é da mata que retiram a matéria prima para o artesanato maior fonte de renda da aldeia. A produção do artesanato de forma familiar faz com que as crianças aprendam confeccionar e também percebam o quanto é importante preservar o meio ambiente, pois é de lá que retiram a matéria prima para a produção.

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se concluir que as memórias com relação ao artesanato dos indígenas Kaingangs de Iraí se mantém viva, como pode-se visualizar nas fotos e nas conversas obtidas com a comunidade. Também se percebeu que a Constituição de 1988 faz parte de suas histórias, de suas lutas e de suas conquistas, e é nela que se apoiam diariamente para manter viva a sua cultura.

Referências

- BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **As Culturas Populares no Capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- FERNANDES, Hélènemarie Dias. **A (re) territorialização do patrimônio cultural tombado do Porto Geral de Corumbá-MS no contexto do desenvolvimento Local**. 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2009.
- HALBWACHS, Maurice. **La mémoire collective**. Paris: PUF, 1968.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2015. IBGE. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa> (acessado em 10 de junho de 2016)



IPHAN. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. IPHAN. <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/276> (acessado 28 de agosto de 2017).

IPHAN. **Instituto Do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN**. Patrimônio cultural. Brasília: Ministério da Cultura, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

NORA, Pierre. **Les lieux de Mémoire**. Paris: Gallimard, 1984.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. (versão digitalizada).

SILVA, Sérgio Baptista. **“Etnoarqueologia dos grafismos Kaingang: um modelo para a compreensão da sociedade Proto-Jê meridionais.”** São Paulo: Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade São Paulo, 2001. http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-17122001-005542/publico/_tese.pdf (acessado 9 março de 2017).

THOMPSON, P. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

UNESCO E MINISTÉRIO DA CULTURA. **Patrimônio imaterial: política e instrumentos de identificação, documentação e salvaguarda**. Brasília: Unesco e Ministério da Cultura, 2008.

UNESCO. **“Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial”** Brasília. <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0013/001325/132540por.pdf> (acessado 21 de julho de 2017).

VIDAL, Lux. (Org.) **Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1992.



MAPEANDO ALTERIDADES: NOTAS SOBRE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mari Enilda Brasil Albrecht²⁸
Suzana Cavalheiro de Jesus²⁹

Resumo: Neste trabalho apresentamos os dados iniciais do Projeto de Pesquisa *Alcances da Interculturalidade: uma etnografia sobre formação de professores indígenas nas Licenciaturas em Educação do Campo*. Esta investigação visa conhecer a trajetória de estudantes indígenas matriculados nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDoCs). A proposta consta do desenvolvimento de uma etnografia multi-situada (MARCUS, 1998) a ser desenvolvida nas universidades, nas aldeias de origem dos acadêmicos, encontros e seminários sobre Educação do Campo. A pesquisa nestes espaços permitirá compreender os sentidos do ensino superior e da proposta da educação do campo para acadêmicos, lideranças indígenas e comunidade como um todo. Como organização preliminar, realizamos um levantamento das LEDoCs que possuem estudantes indígenas matriculados, a fim de planejar, em um segundo momento, o desenvolvimento dos trabalhos de campo.

Palavras-chave: educação do campo. Estudantes indígenas. Etnografia.

Introdução

O presente texto apresenta os dados iniciais do Projeto de Pesquisa *Alcances da Interculturalidade: uma etnografia sobre formação de professores indígenas nas Licenciaturas em Educação do Campo*. Sistematizamos aqui um primeiro levantamento que irá nos conduzir ao planejamento de uma etnografia multi-situada (MARCUS, 1998) junto aos estudantes indígenas matriculados nestas licenciaturas. Inicialmente, cabe destacar que as Licenciaturas em Educação do Campo são caracterizadas como cursos superiores destinados aos povos e comunidades do campo: agricultores familiares, comunidades caiçaras, quilombolas, indígenas, entre outros. O Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, pontuou a diversidade do campo brasileiro ao definir que o campo incorpora “os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (BRASIL, 2001, p 01). Assim sendo, o espaço do campo acolhe uma multiplicidade de culturas, cujas especificidades são objeto de estudo, reflexão e prática, da educação do campo.

²⁸Acadêmica do Curso de Educação do Campo. Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito. E-mail: marialbrecht3243@gmail.com

²⁹Doutora em Antropologia Social. Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito. E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br



No caso da formação de professores indígenas, preocupação central desta pesquisa, há ainda a oferta de cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas, centrados na educação escolar dos povos ameríndios que habitam o território nacional. Enquanto as Licenciaturas em Educação do Campo direcionam-se para pensar o território, formas de cultivo e relação com o trabalho com a terra, as Licenciaturas Interculturais Indígenas centram-se em aspectos da cultura, nos diferentes regimes de conhecimentos vislumbrados na escola indígena e nos processos próprios de aprendizagem destes grupos. São frentes de atuação que se aproximam em diversos pontos, mas que se distanciam em alguns aspectos.

Na proposta de investigação aqui apresentada, essa trajetória percorrida pelos cursos específicos para a formação de professores indígenas será de suma importância para discutir o perfil desses profissionais e as demandas atuais que tais processos formativos impõem às LEdoCs. Deste modo, a proposta visa pensar a diversidade dos povos do campo e o debate teórico acerca de seus processos próprios de ensino e aprendizagem, atrelados às questões territoriais.

O projeto teve início no primeiro semestre de 2017, com vistas a mapear quais LEdoCs possuem estudantes indígenas. Estes dados serão a base do planejamento dos trabalhos de campo etnográficos e foram coletados mediante consulta, por e-mail, à quarenta universidades que possuem cursos de Licenciatura em Educação do Campo, conforme registro de Universidades contempladas pelo Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

Contextualização

O interesse em pesquisar trajetórias de acadêmicos indígenas no âmbito das LEdoCs, surge inicialmente da ausência de discussões sobre essa temática no conjunto dos debates sobre a inclusão de indígenas no Ensino Superior. Ao mesmo tempo, é impulsionada por uma série de questões teóricas que diferenciam a formação pensada pelas LEdoCs, das formações das Licenciaturas Interculturais Indígenas. Mesmo com o caráter de especificidade dado aos saberes dos povos do campo, a Educação do Campo ainda permanece, de alguma forma, distante das reflexões sobre educação escolar indígena, fato este que necessita ser mais intensamente debatido no espaço das LEdoCs.

Para Silva (2002) há muitas similaridades entre a luta por educação protagonizada por trabalhadores Sem Terra e pelos povos indígenas. Segundo a autora, a superação de modos de



conhecer etnocêntricos, bem como a possibilidade de pensar processos de escolarização dos quais sejam protagonistas, com currículos próprios, articulados com a vida cotidiana e projetos de futuro, são elementos que aproximam esses sujeitos.

Por outro lado, há de se considerar que estamos diante de regimes de conhecimentos bastante distintos. Logo, identificar apenas o ponto comum de que camponeses e indígenas viveram processos de luta por educação atrelados à luta pela terra, não é suficiente para a composição de propostas curriculares plurais no âmbito das LEdoCs. Pesquisas dedicadas às teorias indígenas do conhecimento analisam formas complexas de explicar o mundo a partir de cada povo e conforme a relação que estabelecem com múltiplos territórios e suas transformações (OLIVEIRA, 2016), transitando através de fronteiras físicas e cosmológicas (JESUS, 2015), articulando conhecimentos indígenas e não indígenas (MELO, 2014). Do mesmo modo, evidenciam formas variadas de apropriação do conhecimento estrangeiro, demarcando zonas interditadas (TASSINARI, 2001) e utilizando de modos singulares os saberes que compõem o que denominamos de ciência.

A fim de aprofundar este debate no contexto das LEdoCs, esta pesquisa irá desdobrar-se em uma etnografia multi-situada, nos termos descritos por Marcus (1998). Neste formato de investigação, será privilegiada a compreensão da trajetória dos estudantes, suas vivências na comunidade, na universidade, encontros acadêmicos, seminários e outros espaços da vida cotidiana que adquiram relevância para o estudo. Diferentemente da pesquisa etnográfica tradicional, na qual costuma-se permanecer por um longo tempo no mesmo local (em uma aldeia indígena por exemplo), o caráter multi-situado nos permite compreender a dinâmica vivida por indivíduos ou grupos em trânsito, abrindo-se, neste caso, para além do espaço da aldeia ou mesmo da universidade.

Essa circularidade permitirá compreender dinâmicas educacionais, políticas e territoriais experienciadas pelos/as estudantes e suas comunidades. Com isso, espera-se melhor compreender os sentidos do ensino superior para estes acadêmicos, bem como os diálogos entre conhecimentos indígenas e não indígenas percebidos no cotidiano e pensados para os currículos das escolas indígenas.



Análise e discussão

Em consulta às Universidades que propuseram a criação ou continuidade de LEdoCs por meio do Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, percebemos que há um número significativo de estudantes indígenas matriculados nesses cursos. Neste intervalo de tempo foram consultadas quarenta universidades, das quais treze responderam a pesquisa, sendo que oito afirmaram possuir estudantes indígenas. A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por exemplo, declarou possuir três alunos autodeclarados como indígenas, de um total de cento e noventa alunos matriculados na Educação do Campo. Na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Laranjeiras do Sul consta um total de sessenta e um estudantes indígenas. Na Universidade Federal de Viçosa (UFV) há dois estudantes indígenas. A Universidade Federal Do Mato Grosso do Sul possui uma acadêmica indígena, a qual não reside em aldeia. Na Universidade Federal de Tocantins (UFT), o curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Campus de Arraias, possui uma aluna indígena que ingressou no segundo semestre de 2016. Já no campus Tocantinópolis, a Universidade Federal de Tocantins (UFT) possui quinze indígenas matriculados. A Universidade Federal do Piauí, no Campus Teresina, possui duas alunas do Curso de Educação do Campo que se reconhecem como descendentes de indígenas. Na Universidade Federal da Fronteira Sul/Campus Erechim atualmente existem cento e quarenta e dois alunos indígenas, matriculados nas seis turmas que estão em andamento, considerando que a primeira entrada aconteceu no segundo semestre de 2013. Uma das universidades consultadas informou não possuir dados oficiais sobre pertencimento étnico, mas pontuou que um de seus estudantes aciona, em diversos momentos, uma memória de descendência indígena em algum grau.

Neste primeiro contato com as universidades percebemos que existem alguns fatores que interferem na referência ao pertencimento indígena: existência de autodeclaração, a ideia de descendência, o fato de estar ou não na aldeia. Estas questões tendem a complexificar o terreno da etnografia, uma vez que no corpo institucional trabalha-se com uma pessoa dotada de um atributo étnico e não com trajetórias individuais e coletivas que compõem estes estudantes e suas relações com o ensino superior.



Considerações finais

Deste modo evidenciamos que das quarenta universidades consultadas durante o primeiro semestre de 2017, oito possuem estudantes indígenas matriculados em Licenciaturas em Educação do Campo, nas diversas regiões do país. A Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Erechim informou possuir cento e quarenta e dois estudantes deste segmento étnico compondo seu corpo discente, configurando-se na IES com o maior número de acadêmicos indígenas em uma LEdoC.

A partir destes dados estão sendo iniciados estudos sobre os Projetos Pedagógicos de Curso das instituições consultadas, com vistas a compreender as configurações de perfil do egresso e as articulações entre pesquisa, ensino e extensão. Espera-se assim compreender de forma mais ampla as dinâmicas dos cursos, de modo a qualificar o embasamento teórico necessário ao desenvolvimento dos trabalhos de campo. Posteriormente, com a realização da etnografia propriamente dita deseja-se conhecer as trajetórias dos/as acadêmicos/as indígenas, a relação que os cursos estabelecem com suas comunidades de origem e a inserção de questões interculturais nos currículos e atividades acadêmicas. A partir disso, quer-se elaborar materiais e planejar atividades que comportem a convergência social desta pesquisa, com vistas a possibilitar a difusão de conhecimentos entre universidade, acadêmicos e aldeias indígenas.

Referências

JESUS, Suzana Cavalheiro de. **Pessoas na medida**: processos de circulação de saberes sobre o *nhande reko* Guarani na Região das Missões. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARCUS, George E. (1998). *Ethnography in/of the World System – The emergence of Multi-sited Ethnograph. Ethnography Through Thick & Thin*. Princeton: Princeton University Press, 1998.

MELO, Clarissa Rocha de. 2014. **Da Universidade à Casa de Rezas Guarani e vice-versa**: reflexões sobre a presença indígena no Ensino Superior a partir da experiência dos guarani na Licenciatura Intercultural Indígena Do Sul Da Mata Atlântica/UFSC. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

OLIVEIRA, Melissa Santana de. **Sobre casas, pessoas e conhecimentos**: uma etnografia entre os Tukano Hausirõ e Ñahuri Porã, do médio rio tiquié, noroeste amazônico. Tese



(Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2016.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena. In CALDART, Rolesi Saete; CERIOLLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge. **Educação do Campo**: Identidades e políticas públicas. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. “Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação”. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.



DA ALDEIA À UNIVERSIDADE: A TRAJETÓRIA DE UMA ESTUDANTE INDÍGENA DA ALDEIA KAINGANG PARA O CURSO DE FISIOTERAPIA

Leandro Xavier da Silva³⁰
Ivete Darfais³¹
Mariana Pinto da Fontoura³²
Nelson Francisco Serrão Junior³³

Resumo: Os estudantes indígenas encontram uma série de questões que precisam ser enfrentadas quando se deslocam de suas aldeias de origem para ingressarem nas universidades. Quando o estudante aldeado ingressa no ensino superior, o sentimento de estrangeirismo vem à tona e carrega em seus ombros toda uma história muitas vezes esquecida pela população não indígena. O presente trabalho conta a trajetória de uma estudante indígena vinda da Aldeia Kaingang, bem como suas dificuldades no processo pedagógico e intercomunicação com os docentes e discentes da universidade e ensino superior. Para a produção deste trabalho, foram coletados dados da própria estudante e também foram feitas pesquisas em periódicos científicos. A estudante teve seu processo educacional feito na cidade de Cacique Doble e agora é acadêmica de Fisioterapia na UNIPAMPA. Percebemos que se fez importante descrever a trajetória da indígena trazendo os aspectos culturais e educacionais para desmistificar a visão *caricata* do indígena.

Palavras-chave: Universidade. Kaingang. Indígena. Fisioterapia. Monitoria.

Introdução

Os estudantes indígenas encontram uma série de questões que precisam ser enfrentadas quando se deslocam de suas aldeias de origem para ingressarem nas universidades. Uma delas é o sentimento de estrangeirismo. Faz com que o estudante não se sinta parte daquele espaço, e conseqüentemente, o mesmo não tenha bons rendimentos durante sua graduação. Outro fator muito importante é a questão da escolaridade e como as universidades trabalham com esse contraponto. Os povos indígenas são alfabetizados dentro das suas aldeias, muitas vezes com déficits dessa interlocução com a comunidade não indígena, sendo assim, muitas das ideias propostas dentro do ambiente acadêmico fogem da realidade que o estudante aldeado vive. Na maioria das aldeias, se é falado a língua materna

³⁰ Acadêmico do curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana. E-mail: leexavier18@gmail.com

³¹ Acadêmica do curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana. E-mail: ivetedarfais@gmail.com

³² Acadêmica do curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana. E-mail: marifontoura02@hotmail.com

³³ Professor da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana. E-mail: nelson_fst@hotmail.com



diariamente e o português acaba sendo *deixado de lado* por não ser tão usual dentro das comunidades. Quando o acadêmico de origem indígena ingressa na universidade, entra em um mundo totalmente diferente, cheio de teorias, conceitos e técnicas que exigem uma análise e interpretação do que está sendo lido. Diante do recente acesso institucionalizado de indígenas às universidades brasileiras – os registros anteriores à década de 2000 eram casos isolados –, algumas questões precisam ser avaliadas: que desafios curriculares as instituições de ensino superior no Brasil estão enfrentando para atender a essa nova demanda específica? O currículo da educação superior está em consonância com os princípios do multiculturalismo? O discente indígena entende o que é um currículo multicultural e sente-se respeitado quanto à sua indianidade? (DAVID.M.et.al.2013). As universidades pecam um pouco em relação a maneira que é estruturado os métodos de ensino, que não beneficiam os seus alunos dentro das suas singularidades. O presente trabalho teve como objetivo contar a trajetória de uma estudante indígena vinda da Aldeia Kaingang, bem como descrever suas dificuldades no processo pedagógico e intercomunicação com os docentes e discentes da universidade e ensino superior.

Contextualização

Foram estabelecidos fatores determinantes para a escolha dos artigos que serviram como base de estudo. Foram eles: comunidade indígena nas universidades e comunicação entre os povos indígenas e a academia.

Na segunda etapa, foram coletados os dados da acadêmica indígena, contando um pouco da história de seu povo, sua trajetória escolar e as dificuldades enfrentadas dentro do ambiente acadêmico.

Análise e discussão

A estudante I. D. é natural de Cacique Doble (RS), cidade onde se localiza a comunidade indígena Kaingang. A Aldeia Kaingang fica na divisa do rio Carazinho e Rio dos Índios, afluentes do Rio Forquilha e tem aproximadamente 832 indígenas naturalmente ditos como Kaingang (Censo 2010, IBGE 212). Nascida e criada na comunidade indígena, estudou até a 5ª série na escola da própria aldeia.

Fez a 6ª série em uma escola do interior do município denominado Capela São Pedro, onde frequentavam alunos indígenas e não indígenas. As séries finais do ensino fundamental



foram feitas na Escola Estadual Faustino Ferreira Doble, e o de ensino médio na Silvio Dalmoro. Em decorrência da quantidade de afazeres domésticos que precisava fazer para auxiliar sua família, não conseguiu cursar o ensino médio durante o dia, então, usou o sistema de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Após o término do ensino médio, fez a capacitação para magistério, atuando por 14 anos como docente de séries iniciais.

Durante o ensino fundamental e médio, a agora acadêmica do curso de fisioterapia encontrou dificuldades em compreender os conteúdos que lhes eram passados, decorrente do português que difere grandiosamente de sua língua materna que é a língua Kaingang. A estudante sempre se esforçou para compreender e interagir com a cultura dos não indígenas, mesmo não obtendo a mesma reciprocidade. A dificuldade em pronunciar a língua portuguesa acaba interferindo em sua sociabilidade com os colegas, professores e o aprendizado em sala de aula. Hoje, I. D. cursa o 2º semestre do curso de bacharelado em Fisioterapia na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Uruguaiana. Ingressou por um processo seletivo para indígenas aldeados, que tem como objetivo o trabalho de equidade em relação à questão de ingresso de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES), assim como utilizar e evidenciar as Políticas de Ações Afirmativas (PA) neste contexto. A presença dos acadêmicos indígenas nas universidades públicas se constitui um fenômeno recente no Brasil, localizado principalmente na última década, decorrente da progressiva ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas. (AMARAL.W. et.al 2012). Promessas foram feitas tanto para a estudante quanto para os demais acadêmicos oriundos de outras aldeias. Porém, chegando aqui a realidade foi outra e uma série de dificuldades foram enfrentadas, como por exemplo, deslocamento até a universidade, moradia, auxílio financeiro, etc.

Os maiores obstáculos que a acadêmica encontra hoje em sua graduação, concentra-se nos componentes curriculares iniciais (componentes de disciplinas básicas) e a compreensão do conteúdo ministrado. As barreiras de adaptação ao mundo acadêmico, quando não trabalhadas, acabam reforçando preconceitos e o pensamento de que eles nunca deveriam ter saído de suas aldeias (DAVID. M et.al.2013). Tem o auxílio de dois monitores, ambos os alunos do curso de Fisioterapia. A acadêmica faz parte do Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena (NEABI) que auxilia enormemente nas questões burocráticas e de comunicação em relação à universidade, desenvolvendo uma formação acadêmica mais humana e crítica frente às questões étnico-raciais e culturais. O intelectual indígena que chega à universidade,



em geral emerge e atua nos movimentos, na organização e na afirmação étnica, na luta pelo reconhecimento social, político e cultural, pelos direitos básicos de viver na terra e ter respeitado suas territorialidades, por saúde e por educação (BERGAMASCHI. M.A et.al .2013).

Considerações finais

Portanto, percebemos que se fez importante descrever a trajetória da acadêmica indígena trazendo os aspectos culturais e educacionais que serviram como base para sua formação e desmistificar a imagem *caricata* do indígena.

Os indígenas buscam a melhora para aldeia, priorizando principalmente a educação. Desta forma, a universidade é um mecanismo agregador nas questões de desenvolvimento para o aldeado, mas precisa visualizar o aluno como uma pessoa que tem suas particularidades e com uma bagagem histórico-cultural de originalidade brasileira.

O indígena não deve ser subestimado no momento de seu ingresso, devemos ter formas mais didáticas de abordagem, assim como formas de ensino-aprendizado consistentes e coerentes, para atividades profissionais que serão importantíssimos em suas atividades laborativas.

Referências

AMARAL, Wagner R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná**: trajetórias e pertencimentos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico**: Características gerais dos indígenas. 2010. Disponível em: (<https://biblioteca.ibge.gov.br>) . Acesso em 07 de Out. 2017.

BERGAMASCH. A.M et.al. Estudantes indígenas no ensino superior: O programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013 – ISSN: 1982-3207

DAVID. M et.al Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. SCIELO. **Educação e Pesquisa**. v.39, n.1, São Paulo Jan./Mar. 2013

SILVA. J. et.al. Indígenas na universidade brasileira: sonho, esperança ou pesadelo?. **Tempus Actas de saúde coletiva**. Brasília. v.6. n.1. 2012.



PAULA. R. L. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 238, p. 795-810, Set./Dez. 2013
TERRA INDÍGENA CACIQUE DÔBLE. PORTAL KAINGANG. Disponível em: (<http://www.portalkaingang.org>). Acesso em: 07 de Out.2017.



Anais IV Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação:
Avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades
Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana
23 a 25 de outubro de 2017

CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PAMPA: UM MAPEAMENTO DO SEMINÁRIO NO CONTEXTO DE UMA CIDADE DE FRONTEIRA

Emilson Braga Santana³⁴
Waldemar Pinto Bilhalva³⁵
Fabiane Ferreira da Silva³⁶

Resumo: O presente artigo faz uma revisão das quatro edições anteriores do Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação, que é realizado na Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, com a proposta de estabelecer um espaço-tempo de diálogo e debate das temáticas mencionadas no título do evento. Este trabalho busca apresentar um breve histórico sobre o mesmo, considerando os seguintes aspectos: ano de realização, formato, palestras, número de participantes, quantidade de trabalhos apresentados, produções, avaliação dos(as) participantes. Ao olharmos as quatro edições do evento, percebemos um crescimento na organização, visibilidade, impacto social, número de pessoas participantes, número de trabalhos apresentados, dentre outros aspectos. Assim, o seminário tem se configurado como uma estratégia de resistência e luta ao possibilitar a construção e compartilhamento de experiências e vivências das questões de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais por profissionais da educação, da comunidade em geral e de pesquisadores(as).

Palavras-chave: Seminário. Educação. Formação docente. Diversidade.

Introdução

Em nossos dias, a educação tornou-se uma temática muito debatida nos meios de comunicação e na sociedade em geral. Dentre os temas que mais têm destaque nesses diálogos, se encontra o que é relativo a corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais, normalmente surgindo um debate de ideias. Um dos problemas que podemos visualizar é que, em meio às mais variadas considerações a respeito disso, o saber profissional do(a) professor(a) geralmente não é levado em consideração ou é simplesmente desconsiderado, o que impede dessas temáticas serem debatidas com a seriedade necessária, como ferramentas pedagógicas.

³⁴ Discente do Curso de Ciências da Natureza – Licenciatura; Bolsista do Projeto de Extensão “IV Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação”, do Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (PROFOR). E-mail: santana.emilson@gmail.com

³⁵ Discente do Curso de Ciências da Natureza – Licenciatura. E-mail: juniorbilhalva@gmail.com

³⁶ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa, Curso de Ciências da Natureza – Licenciatura. Coordenadora do Projeto de Extensão “IV Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação”, do Programa de Apoio à Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (PROFOR). E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br



Em nosso país, os fatores de desigualdade ainda são muito amplos. Os grupos que mais sofrem com a exclusão, a discriminação e a falta de representatividade política e social ainda acabam sendo as mulheres, a comunidade LGBT, a população negra e as pessoas que não se enquadram nos padrões étnico-cultural e religioso europeu e cristão e estético, além dos cidadãos que se encontram em quadro de vulnerabilidade econômica ou com qualquer tipo de necessidade especial. Com essas considerações, ainda podemos dizer que esses grupos sofrem muito com a violência, seja ela moral ou física, surgida com o preconceito perene nas relações sociais, aumentando a necessidade e importância dos ativismos pela igualdade de direitos e de políticas públicas que efetivem essa igualdade.

Considerando esse cenário de desigualdades, podemos afirmar que todo o tipo de encontro, que vise o debate, o diálogo e uma possível des/reconstrução do pensamento e do posicionamento de questões que surgirem no dia-a-dia, bem como o enfrentamento e a formação docente, acabam sendo muito importantes no processo de garantia de direitos humanos. Uma vez que esses espaços podem trazer uma luz sobre como se encontra a conjuntura discursiva e política que se apresenta, facilitando aos agentes de transformação traçar caminhos para que o processo de educação libertadora possa seguir. Vale também considerar que, falando em formação de educadores, os espaços de sala de aula e a escola são onde mais se percebe a reprodução de discursos e práticas preconceituosas e excludentes, tornando ainda mais indispensável a luta pelos avanços de um processo educacional transformador.

Frente a tudo o que foi considerado, este trabalho busca rever as edições anteriores do “Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação”, trazendo um breve histórico sobre o mesmo.

Contextualização

O “Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação” é realizado no Campus Uruguaiana, na Universidade Federal do Pampa, com a proposta de estabelecer um espaço-tempo de diálogo e debate das temáticas que dizem respeito ao título do evento. Um dos principais objetivos do seminário é abordar e dar visibilidade a essas discussões, que estão presentes em nosso dia a dia e são, muitas vezes, consideradas como tabus.



A Unipampa é uma universidade que se encontra na região sul/oeste do Rio Grande do Sul, localidade conhecida por problemas históricos no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico e ao acesso à educação básica e superior (UNIPAMPA, 2013). No que diz respeito ao município de Uruguaiiana, cabe destacar que, sendo uma área de fronteira, apresenta altos índices de exploração sexual de mulheres, crianças e adolescentes, além de altos índices de infecções sexualmente transmissíveis (IST) e HIV/AIDS (BRASIL, 2017). Um fator que pode ser agravante para esses casos é a presença do Porto Seco Aduaneiro e a transição de sujeitos de diferentes regionalidades. Sendo assim, a universidade emerge com o compromisso de auxiliar no desenvolvimento dos contextos nos quais se insere, dentre os quais se encontra o município de Uruguaiiana.

Neste sentido, o seminário configura-se como um espaço-tempo que pode contribuir para a transformação dessa realidade por meio da qualificação da educação em função da formação docente, bem como da transformação social dos sujeitos participantes do evento. Desse modo, o seminário busca promover a reflexão e auxiliar a desmistificar muitos discursos e práticas tomados como a “verdade”, dando visibilidade ao que foi e é produzido sobre corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nas escolas, universidades e em outras instâncias sociais, principalmente em uma região, onde persistem práticas e discursos conservadores, preconceituosos e excludentes.

Na continuidade deste texto, analisamos as edições anteriores do “Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação”, considerando os seguintes aspectos: ano de realização, formato, palestras, número de participantes, quantidade de trabalhos apresentados, produções (livro digital, site, anais, cartazes), avaliação dos(as) participantes de cada edição.

Análise e discussão

O I Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-raciais na Educação: (com)partilhando saberes, foi realizado em 2011, como proposta de conclusão do curso de extensão intitulado “Corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais: problematizando temas transversais no currículo da Educação Básica”, oferecido aos(as) professores(as) de Educação Básica da rede pública e acadêmicos(as) das licenciaturas em Ciências da Natureza e Educação Física, com o objeto de oportunizar formação sobre as questões de corpo, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e identidade docente na escola e em outras instâncias



sociais. O curso de extensão e o seminário configuram-se como ações do projeto “Corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais: (re)pensando a formação acadêmico-profissional de professor@’s”, produzido a partir do Edital PROEXT 01/2011 da Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA Inovação em Processos de Ensino e Aprendizagem.

A programação do evento contemplou mesas temáticas realizadas no dia 18 de novembro e, oficinas e apresentações de trabalhos na I Mostra Pedagógica: saberes e vivências de professores(as) da Educação Básica, realizadas no dia 19 de novembro. As mesas ocorreram com a seguinte organização: Mesa Redonda I: A escola e as relações de gênero e de sexualidades da atualidade (Dra. Rosimeri Aquino da Silva – UFRGS) e Gênero e Cultura na perspectiva pós-estruturalista (Msc. Letícia Prezzi Fernandes – UFRGS); Mesa Redonda II: Identidades sexuais e de gênero: possibilidades de abordagens (Msc. Deise Azevedo Longaray – FURG) e Mídia, consumo, infâncias e a produção dos modos de ser menina (Msc. Joice Araújo Esperança – FURG); O Movimento Social Negro, o estado e a Educação como instrumento de combate à desigualdade racial: o caso da Lei Federal 10.639/03 (Dra. Marta Iris Camargo Messias da Silveira – UNIPAMPA) e Ser e fazer-se professor/a: (re)pensando a identidade docente (Dra. Elena Maria Billig Mello – UNIPAMPA). Participaram do seminário 80 pessoas no primeiro dia e 70 pessoas no segundo dia, sendo que no segundo dia 13 trabalhos foram apresentados.

Uma das ações previstas no Projeto de Extensão foi a construção de um referencial teórico crítico-reflexivo sobre as temáticas de corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais e identidade docente, a fim de contribuir com o aprofundamento e apropriação dessas temáticas pelos(as) professores(as) e acadêmicos(as) da Universidade e pelos(as) professores(as) da Educação Básica, gerando a produção de um e-book (SILVA; MELLO, 2011).

Na sua 2ª edição, realizada nos dias 29 e 30 de outubro, o Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação reuniu pesquisadores(as) advindos de diferentes campos de saber que estavam se dedicado ao estudo das temáticas de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na contemporaneidade. Como parte da programação do evento, ocorreram as seguintes mesas: “Corpo, Gênero e Sexualidade no Contexto da Escola e da Universidade: Diversidade e Inclusão”, com a participação de Fernando Seffner, Nádia da Cruz Senna e Amanda Meincke Melo; “Educação das Relações Étnico-raciais”, com a participação de Georgina Helena Lima Nunes, Marta Íris Camargo



Messias da Silveira e Mario Olavo da Silva Lopes e, “Corpo, Gênero e Sexualidade no Contexto da Escola e da Universidade: Diversidade e Homofobia”, com a participação de Marcio Caetano, Marina Reidel e Raquel Pereira Quadrado. No decorrer da edição também ocorreram as apresentações de trabalhos (25 apresentados nesta edição) e atividades culturais, contando com a presença de 139 participantes. Cabe destacar que a 2ª edição do seminário contou com orçamento do Edital NR 03/2012 PROEXT UNIPAMPA – Programa de Fomento à Extensão (PROFEXT).

O e-book desta edição apresenta os textos das palestras proferidas nas mesas redondas e os textos dos relatos/trabalhos que foram apresentados na modalidade oral, além disso, conta com desenhos realizados por alunos(as) de escolas de Ensino Fundamental, estimulados(as) por professoras que após um processo de discussão das temáticas do seminário propuseram que expressassem sua maneira de reconhecer a diversidade social e cultural (SILVA; SALOMÃO DE FREITAS, 2012).

Na terceira edição do seminário, realizada nos dias 26 e 27 de outubro de 2015, conseguimos perceber uma conjuntura de retrocessos bem delineada. Frente a isso, podemos dizer que esta edição foi estruturada como forma de refletir sobre esses retrocessos nos âmbitos sociais e de políticas públicas. Também podemos dizer que esta edição configurou-se como forma de resistência a esta conjuntura. A temática adotada para o terceiro seminário foi “os desafios dos feminismos e a garantia de Direitos Humanos”, tendo como uma das principais pautas as contribuições dos Estudos Feministas para a garantia dos Direitos Humanos.

O III seminário foi organizado da seguinte forma: Conferência de abertura: Sejamos tod@s feministas: interseccionalidades, direitos humanos e educação (Msc. Fernanda Hampe – UNISINOS); Mesa redonda I: Gênero e relações étnico-raciais na educação e os desafios contemporâneos (Dr. Waldemir Rosa – Unila; Alinne de Lima Bonetti – UNIPAMPA; Dra. Suzana Cavalheiro de Jesus – UNIPAMPA); oficina Múltiplos ativismos: coletivos feministas e os desafios contemporâneos (Iris Nery do Carmo); Mesa redonda II: desafios atuais para o exercício profissional (Dra. Márcia Veiga da Silva – UFRGS; Dra. Elena Maria Billig Mello – UNIPAMPA; Dra. Diana Paula Salomão de Freitas – UNIPAMPA). Essa edição contou com a participação de 117 pessoas; contemplando também atividades culturais e apresentações de trabalho, tendo um total de 27 trabalhos apresentados conforme consta nos anais do evento (SILVA; BONETTI, SOARES, 2016).



O terceiro seminário contou com orçamento e se caracterizou como uma das atividades do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desse modo, o Prodocência viabilizou a produção de um livro impresso, que reúne as palestras proferidas durante a realização das mesas redondas apresentadas pelos(as) pesquisadores(as) convidados(as) (SILVA; BONETTI, 2016).

Por fim, a 4ª edição do seminário, realizada no período de 23 a 25 de outubro de 2017 adotou como tema gerador: “avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades”. Esta edição foi organizada da seguinte forma: Conferência de Abertura – Liberdade de ensinar e direito de aprender em tempos turbulentos (Prof. Dr. Fernando Seffner – UFRGS); Mesa redonda I – Educação e andronormatividade: a escola e a (re)produção da gramática social masculina (Dr. Guilherme Howes Neto – UNIPAMPA), Apontamentos sobre política educacional em “tempos de crise” (Dra. Elena Maria Billig Mello – UNIPAMPA); Mesa redonda II – “Atinuké”: Identidades e representações a partir do pensamento de mulheres negras do sul do Brasil (Profa. Dra. Giane Vargas Escobar – UNIPAMPA), Demarcando espaços, saberes e conflitos: notas sobre a presença de crianças indígenas na universidade (Profa. Dra. Suzana Cavalheiro de Jesus – UNIPAMPA); Relações de gênero, feminismos, práticas sociais e produção de sujeitos (Profa. Dra. Ana Maria Colling – UFGD), contando também com atividades culturais, minicurso e oficina. Esta edição contou com a presença de 120 pessoas, sendo que o número total de inscritos foi de 190 pessoas, tendo um total de 43 trabalhos apresentados.

Considerações finais

As dificuldades surgidas na formação de professores e professoras e o histórico de desumanização de certos grupos sociais (mulheres, LGBT, população negra, pessoas em vulnerabilidade socioeconômica e com necessidades de inclusão), acabam se tornando fatores de desigualdade e prejudicam as conquistas e a garantia de direitos humanos, sociais e políticos. O despreparo e muitas vezes a negligência no processo de formação docente, podem acarretar em dificuldades dos(as) educadores(as) e da equipe diretiva frente às situações de violência e injustiça dentro do ambiente escolar, o que afeta diretamente as relações em vários âmbitos da sociedade, necessitando de uma revisão discursos e práticas.



Neste sentido, o seminário traz a proposta de dialogar, discutir e contribuir com a formação inicial e continuada de profissionais da área da educação e comunidade em geral, bem como sensibilizar para as questões de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais, provocando a transformação de intolerâncias e desrespeito no convívio com as diferentes formas de ser, pensar e estar. Na escola, onde há a constituição de sujeitos, devemos priorizar que a mesma possa ocorrer baseada nos pilares de igualdade, fraternidade, respeito e valorização do ser humano como ser social e de direitos. O Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação compactua com esses pressupostos, na perspectiva de que não existe apenas um jeito de ser e se expressar, de que os corpos não são iguais e não temos direito de interferir de maneira negativa e cerceadora na construção dos sujeitos, que todos somos humanos e devemos ter respeito entre nós mesmos e com a natureza. Nesse contexto, o seminário pode produzir efeitos na construção de relações sociais mais justas e igualitárias.

Devemos lembrar também que, no contexto político atual, os retrocessos e atentados aos direitos sociais de mulheres, homens, crianças e das mais variadas formas de SER humano estão a cada dia mais intensos e violentos. Com isso entendemos que o seminário configura-se como uma estratégia de resistência e luta ao possibilitar a construção e compartilhamento de experiências e vivências das questões de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais por profissionais da educação, da comunidade em geral e de pesquisadores(as). Por fim, destacamos que as avaliações de todas as edições do seminário foram extremamente positivas, no geral exaltaram a qualidade e pertinência das palestras, a variedade dos trabalhos apresentados, a possibilidade de discussão e troca de experiências, a dedicação da equipe organizadora, o formato diversificado do evento, dentre outros aspectos que mostram a pertinência e relevância do evento no contexto atual. Além disso, cabe destacar que muitas avaliações apresentam sugestões de ações, temas, estratégias, dentre outros aspectos que possibilitam qualificar as próximas edições do seminário.

Referências

BRASIL. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais . **Boletim Epidemiológico 2017 – HIV/AIDS**. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde, 2017. Disponível em:



<http://www.aids.gov.br/system/tdf/pub/2017/65093/boletim_aids_internet_0.pdf?file=1&type=node&id=65093&force=1>. Acesso em: 07 dez. 2017.

SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS. UNIPAMPA, 2011. 182p. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2011.pdf>> Acesso: 07 set. 2017.

SILVA, Fabiane Ferreira da; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. **II Seminário de Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na educação**. Uruguaiana, RS. UNIPAMPA, 2012. 225p. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2012.pdf>> Acesso: 08 set. 2017.

SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Aline de Lima; SOARES, Cristiane Barbosa. **Anais do III Seminário corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação: desafios dos feminismos e a garantia dos direitos humanos**. Uruguaiana, RS. UNIPAMPA, 2016. 164p. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2017/03/Corpos-2016.pdf>> Acesso: 07 set. 2017.

SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Aline de Lima. **Gênero, interseccionalidades e feminismos: desafios contemporâneos para a educação**. São Leopoldo/RS: Editora Oikos, 2016.

UNIPAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Bagé/RS: Universidade Federal do Pampa, 2013. Disponível em: <http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pdi/files/2015/08/PDI_Unipampa_v19_.compressed.pdf> Acesso em: 07 dez. 2017.



É POSSÍVEL A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE MULTICULTURAL?

Roberta Herter da Silva³⁷
João Batista Monteiro Camargo³⁸
Lucimery Dal Medico³⁹
Norberto Kuhn Júnior⁴⁰

Resumo: O presente estudo trata acerca da efetivação dos direitos humanos frente à sociedade multicultural. Constatou-se que a sociedade globalizada clama por efetiva concretização dos Direitos Humanos e com a multiculturalidade visualizam-se incessantes disputas para o reconhecimento de identidades particulares, essas contendas lançam à sociedade o enorme desafio de buscar harmonia entre os povos, por meio da tolerância e do respeito à diversidade, para tanto, utilizou-se o método da pesquisa bibliográfica. A abordagem leva a conclusão que os direitos humanos terão a possibilidade de efetivação e concretização por meio do diálogo intercultural.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Multiculturalismo. Igualdade. Diferença.

Introdução

Ao longo da história, vivenciou a humanidade uma intensa luta pela promoção e reconhecimento dos Direitos Humanos, tornando-se imprescindível o reconhecimento e garantia dos direitos fundamentais ao homem, pela humanidade que lhe é inerente. Mas com a

³⁷ Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE. Mestra em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Bolsista e pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Pesquisadora da linha de pesquisa: Inclusão Social e Políticas Públicas e do Grupo de Pesquisa: Metropolização e Desenvolvimento Regional. Especializanda em Direito Penal e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Advogada. E-mail: roberta.h.s_@hotmail.com

³⁸ Doutorando em Diversidade Social e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE; Bolsista TAXA PROSUP/CAPES; Mestre em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ; Bacharel em Direito pela Universidade da Região da Campanha – URCAMP – Campus Alegrete; Especialista em Filosofia e Direitos Humanos pela AVM Faculdades Integradas. E-mail: camargojoao@hotmail.com

³⁹ Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE. Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Arquiteta e Urbanista formada pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo e membro do NDE da Universidade Regional integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen. E-mail: arquitetalucy@gmail.com

⁴⁰ Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996). Professor da Universidade Feevale, atuando, desde 1999, em diversos cursos de Graduação, nas disciplinas de Sociologia, Pensamento Contemporâneo e Metodologia Científica; desde 2010 é professor-pesquisador do Mestrado Profissional de Inclusão Social e Acessibilidade, ministrando as disciplinas de Políticas Públicas e Cidadania e Seminário de Pesquisa e Desenvolvimento. E-mail: nkjunior@feevale.br



complexidade das relações trazidas pela diversidade cultural e com as constantes violações aos direitos humanos um desafio há de ser proposto: o de resgatar as diferentes identidades culturais e de garantir, por conseguinte, o respeito aos direitos humanos.

É na relação com o outro, quando há um olhar de reconhecimento e de respeito mútuo, é que há verdadeiramente o sentido dos direitos humanos. Todavia, vive-se num mundo de constantes conflitos, estabelecendo-se relações a cada dia mais complexas, que não cansam de se acentuar. Sendo assim, o diálogo intercultural, frente à diversidade de culturas, torna-se uma ferramenta indispensável na busca pela efetivação dos direitos humanos.

Contextualização

Tornou-se necessário utilizar-se da seguinte metodologia: quanto aos meios, trata-se de pesquisa exploratório-bibliográfica, por recorrer ao uso de livros, revistas, artigos, além de pesquisas em bibliotecas virtuais, já quanto aos fins, classifica-se como descritiva e qualitativa, requerendo a interpretação e atribuição de significados no processo de pesquisa, se submetendo a um processo de análise teórica.

Análise e discussão

Vive-se neste século um paradoxo jamais vivido com tanta magnitude no contexto da existência humana: de um lado a questão da diferença, de resgatar as diferentes identidades culturais e por outro lado, a igualdade, de garantir, por conseguinte, o respeito aos direitos humanos. Muito embora a igualdade represente um dos pilares da democracia, reconhecida na maioria dos documentos constitucionais promulgados após as revoluções burguesas do século XVIII, ela foi marcada pela neutralidade estatal, não sendo suficiente para tornar os indivíduos verdadeiramente iguais.

É possível verificar a existência de múltiplas tradições culturais, distintas entre si e às quais correspondem distintas formas de conceber os direitos humanos, sendo que o reconhecimento dessa diversidade cultural se torna pressuposto fundamental para resgatar as diferentes identidades e garantir o respeito aos direitos humanos.

A primeira fase de proteção dos direitos humanos foi marcada pela proteção geral, que expressava o temor da diferença, que no nazismo havia sido orientada para o extermínio, com base na igualdade formal (PIOVESAN, 2005). Tornou-se, contudo, insuficiente tratar o



indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Fez-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade (PIOVESAN, 2005).

Ao percorrer a história é possível verificar que as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do “eu versus o outro”, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos (PIOVESAN, 2008, p. 48). Valendo dizer que no decorrer do tempo o “outro” foi concebido como um ser menor em dignidade e em direitos, em situações limites um ser esvaziado de qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda, como na escravidão, ou de campos de extermínio, como no nazismo (PIOVESAN, 2008, p. 48).

O reconhecimento das diferenças tornou-se condição indispensável à participação social das minorias, dos excluídos, o que só ocorrerá com a aceitação da diversidade e de que a sociedade é multicultural. Segundo Santos, o multiculturalismo, justiça multicultural, cidadanias plurais e direitos coletivos são algumas das expressões que definem as tensões entre o reconhecimento da diferença e a realização da igualdade, que estão no centro de lutas emancipatórias de movimentos e grupos que reivindicam um novo ideal de cidadania e construção de um multiculturalismo emancipatório (2003, p. 25).

Assim, a multiculturalidade e os direitos humanos direcionam à questão da igualdade e da diferença. Quando se traz a ideia de igualdade refere-se à questão dos direitos serem humanos, porque devidos a todo e qualquer um pela humanidade que lhe é inerente, independentemente da pertença cultural. Ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença, importando o respeito à diversidade, devendo lhe assegurar um tratamento especial. (PIOVESAN, 2008, p. 49)

Neste sentido, a diferença não pode mais ser utilizada para a aniquilação dos Direitos Humanos, pelo contrário, para sua promoção, devendo ser vistos nas especificidades e peculiaridades. É preciso haver as diferenças culturais reconhecidas como elemento de construção da igualdade, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação.

As reivindicações de reconhecimento de identidade cultural é mais uma etapa desse envolver constante da humanidade na busca pela efetivação dos direitos humanos.

Diante disso tudo, não se pode mais falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode mais abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. A igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade. É preciso haver as



diferenças culturais reconhecidas como elemento de construção da igualdade, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação. De fato, os Direitos Humanos não estão ligados a valores culturais e também não há um padrão que caiba a todos, mas a todos deve ser facultada a plena realização desses direitos, que são inerentes a qualquer ser humano.

Assim, torna-se cada vez maior o desejo de paz e de aproximação entre as diversas culturas. Mas é importante lembrar que só poderá existir a partir do diálogo intercultural. Conforme Vicente Barreto, “igualmente correto é afirmar que, no atual estágio de desenvolvimento da humanidade, não pode existir mais espaço para o isolamento cultural, sendo o diálogo uma preciosa premissa, necessária e fundamental para o enfrentamento dos desafios comuns a todos os seres humanos” (2009, p. 6). Assim, a interculturalidade promove o reconhecimento do “outro”, por meio do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, sendo capaz de favorecer a construção de um projeto conjunto, no qual as diferenças sejam integradas e façam parte desse patrimônio comum.

Desta forma, é plausível pensar que os Direitos Humanos permanecem no topo da agenda pelo progresso da humanidade e como bem refere Norberto Bobbio “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” (1992, p. 24). E para que essa proteção se torne possível, torna-se fundamental o diálogo intercultural. Assim, imprime-se uma caminhada que concentre a humanidade num vértice comum, estabelecendo mínimos éticos a serem seguidos, fundamentados em parâmetros mundiais de reconhecimento da dignidade da pessoa humana. Nesse viés, é inegável a constatação de que por mais plurais que possam ser as realidades culturais dos países do mundo, as culturas devem fundar-se naquilo que deve ser o ponto de apoio fundamental e que se constata como uma realidade inafastável: o homem é o mesmo em qualquer lugar do planeta.

Considerações finais

Em que pesem os avanços tecnológicos, os novos conhecimentos no campo da medicina, da engenharia, da agricultura, da arqueologia, da astronomia e tantas outras áreas do conhecimento, o maior desafio da humanidade ainda continua e continuará a ser a valorização da pessoa humana e a consequente proteção aos Direitos Humanos, os quais só



ocorrerão com o reconhecimento e aceitação da diversidade cultural, pressuposto necessário para a aplicação dos Direitos Humanos, por meio do diálogo intercultural.

Referências

ANGELIN, Rosângela. O reconhecimento da identidade multicultural diante da dignidade da pessoa humana. In: MADERS, Angelita Maria (Org.); ANGELIN, Rosângela (Org.). **Multiculturalismo em foco**. Santo Ângelo: FURI, 2010.

BARRETO, Vicente; BAEZ, Narciso Leandro Xavier. Fundamentos teóricos de uma doutrina dos direitos humanos universais. **Revista do Direito**, nº 31, janeiro/junho de 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/1176/875> Acesso em 30 de maio de 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. 20. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LUCAS, Douglas Cesar. **Direitos humanos e interculturalidade: um diálogo entre a igualdade e a diferença**. Ijuí: Unijuí, 2010.

_____; OBERTO, Leonice Cadore. Redistribuição versus Reconhecimento. In: BEDIN, Gilmar Antonio (org). **Cidadania, Direitos Humanos e Equidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade, Diferença e Direitos Humanos: Perspectivas Global e Regional. In: SARMENTO, Daniel; IKAVA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (orgs). **Igualdade, Diferença e Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Lúmen júris, 2008.

_____. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Augusto Sales dos. **Ações afirmativas e o combate ao racismo na Américas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Tradução de Laureano Pelegrin. Bauru: Edusc, 1999.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; KRETZMANN, Carolina Giordani. Multiculturalismo e Reconhecimento. In: SPENGLER, Fabiana Marion (org.); LUCAS, Douglas César (org.). **Conflito, Jurisdição e Direitos Humanos: (des) apontamentos sobre um novo cenário social**. Ijuí: Unijuí, 2008.



(RE)PENSANDO O GÊNERO NO ÂMBITO JURÍDICO

João Batista Monteiro Camargo⁴¹
 Roberta Herter da Silva⁴²
 Lucimery Dal Medico⁴³
 Valdir Pedde⁴⁴
 Caroline Meichtry Santinon⁴⁵

Resumo: Há necessidade de um (re)pensar em um campo importante do social que é o jurídico no que se refere às questões de gênero. A Constituição Federal assegura como garantia fundamental a igualdade e dispõe como princípio fundamental promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação como todos bem sabemos e como previsto no Art. 5º, contudo, apesar da proteção tácita prevista, as violações de direitos em razão de questões associadas a discriminação de gênero são constantes e daí surge a relevância das pesquisas nessa órbita para que a partir de novas vozes velhas questões se resolvam. O objetivo do presente trabalho é uma análise inicial sobre o modo com que as ciências jurídicas e em especial a lei têm tratado as questões referente ao gênero no âmbito da legislação pátria e com isso busca-se a realização de projetos e estudos mais avançados no futuro para colaborar com essa área tão deficitária.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Gênero. Igualdade de gênero.

Introdução

A Constituição Federal assegura como garantia fundamental a igualdade, contudo, apesar da proteção tácita prevista, as violações de direitos em razão de questões associadas a

⁴¹Doutorando em Diversidade Social e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE. Bolsista e pesquisador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Pesquisador da linha de pesquisa: Inclusão Social e Políticas Públicas e do Grupo de Pesquisa: Metropolização e Desenvolvimento Regional. Mestre em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Bacharel em Direito pela Universidade da Região da Campanha - URCAMP– Campus Alegrete. Especialista em Educação para os Direitos Humanos – FURG. E-mail: camargojoao@hotmail.com

⁴²Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE. Mestre em Direitos Humanos pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Bolsista e pesquisadora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Pesquisadora da linha de pesquisa: Inclusão Social e Políticas Públicas e do Grupo de Pesquisa: Metropolização e Desenvolvimento Regional. Especializanda em Direito Penal e Orientação Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Advogada. E-mail: roberta.h.s_@hotmail.com

⁴³ Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE. Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Arquiteta e Urbanista formada pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Professora do Curso de Arquitetura e Urbanismo e membro do NDE da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen. E-mail: arquitetalucy@gmail.com

⁴⁴ Doutor – Professor do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Feevale – Orientador. E-mail: valpe@feevale.br

⁴⁵ Acadêmica do Curso de Direito – Iniciação Científica. Universidade da Região da Campanha. E-mail: carolinesantinon98@gmail.com



discriminação de gênero são constantes e daí surge a relevância das pesquisas nessa órbita para que a partir de novas vozes, velhas questões se resolvam. O objetivo do presente trabalho é uma análise inicial sobre a questão em busca de projetos e estudos mais avançados no futuro. O tratamento igual entre os cidadãos é um dos pilares do Estado Democrático de Direito brasileiro. Além da proteção constitucional, o reconhecimento da importância da equidade está inserido entre os direitos humanos e nas convenções e tratados internacionais em diversos graus de tratamento, privilegiando e incluindo minorias, como as mulheres, os autóctones, as raças, as culturas, os credos e as preferências sexuais. Inobstante o respaldo normativo, a prática da igualdade de tratamento encontra desafios, dentre os quais, a própria discussão intrínseca ao conceito do que seja um ‘igual’.

Contextualização

Os resultados ainda não foram alcançados na íntegra, alicerçam-se na necessidade observada de realizar-se uma maior reflexão sobre a lei e sua atenção às questões de gênero. Quando a lei cala, as fontes secundárias precisam agir, uma vez que o Direito objetiva regular a vida harmônica em sociedade e ainda que com lacunas e omissões, precisa dar respostas as demandas que lhe são propostas. A partir dessa análise, outras serão realizadas para que tenhamos uma real dimensão de como está o “atuar” do Direito no que se refere as questões de gênero.

Análise e discussão

Essa questão de normatizações específicas é bastante discutida no universo jurídico, uma corrente acredita que o ideal de justiça é esse, diferenciar os diferentes na medida de suas diferenças, mas por outro lado, uma segunda corrente, questiona-se se há necessidade, como por exemplo a necessidade de previsão penal para a conduta homofóbica, uma vez que a ação violenta gerada por meio da homofobia já encontra tipificação genérica no Código Penal. Seja uma agressão física, uma ofensa à honra ou até mesmo um crime contra a vida, todas estas condutas são tipificadas no código penal como ilícitos penais. Em havendo a previsão constitucional que todos são iguais perante a lei e sem distinções, haveria a presunção de que seria aplicável às questões de violência de gênero o já previsto na legislação criminal.

Muitas normas infraconstitucionais visam acompanhar os princípios e garantias fundamentais previstos na Carta Magna, criando ordenamentos específicos aos direitos das



mulheres, dos negros, dos índios, dos idosos, da criança, facilitando o modo de como lidar com cada situação concreta, porém quanto à diversidade sexual não existe norma específica, o que dificulta o entendimento de que a discriminação deve ser considerada intolerável pela sociedade.

Se a resposta for sim, se entendermos que há necessidade na tipificação individualizada estaremos confirmando que o texto da Constituição Federal não se efetiva pois há a diferenciação dos indivíduos em razão de sua preferência e identidade sexual. Da mesma feita, se a resposta da questão anterior for não, como explicar a atual modificação no texto penal onde há previsão do feminicídio como agravante nos crimes contra a vida em casos de agressão intrafamiliar? Seria presumido então que dentro do estudo e do entendimento de gênero, não há o que se falar em problemáticas quanto ao binômio masculino-feminino desde que as relações tratem de homem versus mulher e que qualquer caso distante disso não pode ser reconhecido e nem objeto de tutela jurisdicional?

Sabe-se que o ordenamento jurídico penal vem crescendo de forma desenfreada, fruto de uma produção legislativa aparentemente irresponsável que estabelece punições penais conjuntas à criação de cada micro ordenamento como única forma de obediência à disposição legal, trazendo o medo da punição como única razão para o efetivo cumprimento da lei, alicerce da prevenção geral negativa, o que demanda uma instabilidade das garantias clássicas da dogmática penal dos fundamentos do direito estatal de punição.

A relevância da discussão acerca das questões jurídicas atinentes à discriminação por orientação sexual na sociedade hodierna é latente, pois o tema da homossexualidade está em evidência por seu caráter contemporâneo que externa uma preocupação coletiva pelo politicamente correto, pelo sentimento de igualdade e justiça, o que por certo precisa ser acompanhado pela legislação, como podemos observar nos ensinamentos de RIOS (2001, p. 26):

Discutir a discriminação por orientação sexual é cuidar exatamente disso: em que situações a existência de distintos regimes jurídicos justifica-se pela identidade atribuída a alguém em virtude da direção de seu desejo e/ou condutas sexuais, seja para outra pessoa do mesmo sexo (homossexualidade), do sexo oposto (heterossexualidade) ou de ambos os sexos (bissexualidade).

A problemática da discriminação vai muito além da igualdade no sentido amplo, pois por diversas vezes é necessário exatamente discriminar para garantir a isonomia de direitos. No caso do tema em questão, a discriminação em ordenamento penal próprio no que se refere a uma classe de vítima específica é, em tese, um ato discriminatório. Porém, há que se



analisar profundamente e distinguir que nem toda a discriminação é odiosa, conflitante com os preceitos constitucionais ou avessa ao anseio social contemporâneo.

Nesse diapasão, é possível concluir que para a garantia do princípio da isonomia é necessária também a atuação do Estado no sentido de diferenciar os agentes causadores das condutas delituosas, bem como as vítimas potenciais do crime em questão, pois assim seria atendido o princípio da dignidade humana aliado ao ideal de igualdade, o que fica evidenciado pelos ensinamentos de GALUPPO (2002, p. 216):

A discriminação é compatível com a igualdade se não for, ela também, um fator de desigualdade injustificável racionalmente. E, mais que isso, a discriminação é fator que pode contribuir para a produção da igualdade.

Ainda acerca do ponto principal da discriminação, pressuposto de onde surgem todas as consequências danosas como a intolerância, o ódio, a disparidade de condições, a marginalização, a criminalidade e a violência, faz-se necessário buscar um conceito de discriminação, através do qual se debate uma possível punição da motivação da prática delituosa. Assim, a conceituação de discriminação objeto de punição foi bem traduzida por CRUZ (2003, p. 20):

Nesse sentido, entendemos a discriminação como toda e qualquer forma, meio, instrumento ou instituição de promoção da distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em critérios, como a raça. Cor da pele, descendência, origem nacional ou étnica, gênero, opção sexual, idade, religião, deficiência física, mental ou patogênica que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer atividade no âmbito da autonomia pública ou privada.

A questão da valorização e perpetuação das garantias fundamentais previstas na Carta Magna, bem como os objetivos fundamentais do Estado tem o condão de preservação do sentimento da norma, tendo em vista a efemeridade das concepções, é provável que somente por meio de pressupostos inafastáveis seja possível garantir a ideia central da norma constitucional, como mandamento a partir do qual todas as demais legislações devem amoldar-se segundo a necessidade da sociedade, sendo essa mutável de acordo com os acontecimentos e situações atinentes à época.

Quando são abordados gêneros, a lei brasileira tende a cristalizar uma definição de sujeitos voltada para a percepção biológica de homem e mulher, sem excluir variações, pois a sexualidade fática de cada indivíduo não está necessariamente condicionada ao corpo humano



pré-existente e deixa a desejar colocando indivíduos à margem sem estarem protegidos e amparados pelo ordenamento jurídico.

Considerações finais

A discriminação pela questão de gênero vem, cada vez mais, tendo espaço na doutrina e jurisprudência, sendo evidentemente necessário tal fenômeno ser estudado com maior intensidade pelas diversas perspectivas e em especial pelo viés do direito criminal e do direito de família, aliando as questões interdisciplinares que permeiam o assunto, tais como as advindas da sociologia, psicologia, filosofia, antropologia, direitos humanos e constitucionais, traçando um perfil criminológico e político do problema a ser estudado e enfrentado. Para além da perspectiva jurídica a questão de gênero é uma problemática social, uma vez que não entendida faz com que todos aqueles que estão à margem da sociedade tenham consequências e reflexos desse “não entender”. Por conseguinte, precisamos envidar esforços para que efetivamente aconteça esse (re)pensar e para que consigamos realizar a discussão da forma correta também nas ciências jurídicas.

A concepção de gênero a partir única e exclusivamente de uma ideia do biológico não pode ser aceita para que tenhamos as demandas da sociedade atendidas.

Muitos autores de outras áreas precisam ser chamados para dialogar no campo jurídico para que essa questão seja melhor entendida.

O importante é que esse tema seja e siga sendo objeto de discussão e de melhoramentos para que consigamos realizar um melhor entendimento do que efetivamente se passa dentro de um campo social tão importante como Direito, que é produto da sociedade, que visa a regulação da mesma e que ainda sim por vezes não reflete o que essa mesma sociedade que o criou requer e almeja.

Referências

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismos de inclusão de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência.** Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

GALUPPO, Marcelo Campos. **Igualdade e diferença. Estado democrático de direito a partir do pensamento de Habermas.** Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.



NAHAS, Luciana Faísca. **União homossexual: proteção constitucional**. Curitiba: Juruá, 2008.

RIOS, Roger Raupp. **A homossexualidade no direito**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.



AÇÕES DO PIBID CIÊNCIAS DA NATUREZA NA ESCOLA: DISCUTINDO SOBRE CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADE

Rita Cristina Gomes Galarça⁴⁶
Fabiane Ferreira da Silva⁴⁷

Resumo: Desenvolver atividades didáticas complementares ao conteúdo estudado contribui com o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais interessante e significativo quando partem do interesse dos(as) alunos(as). Diante desse pensamento, este trabalho objetiva refletir, a partir de atividades desenvolvidas na escola, sobre a importância da discussão das temáticas que envolvem as questões de corpo, gênero e sexualidade com turmas de adolescentes. Tais atividades foram desenvolvidas por integrantes do Subprojeto Ciências da Natureza, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Assim, com essa narrativa, evidenciamos a importância da abordagem do corpo, gênero e sexualidade na escola para a formação dos(as) discentes como cidadãos mais conscientes de suas ações sociais.

Palavras-chave: Respeito às diferenças. Educação. Diálogo. Temas Transversais.

Introdução

A discussão de temáticas de caráter social e humano engrandece e qualifica o processo de aprendizagem na escola, onde, juntamente a conteúdos específicos, trabalham-se valores, que são necessários para a nossa convivência cotidiana social, pois vivenciamos diferentes situações e convivemos com pessoas com diferentes opiniões e modos de vida. No entanto, não se pode definir como uma ação fácil, pois, conforme Silva (2011) o(a) professor(a) costuma falar sobre alguns assuntos, como sexualidade, por exemplo, respaldado no discurso biológico/científico. Entretanto, “a discussão da sexualidade engloba sentimentos, afetos, desejos e prazeres, considerando-se os saberes dos(as) alunos(as) sobre a sexualidade, construídos nas suas experiências cotidianas” (SILVA, 2011, p. 150).

Nessa perspectiva, foram realizadas algumas intervenções em sala de aula com turmas de séries finais do ensino fundamental do Instituto Estadual Romaguera Corrêa, localizado no centro do município de Uruguaiana/RS, buscando obter um diálogo mais aberto e reflexivo através de temáticas transversais complementares às aulas de ciências. As intervenções foram planejadas e desenvolvidas pelos(as) bolsistas de Iniciação à Docência (ID), do Programa

⁴⁶ Licenciada em Ciências Biológicas pela PUCRS, Uruguaiana/RS. Especialista em Educação. Professora de educação básica na rede pública do município de Uruguaiana. E-mail: ritagalarca@gmail.com

⁴⁷ Licenciada em Química. Mestra e Doutora em Educação em Ciências. Professora da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br



Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguiana, no contexto do Subprojeto Ciências da Natureza, do Curso de Ciências da Natureza – Licenciatura, subgrupo Ciências. A presente narrativa busca divulgar algumas ações realizadas na escola, durante o período de 2016 e 2017 em turmas de oitavo e nonos anos no ensino de ciências, bem como discutir a necessidade de diálogo dessas temáticas diante de suas contribuições no contexto escolar.

Contextualização

O Instituto Estadual Romaguera Corrêa é uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada no centro do município de Uruguiana, com aproximadamente mil alunos(as) distribuídos em três turnos. Onde há cerca de dois anos ocorre a atuação de bolsistas ID do PIBID na escola, desenvolvendo atividades nas aulas de ciências.

Assim, trabalhando com alunos(as) de oitavos e nonos anos do ensino fundamental, os(as) bolsistas ID tiveram a oportunidade de desenvolver diversas atividades, contemplando os conteúdos e diversificando a aprendizagem, trazendo para discussão assuntos, que muitas vezes são considerados polêmicos ou pouco trabalhados no ambiente escolar.

Para o planejamento das ações, primeiramente, partiu-se da investigação da necessidade da exploração dos temas, através de questionários, como também, da observação diária, a partir da atuação dos(as) bolsistas em conjunto com a professora regente da disciplina de ciências e da colaboração de demais componentes da comunidade escolar.

Foram estipuladas ações envolvendo os seguintes temas: respeito às diferenças, feminismo e machismo, diversidade de gênero e o preconceito, métodos contraceptivos, uso da camisinha, ISTs e facilidade de transmissão. Diante das temáticas desenvolvidas, pode-se narrar as seguintes ações:

Oficina sobre feminismo e machismo com participação dos(as) alunos(as) através de discussão da temática, foi explicado as diferenças entres os termos machismo, feminismo e sexismo a partir do conhecimento prévio dos(as) alunos(as). O objetivo desta atividade foi ressaltar a importância da atitude de respeito com todas as pessoas, independentemente de gênero e entender o porquê destes temas serem tão polêmicos. Assim, inicialmente foi realizada uma apresentação com *slides* para que logo após os(as) alunos(as) pudessem



promover uma discussão, onde cada um poderia expor sua ideia. O material utilizado está publicado no blog do subgrupo⁴⁸.

Ainda com o intuito de promover a discussão e argumentação entre os(as) alunos(as) sobre questão de gênero, *bullying* e homofobia, foi desenvolvido um júri simulado, onde eles(elas) tiveram que expressar suas opiniões, buscar argumentos de defesa e acusação em uma determinada situação criada pelos(as) bolsistas ID para abordar diversidade de gênero e a homofobia, para que os(as) alunos(as) tivessem que se posicionar, se expressar, bem como desenvolver o raciocínio e o senso crítico. Dessa forma, a turma foi dividida em dois grupos e escutaram a história do caso a ser julgado. Foi proposto que um grupo faria a parte de advogado de defesa do réu e o outro da vítima. Para que fosse desenvolvido o júri, cada grupo deveria escolher um representante para essa função, o papel do juiz foi feito por um bolsista ID. O caso a ser julgado foi o seguinte: “Situação de homofobia: Um aluno sofre *bullying* de seus colegas na escola por ter características que lembram um gay. No entanto ele não se reconhece como homossexual e sofre com o preconceito. A situação de *bullying* se torna tão rotineira, que até um professor certo dia, também, procedeu palavras preconceituosas sobre ele. O caso tomou maiores proporções e foi parar na justiça. O professor se torna réu por dirigir insultos homofóbicos a esse aluno. Essa é a situação”.

Durante o desenvolvimento do conteúdo do sistema genital humano, foram abordados os métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis com o auxílio de recurso audiovisual e de um kit existente na escola, o “kit semina”, que consiste em um kit de prevenção com recursos do Programa de Saúde e Prevenção nas Escolas, do Ministério da Saúde e da Educação contendo álbuns, cartilhas, genitálias de borracha, camisinha lúdica gigante de tecido e exemplos de métodos contraceptivos. Por meio desse recurso pedagógico foi possível abordar sexualidade, educação, saúde e planejamento familiar. Foi dado destaque ao uso da camisinha, que deve ser usada juntamente com outro método contraceptivo, como a pílula, por exemplo, pois a camisinha é o único método de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. Também, foram mostradas imagens de algumas doenças mais comuns que podem ser transmitidas pela relação sexual desprotegida, dando-se ênfase na infecção por HPV, HIV, sífilis e gonorreia.

⁴⁸ Disponível em: <https://ieromagueraacorreapibid.blogspot.com.br/2016/11/plano-de-acao-oficina-feminismo-machismo.html>



Para ilustrar a facilidade de como as ISTs podem ser transmitidas foi realizada uma dinâmica intitulada de “boate das ISTs”, na qual, foi produzido um baralho com três tipos de figuras, cada aluno(a) recebeu uma figura, e tinha que escolher três colegas e anotar o símbolo da figura dos colegas em seu caderno. Foi divulgada pelos(as) bolsistas o significado de cada figura, e assim os(as) alunos(as) analisaram as figurinhas e verificaram que cada figura significa: o contágio por ISTs, sexo sem camisinha com risco de contágio e sexo protegido com camisinha.

Complementando o estudo das ISTs, foi realizada a leitura e discussão de um álbum seriado do “kit Semina” sobre os tipos de hepatites, como ocorre a infecção e como deve ser a prevenção.

Foi realizada uma aula dinâmica sobre o uso correto da camisinha. Inicialmente, foram realizadas as devidas explicações de forma lúdica, onde um voluntário fez o personagem do pênis e foi vestido com a camisinha gigante de tecido. Após, os(as) alunos(as) deveriam vestir o pênis de borracha com as camisinhas disponibilizadas pela escola, seguindo as orientações corretas de uso. A dinâmica foi realizada com a participação daqueles que voluntariamente tiveram interesse.

Análise e discussão

Quando problematizamos noções biologicistas de corpo, podemos criar condições para que se pensem outras práticas escolares, capazes de dar voz aos estudantes e de olhar criticamente os efeitos das práticas sociais no modo de pensar das pessoas (SOUZA; CAMARGO, 2011). A criação dessas “outras” práticas é fundamental na escola, por trazer maior significado ao que se está aprendendo, respeitando peculiaridades dos componentes da turma, e tendo o diálogo como instrumento desse processo. Diante disso, é possível desenvolver uma prática e atitude pedagógica, cujo olhar volte-se para os corpos, procurando “ver” em cada integrante desse contexto, suas particularidades e experiências. “Visto que, nelas, são adquiridos os sentidos atribuídos aos gestos, aos sentimentos, aos objetos, às pessoas e a si mesmos” (SOUZA; CAMARGO, 2011, p. 28).

Diante desse contexto, quando trabalhamos o sistema genital na disciplina de ciências, logo podemos abordar questões relacionadas à sexualidade, corpo e gênero. Mas, cabe-nos destacar que se trata de tópicos polêmicos, considerando uma multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos(as), pais/mães/responsáveis, professores(as) e



diretores(as), entre outros), além de tabus e interditos, sociais e históricos, que cercam temas que estão relacionados (ABRAMOVAY et al, 2004).

No entanto, são temáticas transversais que devem ser discutidas de forma articulada com diversas disciplinas, assim como outros temas, tais como ética, saúde, meio ambiente e pluralidade cultural. Nesse contexto, ressalta-se que em 1995, com os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental (PCNs), a orientação Sexual passa a ser assumida pelo Governo Federal como um dos temas transversais integrantes da formação pedagógica.

Assim, para Silva (2011, p. 147)

Tal entendimento pressupõe entender a escola não apenas como uma instituição que “transmite” saberes e conhecimentos, mas como uma instância pedagógica implicada na produção dos sujeitos de acordo com determinados códigos, regras, convenções estabelecidas social e culturalmente.

Logo, é importante a realização de ações que proporcione aos(as) alunos(as), a problematização das temáticas relacionadas com corpo, sexualidade, comportamentos, lutas e conquistas feministas e questões de gênero, buscando contribuir com o modo de pensar e agir dos(as) alunos(as), na direção de colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e todas. A abordagem de temáticas de caráter social, quando levada à ação reflexiva, com diálogo produtivo e compartilhando ideias torna-se uma metodologia produtiva e enriquecedora no contexto de sala de aula.

Diante das atividades realizadas em aula nesta narrativa, podemos enfatizar que através dos debates e discussões, os(as) alunos(as) puderam trocar diferentes posicionamentos, onde, muitas vezes, podia-se perceber que o preconceito estava presente.

Na oficina sobre feminismo e machismo foram abordados os tabus e preconceitos envolvendo o sexismo, oriundos de uma cultura inflexível, mas que, aos poucos, vão sendo superados. Portanto, foi discutido entre os(as) alunos(as), a mulher e suas conquistas na sociedade. Diante desse contexto, surgiram questionamentos e afirmações que foram levados ao debate, tais como: *“Por que cuidar de criança e serviço doméstico geralmente é papel da mulher e não do homem?”*. Diante dessa pergunta, foi proporcionada a reflexão através de um contexto histórico onde os papéis entre os sexos eram bem distintos e que atualmente, já estão sendo superados, havendo divisão de tarefas entre ambos. Além disso, foi abordando a diferença de salário do trabalho executado entre homens e mulheres, sendo que, deveria existir igualdade salarial entre os gêneros. Destaca-se algumas falas de alunos: *“a cor azul é para meninos e rosa para meninas”*, e a questão do comportamento em sociedade, quando



citado pelos alunos “*o homem que fica com várias mulheres é um pegador*”, no entanto, a mulher deve ser recatada, caso contrário pode ser vista como: “*essa aí, já passo por vários, não serve pra casar*” ou “*a menina quando fica com vários meninos já é bem rodada*” ou ainda, “*a mulher quando usa roupa muito curta ou justa está querendo provocar o homem*”, “*tem que pega mesmo a mulher que se oferece, ela tá pedindo, por isso usa essas roupas curtas*”. Em relação a essa última frase citada pelos alunos, houve uma discussão intensa, onde alguns meninos defendiam a ideia e outros alunos entre meninos e meninas, discordavam radicalmente, nesse momento foi necessária a intervenção dos(as) bolsistas e da professora para evitar que houvesse qualquer tipo de agressão entre os mesmos. Destaca-se, portanto, que o pensamento machista ainda está muito presente em nossa sociedade e por consequência, nos alunos, no entanto, a bandeira do feminismo é aceita e defendida por muitos, pois isso foi percebido durante a realização da oficina.

No júri simulado realizado em aula, não houve muita demonstração de homofobia nos comentários dos alunos, apenas os alunos tiveram um pouco de dificuldade em organizar suas argumentações, ficando um pouco superficial, no entanto, eles realizaram a tarefa com êxito. Na situação de defesa do réu, ressaltaram que o professor não tinha a intenção de ofensa, que havia sido um mal-entendido. Na situação de defesa da vítima, que ele havia sido sim, vítima de homofobia, de discriminação, e que o professor deveria ser o exemplo para os(as) alunos(as) na aula e não ter atitudes de preconceito. Como resultado do júri, o réu foi condenado culpado.

O desenvolvimento do conteúdo do sistema genital humano, foi o que gerou maior entusiasmo dos(as) alunos(as) que participavam das aulas e faziam inúmeras perguntas. Foram aulas bastante produtivas e com maior participação dos(as) envolvidos(as). O tema sexualidade proporciona muita curiosidade e interesse, ainda mais pelos adolescentes. Diante da prática de vestir a camisinha no pênis de borracha, houve a participação da maioria dos(as) alunos(as), principalmente das meninas que eram as mais desinibidas, os meninos ficaram um pouco com vergonha de participar, porém, participaram.

Destaca-se que durante as atividades, os(as) alunos(as) foram sempre muito críticos, compartilharam diferentes opiniões e conseguiram chegar a várias conclusões, tais como: são necessários os cuidados para prevenir o contágio por IST's, que o planejamento familiar é importante, pois é complicado ter filhos em momentos indesejados, principalmente na



adolescência, que o respeito deve existir, independentemente de sexo, gênero, cor, raça, etc., e que o respeito é a base da convivência.

Durante a realização das atividades, os(as) bolsistas conseguiram ter uma boa interação com os alunos(as) e ao mesmo tempo, adquiriram uma bagagem de experiência que irão levar para sua atuação profissional futura. Para Martins (2014, p. 26), “a aproximação dos licenciandos(as) com a escola durante seu processo de formação tem provocado a descoberta de novas relações teórico-prática, propiciadas pela simultaneidade da imersão na prática e as reflexões teóricas realizadas em salas de aula”. Assim, os(as) bolsistas ID aprendem com a prática cotidiana ao mesmo tempo em que contribuíram com o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as). Nesse contexto, colaboraram com a dinâmica de sala de aula em sua atuação na escola, o que é complementado por Martins (2014, p. 26) ao citar que “o Pibid tem papel mediador e problematizador dos processos existentes na escola e não é a solução de problemas da educação”.

Nessa mediação, os(as) bolsistas acabam desenvolvendo algumas características que contribuem e facilitam o processo educativo, como o fato de possuírem facilidade em desenvolver o diálogo com os(as) alunos(as), pois desenvolvem vínculos afetivos positivos com os mesmos, e também, o fato de trabalharem em grupo, onde previamente, planejam e organizam a sua intervenção juntamente com a professora regente da turma. E dessa forma, os(as) bolsistas atuam complementando as atividades realizadas em sala de aula, trazendo para os(as) alunos(as) temas que muitas vezes não fazem parte do conteúdo específico da série, e que muitas vezes possuem caráter polêmico, mas que são discussões sociais importantes do cotidiano de cada um.

Para Abramovay et al. (2004, p. 33)

A escola possui a responsabilidade de proporcionar informação e diálogo, ainda mais, no período de transição dos corpos e mente de seus alunos, pois, é na juventude o momento em que a experimentação da sexualidade vai possibilitar uma estruturação de sua identidade, onde preconceitos e crenças organizam as possibilidades sexual-afetivas dos jovens.

Desse modo, a escola precisa abordar questões de caráter humano/afetivo/social, portanto, discutir as diferenças, o respeito recíproco as opiniões e do modo de vida de cada um torna-se fundamental. Por isso que um trabalho contextualizado se faz importante, além de melhorar a qualidade das aulas, torna o aprendizado mais significativo e contribui, para a



formação de cidadãos conscientes de seus atos, capazes de respeitar a todos(as), diante de padrões de vida e opiniões distintas das suas. Pois,

A adolescência e, em menor grau, a juventude vêm ocupando, nas últimas décadas, um lugar de significativa relevância no contexto das grandes inquietações que assolam a comunidade mundial tanto no campo da educação, quanto no da saúde, contribuindo em especial, a preocupação com problemas que vem atingindo os jovens de todo o planeta, como: saúde sexual e reprodutiva, a gravidez precoce, o aborto inseguro e as DST e Aids. (ABRAMOVAY et al., 2004, p. 33).

Assim, conforme a discussão discorrida nas ações realizadas em sala de aula, na oficina sobre feminismo e machismo objetivou-se, proporcionar a compreensão da importância do respeito entre os gêneros, e entender o porquê dessa temática ser tão polêmica. Bem como nas situações vivenciais e julgadas no júri simulado, onde os alunos tinham que se colocar diante de pontos de vista antagônicos para chegar a uma conclusão, comparando situações e contextos. Para respaldar esse raciocínio, citamos a narrativa de Silva (2011) ao referir-se que,

Somos sujeitos de múltiplas e distintas identidades – étnica/racial, profissional, sexual, de gênero, classe social, entre outras – que não são fixas, universais ou permanentes; que não são dadas *a priori* como se fizessem parte da essência do sujeito, ou seja, não são biologicamente determinadas, mas são fabricadas, inventadas e modificadas nos contextos sociais e culturais em que transitamos... (SILVA, 2011, p.148).

O que fez os(as) alunos(as) refletirem que o preconceito não tem razão em existir, que ele parte de uma ignorância na falta de aceitação do que nos é diferente diante daquilo no qual, nos reconhecemos, em nossa singularidade.

Quando foram trabalhadas questões referentes à saúde, prevenção da gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis, buscou-se de forma lúdica, compartilhar conhecimentos prévios dos alunos e conhecimentos científicos, sendo esses, um complemento daquilo que eles já dispunham em sua bagagem. Nesse momento, destacamos a proximidade que os(as) bolsistas atingiram com os(as) alunos(as), pois foram aulas participativas e produtivas, proporcionando aprendizagens mútuas entre os envolvidos.

Considerações finais

Juntamente ao conhecimento científico buscou-se engrandecer a aprendizagem, contribuir na formação de ideias e opiniões diversificadas, contextualizando fatos cotidianos de forma positiva. Assim, trabalhar temáticas sociais de caráter polêmico como corpos, sexualidade e diversidade de gênero, ao mesmo tempo, que gera divergência de opiniões, já



que muitas vezes, não são trabalhados em sala de aula, possui caráter promissor, em vista que, proporciona a reflexão de ideias e o entendimento do contexto que muitas vezes não possuíamos. Ainda vivemos em uma sociedade que demonstra preconceito e intolerância ao diferente, onde há a banalização do sexo, falta de cuidados com a saúde e planejamento familiar, bem como, violência e falta de valores éticos.

Os(as) alunos(as), demonstraram grande interesse e participação no desenvolvimento das atividades, pois, trocaram ideias e compartilharam experiências, bem como, obtiveram novos aprendizados de forma prazerosa e significativa durante as aulas.

Durante a atuação na escola os(as) bolsistas buscaram trazer essas temáticas em discussão, complementando a dinâmica das aulas de ciências, trazendo aspectos de reforço e contextualização além do conteúdo programado, demonstrando facilidade e reciprocidade na promoção do diálogo com os alunos.

Assim, os(as) bolsistas, através de atividades planejadas conseguiram contribuir com sua bagagem de experiências como futuros docentes e proporcionaram aulas prazerosas, lúdicas e significativas aos(as) alunos(as), que demonstraram isso com seu entusiasmo e participação.

Destacamos que trabalhar questões ligadas ao corpo e ao comportamento, é um assunto que chama a atenção e curiosidade, ao mesmo tempo em que vem carregado de dúvidas, preconceitos e tabus. É um tema fundamental e básico para a construção do conhecimento para a vida de todos e todas.

Agradecimento: Agradecemos a Capes pelo financiamento das bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID

Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 428p.

MARTINS, M. A. R.; HARTMANN, A. M. Da à ação: um pouco d história e dos resultados do PIBID 2011. **Iniciação à docência: relatos de coordenadores sobre experiências no Pibid**. Martins, A. R. M., et al. (Org.). São Leopoldo: Oikos, 2014.

SILVA, F. F. Lições de sexualidade na escola. *In: Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Silva, F. F., Mello, E. M. B. M. (orgs.). – Uruguaiiana, RS: UNIPAMPA, 2011. 182 p.



SOUZA, N. G. S.; CAMARGO, T. S. O corpo no ensino de Ciências: serão possíveis outras abordagens? *In: Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Fabiane Ferreira da Silva, Elena Maria Billig Mello (orgs.). – Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011. 182 p.



INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mariza Cristina Camargo da Rosa⁴⁹
Elena Maria Billig Mello⁵⁰

Resumo: A presente escrita tem como objetivo refletir sobre intervenções pedagógicas acerca da temática étnico-racial desenvolvidas com estudantes da modalidade EJA Ensino Médio, em uma escola estadual de Ensino Médio, no município de Uruguaiana/RS, que possibilitou diálogos com os(as) educandos(as) negros(as) da EJA, vindo a contribuir para a afirmação desta identidade afrodescendente, sua cultura e sua ancestralidade. Desenvolver uma proposta pedagógica para discutir relações étnico-raciais na escola é fazer com que nossa sensibilidade aflore para o velado, pois o racismo e o preconceito se revelam em pequenas ações que nos passam por naturais. Por isso a importância de discutir, de fazer emergir a realidade de negros(as), suas lutas, suas conquistas e retrocessos e qual significado isso tem para nossa sociedade.

Palavras-chave: Identidade étnico-racial. Educação de Jovens e Adultos. Diversidade.

Introdução

O presente escrito, intitulado “Intervenções pedagógicas com a temática étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos”, apresenta um recorte do trabalho de conclusão do Curso de Especialização Lato Sensu História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Uruguaiana.

Tem como objetivo refletir sobre intervenções pedagógicas acerca da temática étnico-racial com estudantes da modalidade EJA Ensino Médio, em uma escola estadual de Ensino Médio, no município de Uruguaiana/RS, bem como possibilitar diálogos com os(as) educandos(as) negros(as) da EJA, vindo a contribuir para a afirmação desta identidade afrodescendente, sua cultura e sua ancestralidade. A proposta de intervenção nasce de indagações da professora-pesquisadora sobre os(as) estudantes negros(as) que cursam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola estadual onde leciona.

Para se ter uma leitura da realidade de campo da pesquisa foi realizado, primeiramente, um levantamento junto aos(às) estudantes, para compreender qual realidade

⁴⁹Licenciada em Filosofia. Especialista em EJA, Inspeção Escolar, Supervisão, Orientação e em História e Cultura da Africana e Afro-Indígena. E-mail: camargomariza@gmail.com

⁵⁰Mestre e Doutora em Educação. Professora doutora na Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana. E-mail: profelena@gmail.com



sobre as relações ético-raciais na escola, perguntado etnia, idade, perspectivas de futuro, sua identificação quanto a gênero e o que já haviam escutado na escola sobre relações étnico-raciais. De posse de tais dados a pesquisadora construiu o planejamento para sua intervenção-ação.

A intervenção-ação teve como perspectiva a melhoria da realidade apresentada, com a perspectiva da transformação de posturas, valores e conhecimentos, visando à superação de preconceitos relacionados às questões de raça e etnia. Thiollent e Corlette (2014, p. 207), afirmam em relação às práticas de formação de professores (e todas as políticas e práticas educacionais) que deveriam ser “[...] concebidas em sintonia com a diversidade das situações sociais e culturais em que se encontram os educandos: situações de jovens e adultos; indígenas; quilombolas; produtores rurais; pescadores; situações de gênero; situação de risco de crianças; educação ambiental; entre outras”.

Contextualização

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte da constituição de uma boa parte da experiência profissional da professora-pesquisadora, que se desafiou, juntamente com a professora orientadora, propor uma pesquisa intervencionista que refletisse e propusesse ações na diversidade sociocultural de educandos jovens e adultos do Ensino Médio no que diz respeito à temática étnico-racial.

A pesquisadora é educadora desde 1993, tendo experiências na escola formal e não formal, no momento atua na escola campo pesquisada. A escola é uma entre as cinco da rede pública Estadual, do município de Uruguaiiana, que desenvolve a modalidade EJA. Em 2015, a referida escola tinha um total de 798 alunos, sendo 130 do Ensino Médio e 334 da Educação Fundamental, 152 estudantes na EJA Ensino Fundamental e 182 na EJA Ensino Médio. As ações intervencionistas foram desenvolvidas com 64 estudantes da EJA Ensino Médio, durante o segundo semestre de 2015.

Realizamos diversas atividades para fazer emergir as reflexões sobre a temática proposta, planejamos ações para suscitar o pensar dos envolvidos, para poderem expressar por escrito, por música, por diálogos, por teatro, por expressões religiosas sobre relações étnico-raciais.

As atividades realizadas foram diversas. Assistimos os filmes: (a) Os panteras Negras, que contextualiza a luta racial em Oakland, Califórnia-USA, 1967; (b) Invictus, que retrata o



período em que Nelson Mandela (Morgan Freeman), onde o jogo de Rugby é utilizado para tentar amenizar o fosso entre negros e brancos, fomentado por quase 40 anos, na África do Sul.

Outra atividade realizada, no mês de novembro, foi com a professora Stael Rosa, integrante do Movimento Negro de Uruguaiana, que conversou sobre “O belo na Negritude”. Também neste mesmo mês que referenda as lutas da negritude brasileira se construiu uma mostra pedagógica no salão da escola com apresentação de atividades que foram: (a) apresentação do trabalho da professora Joana Moleda que pesquisou sobre o Quilombo dos Fernandes, no interior de Uruguaiana, e a sabedoria da comunidade sobre os fitoterápicos e seus poder de cura, e o poder matriarcal nos quilombos; (b) após teve um sarau de poesias, com a orientação do professor de linguagens e apresentado por alunos(as) sobre o tema Negro(a); (c) escrito sobre o mito da Democracia racial, (d) apresentação de cartazes sobre estatística sobre salário, trabalho, saúde entre negros, mulheres negras e homens e mulheres brancas (com a orientação da professora de matemática); (e) traduções do português para o espanhol de poemas que tratavam da temática (orientado pela professora de língua espanhola); (f) para finalizar o momento realizou-se uma dinâmica onde os presentes escolhiam fitas com cores da África, tendo como missão construir uma pulseira e entregar a um dos presentes, expressando em uma palavra o que o momento tinha deixado como reflexão, havia também para referendar o momento uma mesa com motivos Afro, que inclusive tinha santos de um Centro de religião Afro.

Foram desenvolvidas mais três atividades: (a) apresentação feita pela professora Marlise Greco sobre “Olhos D’água: localidade do Quilombo Rincão dos Fernandes” tombado como patrimônio histórico e cultural de Uruguaiana; (b) peça teatral “A Reportagem – O Enfrentamento do Extermínio de Jovens Negros”, do Grupo Os Desajustados do Instituto Estadual de Educação Elisa Valls, grupo dirigido pelo professor de Artes Cênicas Paulo Ricardo Melo; (c) “Roda de conversas sobre a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, com os professores Marluce do Canto Rodrigues, Ronan Moura Franco e Miriam Bongar da Fontoura; (d) roda de capoeira com o grupo Liberdade e toque de tambores.

Análise e discussão

Desenvolver temáticas que estão presentes e ao mesmo tempo envoltas de véus como se não existissem na realidade do mundo da escola é desconsiderar a escola como papel de



educadora. O papel da educação é educar e, para tanto, todos e todas que perpassam por este espaço devem de estar imbuídos de discutir o que serve e o que não devemos perpetuar e que nos desconstitui enquanto humanos e as questões étnico-raciais está entre estas temáticas. A escola tem que ser protagonista e referência em ajudar construir identidades e a identidade negra, assim como sua ancestralidade, que sempre foi negada e desconstituída; é papel do professor(a) auxiliar para reverter este processo de constituição do povo brasileiro, por que, um povo sem identidade constituída é povo perdido e em conflito consigo mesmo, pois a:

[...] identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada" (HALL, 1992, p.10).

Em toda realidade brasileira há um processo de exclusão e “não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças” (*apud* BRASIL, MEC, 2006, p.22), e por isso nosso papel como educadores(ras) proponentes e protagonistas destas ações na escola são tão importantes.

Munanga (1988, p. 52) afirma que “a identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho a condição de negro, dizer, de cabeça erguida: sou negro, despojado de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro”. Até se chegar a esta certeza e este espírito, a escola tem que saber se postar como educadora, que constrói um processo pedagógico, que possibilita dialogar, pensar, refletir sobre as realidades negras, os sonhos da negritude, as esperanças e as lutas do povo negro, assim como, suas crenças, sua religiosidade e sua ancestralidade, pois tudo isso emancipa, empodera e desmistifica várias crenças construídas, imbuídas de (pré)conceitos que desconstituíram o povo negro e sua história.

Gomes (2002, p.2) sustenta que “nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros”.

Os(as) educandos(as) quando envolveram-se no projeto foram instigados(as) ao repensar-se, repensar o outro e seu meio e este envolvimento foi conduzindo-os a uma autoafirmação, uma identificação com o que é seu, ou que está perto de si, eles iniciaram a



falar com uma naturalidade sobre suas crenças religiosas, sobre suas angústias em relação às relações étnico-raciais, sobre as referências de ser e de parecer-se negro(a). Isso foi percebido nas falas, nas posturas, nos escritos, nas suas defesas, em suas roupas, nos cabelos das mulheres negras, e em suas produções escritas. O que é importante lembrar que as atividades propostas foram todas abraçadas pelo grupo, o envolvimento foi imenso e eles(elas) sempre buscavam o que mais poderiam trazer para contribuir para a realização das tarefas, assim como sempre apareciam com novas pautas para discussão em sala de aula ou nas atividades coletivas.

Considerações finais

Não há como negar que a temática tem uma sinergia com a ancestralidade africana e ela se revelou quando estávamos envoltos no projeto e hoje quando se escreve e se reflete sobre ele, além é claro de se semear e ver isso dando frutos até hoje nesta escola, pois a escola hoje desenvolve um trabalho com o viés desta temática, ampliando com gênero, no diurno.

Um aspecto relevante desta intervenção com os(as) educandos(as), foi vê-los envolvidos, questionando, trazendo ideias, refletindo sobre o cotidiano do preconceito velado; assim como possibilitou o empoderamento dos jovens e adultos negros(as), quando falavam de suas histórias de vida e o encantamento deles vendo outros contarem histórias parecidas.

Elencar uma atividade como a mais relevante, penso ser impossível, pois cada atividade teve seu significado para este projeto, apesar das dificuldades que o cotidiano escolar nos apresenta, pois instigar uma comunidade escolar da EJA a pensar-se e demonstrar que isso é conteúdo, que isso é conhecimento, é construir pedagogicamente a escola e resignificá-la para que estas identidades se identifiquem e se fortaleçam como cidadãos(ãs) humanizados(as) para construção do mundo de nossas utopias, um mundo eco-solidário.

Repetimos que desenvolver uma proposta pedagógica para discutir relações étnico-raciais na escola é fazer com que nossa sensibilidade aflore para o velado, pois o racismo e o preconceito se revelam em pequenas ações que nos passam por naturais. Por isso a importância de discutir, de fazer emergir esta realidade, a realidade de negros(as), suas lutas, suas conquistas e retrocessos e qual significado isso tem para nossa sociedade.

Para isso, a escola tem que se posicionar, precisa trazer a pauta das relações étnico-raciais para dentro da escola e tentar construir outra postura, saindo da inércia e partir para o diverso, para o plural, para negros(as), do oprimido, do excluído social.



Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun.2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010. **Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>> Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639 de 10 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Org. do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Educação e identidade negra. **Revista Aletria**: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 29, n.1, jan/jun.2003, p.167-182.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, 102 páginas, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 2 ed. São Paulo: Ática, 1988.

THIOLLENT, Michel Jean Marie e COLETTE, Maria Madalena. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, July-Dec., 2014.



CORPO, EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM

Rafael Lesses da Silva⁵¹
Ruth Maria Bibiano⁵²
Marilda Oliveira de Oliveira⁵³

Resumo: Este artigo procura dissertar sobre uma experiência realizada junto a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, vinculada ao curso de Licenciatura Artes Visuais, da Universidade Federal de Santa Maria – RS. Como problemática apontamos: De que forma podemos potencializar o corpo, enxergando-o a partir de seus desmembramentos e funções? A materialidade desta pesquisa derivou-se da atividade realizada junto aos colegas da disciplina no primeiro semestre de 2017. A proposta foi de que pensássemos um tema para ser desenvolvido junto ao grupo, que tivesse como ponto de partida assuntos de interesse particular ou tópicos que abordamos juntos às nossas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso, TCC. Deste modo, propomos uma experiência com a temática do corpo que consistiu em duas etapas. No primeiro momento buscamos possibilitar aos corpos uma experiência que fora mediada pelo repouso construtivo, e na segunda ocasião, utilizamos o próprio corpo em performance como materialidade para escritas, que deram vazões a discussões acerca do tema proposto.

Palavras-chave: Corpo. Experiência. Aprendizagem.

Introdução

O tema do corpo e o que o atravessa foi tema de estudo nesses dois encontros que constituem o escopo deste estudo. Baseamos nossa proposta na leitura do primeiro capítulo do livro “Dança Contemporânea: Corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se”, de autoria de Odailso Berté (2015), professor do curso de Licenciatura em Dança da nossa instituição.

Como modo de investigação as concepções que constituem o corpo vêm sendo amplamente pesquisadas, tornando-se foco de inúmeros debates que apontam questionamentos sobre experiências contemporâneas do corpo e seus modos de subjetivação constituído pela ordem social vigente.

Muito do que compreendemos sobre corpo e a forma de pensa-lo em fragmentos, tem nascente no que nos fora ensinado na escola, conhecimentos mediados pelos livros de Biologia que por sua vez eram carregados de imagens ilustrativas como forma de evidenciar os órgãos, sistemas e funcionamentos do corpo humano. Romper com o pensamento

⁵¹ Universidade Federal de Santa Maria. Licenciatura em Artes Visuais. E-mail lessesrafael@gmail.com

⁵² Universidade Federal de Santa Maria. Licenciatura em Artes Visuais. E-mail ruthbibiano@hotmail.com

⁵³ Orientadora – Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Subprojeto Pibid Artes Visuais. E-mail marildaoliveira27@gmail.com



fragmentado em relação ao nosso próprio corpo a ponto de não vê-lo em micro e macro, afinal, pensamos nos organismos, sistemas, órgãos do corpo de forma distante e segmentada, como micro universos distantes um do outro, ou até mesmo como um mero recipiente ou patrimônio. Nosso posicionamento é de que os corpos ‘não contêm uma coisa’, eles não são receptáculos de sentimentos e memórias. Ao contrário, são territórios vivos, potentes, ponto de encontro e movimento, de deslocamentos, onde tudo acontece, compondo-se diariamente, diante das experiências as quais somos submetidos.

Buscamos perceber o corpo como uma unidade matéria que se compõe diariamente diante das experiências que sente, vibra e afeta ao mesmo tempo que é afetado pelo que se move e desloca, sendo ponto de encontro para outras relações de contágio.

A partir deste posicionamento conceitual reconhecemos o corpo ou um corpo como o espaço/lugar onde tudo acontece ou pode acontecer, tendo em vista seu estado constante em mutação. Para abordar este tema de estudos partimos do conceito de ‘Corponectividade’ como infere Berté (2015), que mente e corpo estão articulados, dessa forma os nossos gestos corporais, nossa forma de mover-nos constrói-se juntos aos nossos pensamentos, a nossa mente, significando assim que experiência e movimento coexistem. No entanto somos educados a pensar que somos aprisionados a essa matéria, que chamamos de corpo, como castigo e prisão.

Somos educados a pensar uma mente descorponectiva, longe do corpo e de seu cérebro, distanciado dos afetos, da experiência e do cotidiano. (BERTÉ, 2015, p. 23)

Diante dessas perspectivas, o presente artigo destaca alguns pontos de uma experiência viva com o corpo.

Permitir-se um tempo – Incorporando o repouso construtivo

Ondas, torções, quedas, recuperação e impulsos, o corpo lida e luta constantemente com a gravidade, contra o próprio sistema, esse corpo que é cheio de limitações e prendimentos⁵⁴ que é concebido como um objeto a ser medido, manipulado, controlado e transformado para corresponder à representação predominada do corpo. No repouso construtivo o corpo lida com a gravidade, não escapando dela, no entanto procura-se conectar-se a mesma e assim, esse corpo vai ao encontro do chão, propiciando ao mesmo que sinta sua própria existência matéria no espaço.

⁵⁴ Ação ou efeito de prender; atração.



Ao longo de nossa vida vamos perdendo o equilíbrio, e nossa labuta para permanecermos eretos e principalmente retos se torna mais exaustiva, em decorrência disso F.M Alexander desenvolveu várias técnicas que tiveram como objetivo buscar o equilíbrio entre as atividades motoras e a mente, reeducando o corpo/mente a funcionar sem excesso, aliviando assim as tensões que acumulamos, entre as práticas desenvolvidas por Alexander está o *Repouso Construtivo*, que proporciona um tempo para ouvirmos e percebermos os sinais que o corpo nos comunica, essa técnica nos oportuniza percebermos o todo que é o corpo, captando todas suas partes, formando a nossa voz e nossas visualidades. Atualmente a *técnica Alexander* vem sendo difundida em diversas áreas. No primeiro semestre de 2017, tivemos a oportunidade de experienciar essa prática, na Disciplina de Desenho, que tinha como objetivo trabalhar o Desenho Expandido, e explorar o corpo diante das diversas áreas de estudo, desde a Medicina até ao Teatro, com a proposta de experienciar essas outras formas de perceber o corpo foram convidados professores de outras áreas para compartilharem conosco suas práticas e pesquisas sobre o corpo, essa disciplina compõem a grade curricular do Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Federal de Santa Maria. A professora Sílvia Susana Wolff, adjunta do Curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal de Santa Maria, convidou-nos a participar de uma aula de dança onde o *Repouso Construtivo* foi uma das técnicas utilizadas para observar as reações que os estímulos verbais provocavam em nosso corpo. A partir desse momento o que devemos fazer é deixar nosso corpo render-se a gravidade e encontrar o chão.

Sobre o repouso

O único material necessário para essa técnica é tecido, barbantes ou lenços que possam ser amarrados, de um joelho a outro, que ajudará a permanecer com joelhos juntos, sendo assim é importante ter os joelhos dobrados, direcionados para o teto. Isto vai dar apoio para a lombar. Desse modo, e para experimentar com nosso grupo do estágio reservamos uma sala com colchonetes, menor onde poderíamos ficar mais isolados dos ruídos das demais salas de aula. Convidamos todos os colegas que deitassem no chão e que estivessem dispostos a sentir o próprio corpo, com os olhos fechados deveriam respirar e inspirar calmamente, buscando destencionar o corpo que persistia em sua rigidez. O silêncio da sala escura era ocupado pela trilha sonora do vento e da chuva, que aos poucos era interrompido pelas nossas falas, que buscavam fazer com que os corpos estáticos fossem estimulados a enxergarem-se



em movimento em meio a cenas do cotidiano. O objetivo era pensarmos o corpo biológico, o meio e a consciência como um todo. Dito isso todos foram chamados a refazer o trajeto percorrido, após terem acordado pela manhã, com os olhos fechados e imóveis. Posteriormente foram convidados novamente a imaginarem-se, em distintas situações, que envolviam agora os estados físicos, e como o corpo deslocava-se e se relacionava com estes ambientes. E assim alguns estímulos verbais foram compondendo-se para que os corpos pudessem perceber as imagens que eram construídas ao longo da prática.

- Agora o corpo torna-se cera, levemente se desfaz em meio ao calor do ambiente.

- O corpo tornou-se vapor e aos poucos passa a ocupar todo o espaço, mas para onde ele vai?

- O corpo tornou-se gotículas de água e aos poucos percorre por distintos caminhos, que trajetos são esses?

- Agora tudo virou concreto, como vocês se deslocam neste espaço, como se relacionam?

E assim, os corpos foram experienciando sensações e situações que os colocavam em constantes deslocamentos e movimentos. Quando realizamos movimentos com as palavras atribuímos sentidos ao que somos e aquilo que nos acontece, afinal, nomeamos o que sentimos e vemos conforme atribuímos relações as mesmas. Deste modo, somos enquanto palavra o que vivenciamos em movimento e como nos relacionamos com elas, Larrosa (2002).

Quando e como podemos sentir o corpo que somos?

Na maioria das vezes sentimos que temos um corpo e não que somos um corpo. Quando nosso corpo dá sinais de que não está sendo cuidado como deveria, logo somos avisados. Sabemos que se dormirmos pouco ficaremos fadigados com dor de cabeça e indispostos. Se realizamos um grande esforço físico num determinado dia e não temos condicionamento físico para tal, no outro dia, sentimos o cansaço, ou seja, fatores que sinalizam que algo não está bem.

Nossa proposta inicial foi de que a partir do repouso construtivo, pensássemos as visualidades que foram produzidas ao longo da atividade. Nosso objetivo foi de que tal dinâmica gerasse debate e diálogo sobre o que havia sido proposto, pensando numa troca de



experiência, que inicialmente deu-se em meio a individualidade de cada um e posteriormente fora partilhada junto ao coletivo.

Corpo inscrito

Somos afetados a passos em que também afetamos, assim sendo, constantes trocas são estabelecidas entre os indivíduos, porém tais ações/relações são imperceptíveis aos olhos de muitos no decorrer do seu cotidiano. Por isso pensamos em propor uma experiência fora do até então costumeiro. Habitualmente utilizamos imagens de obras artísticas, palavras, fragmentos de textos, vídeos e demais materiais didáticos que possam vir a congregar ao que está sendo estudado. Como na ocasião o tema abordado era o corpo, nos pareceu adequado utilizar o mesmo como materialidade para as discussões a respeito do tema. Desse modo, antes de adentrarmos no campo teórico, a segunda autora escreveu algumas palavras ‘soltas’ no corpo do primeiro autor. Palavras essas relacionadas as possíveis concepções que haviam sido explanadas anteriormente, juntamente com fragmentos apresentado pelo texto. Em um segundo momento todos os colegas foram convidados a fazer um círculo em torno do corpo que se encontrava em pé no centro da sala em silêncio.

Buscando dinamizar as discussões, nas costas de cada participante foi colado dois adesivos com perguntas referentes ao texto, como:

Como podemos entender um corpo?

Como o vemos?

O que um corpo nos possibilita/impossibilita?

Nosso objetivo era fazer com que os corpos precisassem movimentarem-se, relacionarem-se e enxergarem-se, para que de fato pudessem estabelecer diálogos em forma de gestos e olhares, conseguindo assim saber mais sobre o que estava colado em suas costas e discutir sobre tal fragmento. Novamente os participantes foram instigados, agora verbalmente, devendo procurar demais fragmentos do texto que estavam no espaço da sala.

O comando dado foi de que havíamos trazido algumas palavras para complementar nossas discussões. Para tanto, gostaríamos que procurassem dentre esse espaço

- Mas aonde estavam as palavras?

Em meio aos vasculhamentos pelos demais corpos, o corpo do primeiro autor começou a desnudar-se e palavras começaram a surgir escritas em seu corpo, somando-se a ele, compondo com ele. Primeiramente, percebemos estranhamentos da parte dos



participantes, que não conseguiam interagir de modo costumeiro com aquele corpo parcialmente despido, em silêncio, com o corpo coberto de palavras, estático, emudecido em meio da sala. Diante disso os colegas, persistentemente tentavam travar um diálogo, ou fazer com que aquele corpo reagisse, provocavam com perguntas, com toques no rosto e ao perceber que a interação se daria de outra forma, que não necessariamente seria por meio da fala, começaram a traçar linhas nesse corpo, formando palavras que se relacionavam com o que nos acontecia naquele espaço, os corpos presentes sublinhavam-se, reinscreviam-se, construindo linhas invisíveis que reverberavam de um corpo a outro. E assim fragmentos do texto e demais experiências foram somando-se em meio as relações estabelecidas.

Para seguir pensando

Partindo do que fora experienciado no individual e partilhado junto ao coletivo, apontamos como resultado o quão importante pode vir a ser quando o sujeito se reconhece como um todo, como uno, sem separar corpo e mente, racional e emocional. Tendo em vista que o corpo é esquecido e isso tem se repetido ao longo da história (GREINER, 2005). Foi possível percebermos que a aprendizagem não se dá só, mas acontece por meio das relações, entre elas, com elas, a partir dos afetos e das experiências, e quão fundamental é atentarmos ao que deixamos de lado quando não reconhecemos o corpo como potência no processo de ensino/aprendizagem. Borrando assim toda e qualquer barreira (BERTÉ, 2015), desmistificando e dessacralizando aquilo que até então é entendido como desconectivo.

Referências

BERTÉ, Odailso. **Dança Contempop corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se**. Ufsm: Santa Maria, 2015.

BONDIA, Jorge, *Larrosa*. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Brasileira de Educação. [online]. 2002, n°19, pp 20 – 28.

GREINER, Christine. **O corpo pistas para estudos indisciplinados**. Annablume: São Paulo, 2005.

REVEILLEAU, Roberto Aina. Técnica Alexander. Disponível em: <<http://tecnicadealexander.com/tecnica.php>>. Acesso em 11 Set. 2017.



DISCUTINDO CORPOS E GÊNEROS COM PROFESSORES/AS DE ENSINO MÉDIO

Myllena Camargo de Oliveira⁵⁵
Angelita Alice Jaeger⁵⁶

Resumo: Ofertamos oficinas para professores/as e gestores/as de uma escola pública de ensino médio de um município do interior do RS, objetivando debater noções de corpos e gêneros numa perspectiva transversal no ensino dos conteúdos escolares. Essas vivências foram objeto de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica que contou com 8 sujeitos que participaram ativamente das oficinas e debates, cujo desenvolvimento foi alvo de uma observação participante, registrada em um diário de campo, complementada por entrevistas capturadas em um dispositivo digital, depois transcritas na íntegra. Todo o material produzido foi submetido à análise de conteúdo. Os resultados apontam para mudanças nas concepções das/os professoras/es acerca das temáticas trabalhadas, mesmo que ainda estejam presentes discursos normativos a respeito das representações de corpo e gênero. Por fim, entendemos tais ações como necessárias para uma educação para a diversidade.

Palavras-chave: Corpo. Gênero. Educação. Ensino médio.

Introdução

A educação dos corpos e dos gêneros despontam como temas centrais em debates que envolvem as tensões e os desafios educacionais contemporâneos. Nesse cenário, a Escola emerge como uma das instâncias privilegiadas na construção da igualdade nas relações de gênero e no respeito aos distintos modos de se expressar corporalmente. Embora a sociedade demonstre tensões para que a diversidade dos corpos e dos gêneros sejam tratadas de forma inclusivas, a pluralidade humana evidencia a necessidade de o ambiente educativo promover discussões, estudos e elaboração de estratégias didático-pedagógicas que privilegiem as diferentes formas de ser e viver. Tal direcionamento ganha relevância na medida em que “reconhecer a diversidade significa que aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual” (GOELLNER, 2010, p. 72). Assim, essa tematização não é somente oportuna, senão uma contundente necessidade.

É notória a ampliação de pesquisas e artigos no campo educacional, cujos enredos indicam que esse espaço é central para problematizar representações de corpos e relações de

⁵⁵ Graduanda em Educação Física – Licenciatura. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: myllencamargo22@gmail.com

⁵⁶ Educação Física, Mestrado e Doutorado em Ciências do Movimento Humano, Pós-doutorado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: angelita@ufsm.br



gêneros, visto que há a produção e reprodução de estereótipos que reforçam preconceitos acerca dos modos de ser menino ou menina, garoto ou garota no contexto escolar. Silva et al. (1999) buscaram compreender o fracasso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais a partir da ótica de seus/suas professores/as. Os resultados indicam que a educação para eles e para elas é muito diferente, tendo em vista que o desempenho escolar é mensurado em meio a representações docentes que atestam que os meninos são mais inteligentes, porém mais indisciplinados e as meninas são mais atentas e dedicadas, porém, menos inteligentes. Nessa direção, Carvalho (2001) reforça esses resultados apontando que as relações de gênero estão implicadas nas representações que professores/as fazem dos bons alunos e das boas alunas: para eles a indisciplina e a agressividade são esperadas; para elas a bagunça discreta e a obediência às solicitações docente marcam e reforçam os tratamentos desiguais aos estudantes nas práticas pedagógicas. Felipe e Guizzo (2008) sublinham que o pouco conhecimento que professoras e professores possuem acerca do gênero e da sexualidade constitui-se em um dos fatores que levam os/as docentes a continuarem ensinando, ainda que “discretamente, modos de ser e se comportar de maneira diferente e desigual para meninos e meninas”. Jesus e Deive (2006) revelam que professores/as não costumam problematizar as questões de gênero em suas aulas.

Diante dessas considerações, concordamos com Felipe e Guizzo (2008) quando sugerem que cabe às/aos docentes e demais profissionais envolvidos com a educação a iniciativa de buscarem informações e conhecimentos sobre as representações de corpo, as relações de gênero e, também, a sexualidade para que possam compreender que os processos de produção desses temas envolvem disputas e lutas políticas e sociais que resultam em distintas posições de sujeito e relações de poder, muitas vezes, desiguais.

Por meio desses diferentes fragmentos colhidos em ensaios e artigos de pesquisa nota-se que a Escola como um todo se constitui em um campo de conhecimento privilegiado para promover as discussões sobre corpo e gênero no contexto escolar, incentivando a igualdade entre as pessoas, combatendo a discriminação e o preconceito e promovendo ações de inclusão, gerando práticas inovadoras que preconizem uma educação para a diversidade.

Nesse sentido, objetivamos inserir as temáticas dos corpos e gêneros numa perspectiva transversal no ensino dos conteúdos escolares, a partir de oficinas e debates com professoras/es e gestores/as de uma escola estadual de um município do interior do RS,



buscando incentivar ações pedagógicas voltadas para a igualdade e a diversidade de sujeitos que constituem o ambiente escolar.

Caminhos metodológicos

Esta pesquisa qualitativa é do tipo etnográfica e foi desenvolvida em uma escola de ensino médio, onde foram ofertadas oficinas pedagógicas aos/às gestores/as e professores/as, buscando problematizar e compreender conceitos de corpo e gênero, bem como suas representações na sociedade, nas aulas, nos diferentes espaços escolares e na mídia. Conforme Flick (2009) a pesquisa etnográfica caracteriza-se pela participação e observação do/a pesquisador/a em um ambiente específico, sendo neste caso, a escola.

Para promover as ações utilizamos como estratégia desencadeadora das discussões: filmes, documentários, vídeos, reportagens, artigos e dinâmicas pertinentes aos temas em tela. Também foram ofertadas oficinas produzidas pelo Grupo de Estudos em Diversidade, Corpo e Gênero (GEDCG) e utilizados alguns Planos de aula⁵⁷ disponibilizados pela Onu Mulheres e financiados pela Comunidade Europeia. As discussões e aprendizagens foram desencadeadas numa perspectiva de inquirir e compreender como se constituem preconceitos e discriminações que atravessam o ambiente escolar, cujos sentidos e representações marcam com a noção da diferença os corpos e os gêneros. Sobretudo, buscamos questionar representações de corpo e estereótipos de gênero para as modalidades que caracterizam o conteúdo de algumas disciplinas, como a educação física, desassociando determinadas práticas de perspectivas biológicas (por exemplo: a frequente máxima que afirma que “futebol é para os meninos e dança é para as meninas”), questionando, ainda, as associações feitas entre determinadas modalidades esportivas e a orientação sexual de seus praticantes (por exemplo, as jogadoras de futebol são lésbicas e os bailarinos são gays). Ou então, os garotos são mais racionais e por isso gostam de matemática e as garotas são mais sensíveis por isso apreciam a literatura.

Contamos com a participação de 8 sujeitos entre gestores/as e professores/as de ensino médio, em oficinas contempladas pelas temáticas de corpos e gêneros. O desenvolvimento das oficinas foi acompanhado de uma observação participante e registrado minuciosamente em um diário de campo. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com todos/as

⁵⁷ Disponível em:

http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2015/07/valente_aula1_sexo_genero_poder.pdf



os/as participantes, as quais foram gravadas em um dispositivo digital e, posteriormente, transcritas.

Ambas fontes de pesquisa foram submetidas à análise de conteúdo que, conforme ensina Bardin (2011), pode ser descrita como um conjunto de técnicas de análise da comunicação que visa, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos e qualitativos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. A autora propõe uma organização para análise dos achados, sendo dividida em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que compreendem a codificação e a inferência desses resultados. Ao organizar e analisar esse material empírico em função dessas orientações e dos objetivos da pesquisa etnográfica, categorias de análise foram construídas e analisadas à luz do referencial teórico que fundamenta a investigação.

Resultados e análises

A partir da análise de conteúdo foi possível destacar 3 categorias, sendo elas:

Problematizando diferentes arquiteturas corporais

Para discutir a temática dos corpos, os/as participantes foram divididos/as em dois grupos, cada um, individualmente, ganhou uma folha com dado conteúdo: um grupo com imagens referentes à história do corpo e outro com o texto explicativo referente à uma dessas imagens. Assim, todos/as procuraram o seu par, ou seja, as imagens que se encaixavam ao seu texto. Ao encontrar sua respectiva dupla, a mesma explicou a imagem somada ao referido texto, discutindo as representações de corpo no período histórico ao qual a imagem se situa, a fim de montar a linha do tempo sobre os corpos, possibilitando a compreensão de que diferentes arquiteturas corporais foram e são construídas ao longo da história ocidental. Jaeger (2013) aponta que as arquiteturas corporais resultam dos diferentes investimentos e intervenções que homens e mulheres produzem nos seus corpos em diferentes tempos e lugares.

Outra atividade consistiu na elaboração de uma narrativa do corpo. Dessa vez, os/as participantes foram divididos/as em 4 grupos. Cada grupo construiu um corpo a partir de um desenho, em tamanho real, com papel pardo e outros materiais para as características desse corpo. Em primeiro lugar, moldaram esse corpo. Na sequência, acrescentaram detalhes para caracterizá-lo. Após isso, cada grupo construiu uma narrativa a fim de concretizar esse corpo,



como nome, idade e fase da vida, profissão, filiação, lazer, ídolos, roupas que usa, signo, marcas e adereços corporais, coisas que gosta e não gosta de fazer, dúvidas em relação ao seu corpo e sua sexualidade, entre outros. O segmento da atividade se deu com a apresentação do corpo construído por cada grupo, sendo que os outros tentaram adivinhar a identidade com base nas características. A partir disso, foram construídos diferentes corpos com diversas características atribuídas, tais como: transexuais, feministas, representações de feminilidade que participam tanto da esfera pública quanto da privada, cibernético ou pós-humano, etc.

Nas duas atividades observamos que as arquiteturas corporais são múltiplas, todavia, nem todos os corpos estão representados nas diferentes possibilidades trazidas, tanto pelas imagens, quanto pelos desenhos elaborados pelos/as participantes. Nas discussões despontou a ideia de que é a partir da imagem que os corpos transmitem que tentamos decifrar a identidade e que essa tentativa acontece pelo fato de enquadrar os sujeitos em estereótipos, de esperar por determinados comportamentos, atitudes, expressões etc., acabam, muitas vezes, marcando negativamente determinadas arquiteturas corporais, como vemos em um trecho do diário de campo:

De repente, uma professora pediu para se manifestar, e relatou sua história de vida nos fazendo pensar sobre as consequências das imposições da sociedade. Havia feito uma cirurgia bariátrica, pois a busca incessante pelos estereótipos a fez escolher o caminho mais rápido. (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de julho de 2016).

A partir das discussões realizadas, constatamos a importância de problematizar as diferentes arquiteturas corporais a fim de tensionar as concepções engendradas e reproduzidas socialmente, que acabam, de certa forma, por prejudicar o processo educativo dos/as estudantes, visto que arquiteturas corporais que fogem do padrão são, muitas vezes, excluídas ou marcadas com conotações depreciativas. Assim, que os/as docentes possam ampliar suas representações para novas possibilidades e novos modos dos sujeitos se manifestarem corporalmente, e, sobretudo, que a escola seja um espaço de acolhimento, respeito e disseminação de diferentes e múltiplos modos de viver a corporeidade.

Problematizando o conceito de gênero

Os/As participantes foram incitados/as a pensar sobre o conceito de sexo, de gênero e de sexualidade de forma a falar a primeira ideia que surgira sobre o tema. Em um quadro branco essas noções foram ganhando contornos próprios, diferenciando-se umas das outras, resultando em representações que rompem com a linearidade sexo-gênero-sexualidade. Em



seguida discutimos sobre a divisão sexual do trabalho, começando por um vídeo e seguindo com a distribuição de uma folha com um quadro em que colocaram as suas atividades diárias e as dos familiares. Assim, foi possível perceber as diferentes tarefas realizadas por homens e mulheres na sociedade contemporânea. Por último, distribuímos letras de músicas que reproduziam estereótipos de gênero de modo mascarado ou não. Assim, debatemos esses temas na interface do cotidiano escolar.

Os resultados apontam que os/as participantes, em sua maioria, demonstraram prévio entendimento sobre o conceito de gênero, relacionando-o às identidades masculinas e femininas e ligadas às subjetividades. Ficou mais compreensível quando relacionamos ao conceito de sexo, sendo este entendido a partir de características biológicas. A partir disso, podemos perceber que o conceito de gênero, embora entendido enquanto uma identidade, está representado dicotomicamente. No contexto escolar, e não apenas nele, pode ser um aspecto problemático, pois, concordamos com Louro (2012) ao afirmar que o binarismo rígido dos gêneros vela as diferentes formas de ser, sendo que homens que fogem do estereótipo de masculinidade acabam por serem discriminados ou colocados em uma posição de subordinação. Ao mesmo tempo, as mulheres que não incorporam o estereótipo de feminilidade têm a sua sexualidade colocada sob suspeição.

Nas discussões, um dos participantes manifestou-se sobre a construção cultural da mulher enquanto um corpo objetificado, tendo em vista a natureza do homem objetificá-la. Como podemos visualizar em um trecho do diário de campo:

“Um professor relatou uma pequena história do escorpião e da tartaruga que foram atravessar um rio. O escorpião a picou no meio do caminho mesmo tendo prometido que não o faria, e disse que assim como o escorpião picou a tartaruga por seu instinto ser ferocar, é instinto do homem ser ‘caçador’, ‘pegar’ mulher, olhar para uma mulher ‘bonita’ desejá-la e objetificá-la, e desprezar uma mulher feia.” (DIÁRIO DE CAMPO, 06 de agosto de 2016).

Embora a maioria dos/as participantes entendam o gênero de forma mais ampla, alguns tendem a manifestar discursos normativos de forma que as construções culturais e sociais sejam compreendidas enquanto noções naturalizadas. E isso, justifica as práticas discriminatórias no interior das aulas, estando ligadas a concepções biológicas trabalhadas pela esfera docente.

Na atividade da divisão sexual do trabalho percebemos que, ainda, as mulheres são responsáveis pelo trabalho doméstico, além de participar do trabalho assalariado, mantendo



assim, uma dupla jornada de trabalho. Em poucas menções, os homens ajudam no trabalho de casa, e apenas uma participante disse que o homem compartilha as tarefas da casa.

Na última atividade, os/as participantes identificaram as diferentes violências nas músicas relacionando com o cotidiano da escola. Ao falarmos se era possível trabalhá-las em sala de aula, alguns/mas professores/as resistiram afirmando que determinados termos são vulgares e inadequados para tratar com os/as estudantes.

Destacamos que as problematizações sobre o conceito de gênero e seus desdobramentos nas três atividades não se esgotaram. No entanto, de um modo geral já foi possível perceber algumas desconstruções de estereótipos de gênero e, também, novos entendimentos de que múltiplas possibilidades de masculinidades e feminilidades marcam os corpos de garotas e garotos, docentes e demais pessoas envolvidas no ambiente escolar.

Repercussão do trabalho realizado

Os/As professores/as relataram que as oficinas foram positivas e importantes, pois tais temáticas são pertinentes as diversas esferas sociais. Também, destacaram a oportunidade de discutir e entender determinados aspectos relativos aos corpos e aos gêneros, que raras vezes eram evidenciados. Como podemos ver na fala da professora 1:

Professora 1: “[...] acho que a repercussão foi bem importante, até acho que descobrimos algumas coisas que não sabíamos, nos deparamos com algumas coisas que a gente não prestava tanto atenção e acabou prestando. E eu acho que sempre a informação assim, a discussão, traz benefícios para o aprendizado de cada um. Até para gente formar novos conceitos, e tudo mais né?”.

Ainda, os/as entrevistados/as relataram maior afinidade para trabalhar as questões relativas ao corpo e ao gênero após as oficinas. Nesse sentido, a importância da formação continuada se mostra necessária, ao passo que as construções sociais e culturais se modificam conforme o tempo e lugar, e precisamos estar atentos/as às diferentes formas dos sujeitos se expressarem para que o ambiente educativo acolha uma educação que privilegie a todos/as.

Considerações finais

Oportunizamos aos professores/as da Escola uma rica possibilidade de conhecer e analisar as representações de corpo e gênero que são postas em funcionamento no cotidiano profissional, possibilitando posicioná-los criticamente acerca dessas questões, com vistas a debater esses temas que marcam a formação profissional e continuada da educação escolar,



tendo como meta a transformação das relações assimétricas entre alunas e alunos, mulheres e homens nas diferentes esferas da sociedade de um modo geral.

Entendemos que nosso trabalho teve grande impacto para escola como um todo, devido ao foco ser direcionado aos/as gestores/as e professores/as, pois, são eles/as possibilitam ambientes de aprendizado a fim de fomentar as discussões. E, também, fazem parte necessária desconstrução de noções estereotipadas que marcam corpos e constroem gêneros, visando uma educação respeitosa no contexto escolar, e em todas as outras instâncias que perpassam a vida em sociedade.

Dessa forma, observamos os diversos discursos presentes no corpo docente da escola. Desde pensamentos um tanto conservadores acerca do que devem/podem vestir as mulheres, até questionamentos críticos acerca dos papéis que os gêneros masculino e feminino assumem no espaço público e privado. Assim, caminhamos para uma tentativa de problematizar representações estereotipadas acerca dos corpos e dos gêneros, especialmente aqueles que diferem de uma normatização social.

Entretanto, evidenciamos a necessidade de diálogo das temáticas abordadas com os conteúdos escolares, em diferentes disciplinas. Apontamos, então, que a escola tem mostrado grande abertura para debater questões afetas aos corpos e gêneros e suas representações. Sendo assim, após termos acompanhado a realidade escolar por alguns meses, percebemos mudanças significativas nos discursos e concepções de grande parte dos/as envolvidos/as no processo educativo.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CARVALHO, M. P. Mau aluno e boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 9, p. 554-574, 2001.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: Meyer, D. E.; Soares, R. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Medicação, 2008, p. 31-40.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, p. 71-83, 2010.



JAEGER, A. A. Relações de gênero e a medida do músculo no esporte. In: Louro, G. L.; Neckel, J. F.; Goellner, S. V. (Orgs.) **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 28-40.

JESUS, M.; DEVIDE, F. Educação física escolar, co-educação e gênero: Mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n.3, p. 123-140, set/dez, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, C. D.; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, n. 107, p. 207-225, 1999.



A SALA DE AULA COMO ESPAÇO-TEMPO DE INVESTIGAÇÃO DAS MULHERES NA CIÊNCIA: REFLEXÕES POSSÍVEIS NO ENSINO MÉDIO

Ronan Moura Franco⁵⁸

Marli Spat Taha⁵⁹

Resumo: Com o objetivo de refletir sobre o desenvolvimento parcial de uma sequência de atividades investigativas sobre as “Mulheres na Ciência” em duas turmas de 1º (primeiro) ano do Ensino Médio no Instituto Laura Vicuña, este trabalho se caracteriza como um relato de experiência. As atividades foram desenvolvidas durante o ano de 2017, sendo que algumas ainda estão em processo de execução no momento de construção deste relato. Com a realização da abordagem foi possível tensionar e suscitar o debate sobre questões que permeiam a ciência em uma perspectiva social, cultural e histórica de gênero, apontando possibilidades de superação das desigualdades e inserção das mulheres na produção do conhecimento científico.

Palavras-chave: Mulheres na Ciência. Ensino Médio. Práticas Investigativas

Introdução

Este trabalho se caracteriza como um relato de experiência, que objetiva refletir, mesmo que de forma incipiente, sobre o desenvolvimento de uma sequência de atividades investigativas sobre a temática “Mulheres na Ciência” em duas turmas de 1º (primeiro) ano do Ensino Médio no Instituto Laura Vicuña. As atividades foram desenvolvidas durante o ano de 2017, sendo que algumas ainda estão em processo de execução no momento de construção deste relato.

O trabalho foi concebido, a partir da percepção da ausência de discussão sobre a produção do conhecimento científico, invisibilizando a presença das mulheres nas ciências, em especial nas áreas das ciências exatas como a Física, que é a componente curricular onde o trabalho está sendo desenvolvido. Nossa percepção inicial encontra fundamento no que afirmam as autoras Silva e Ribeiro quando dizem que “A ciência moderna, constituída quase que exclusivamente pelos homens, opera num sistema excludente para as mulheres, através de discursos e práticas nada neutros” (2011, p.06).

⁵⁸Licenciado em Ciências da Natureza. Mestrando no PPG Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Professor do Ensino Médio no Instituto Laura Vicuña. E-mail: rmourafanco@gmail.com

⁵⁹Licenciada em Ciências da Natureza. Especialista em Educação em ciências. Mestranda no PPG Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Professora da Educação Básica. Supervisora do PIBID Ciências da Natureza Unipampa Campus Uruguaiana/RS. E-mail: marlitaha@gmail.com



Sobre as pesquisas que estabelecem relação entre as desigualdades de gênero e a construção social, cultura e histórica da ciência, as autoras supracitadas também comentam o seguinte:

[...] as pesquisas sobre a relação entre ciência e gênero têm se ocupado em discutir o forte viés sexista e androcêntrico que tem permeado a ciência, manifesto tanto na subrepresentação das mulheres nas ciências ou mesmo, em determinados contextos específicos, com sua exclusão das práticas e instituições científicas, quanto na forma (masculina) com que as mulheres têm sido representadas nas teorias científicas, entre outros aspectos (SILVA; RIBEIRO, 2011, p.06).

As diferenças que marcam o campo da Ciência são percebidas e muitas vezes reproduzidas no espaço da sala de aula da educação básica, e práticas educativas como esta que apresentamos, buscam romper com uma lógica binária que atribui significados opostos que qualificam homens e mulheres na sociedade atual. Sobre a lógica binária pode ser dito que:

Na lógica das oposições binárias, que estruturam o pensamento moderno, o homem é a referência e a mulher é apresentada como o “outro”, o oposto do homem. Na ciência, a mulher é esse “outro”, já que, desde o nascimento da ciência moderna, o sujeito do conhecimento tem sido o homem e, portanto, as características e habilidades necessárias e valorizadas para fazer ciência são as ditas masculinas (SILVA; RIBEIRO, 2014, p.452).

Essas características que marcam o pensamento naturalizado e que, no contexto atual, são reproduzidas e reforçadas por discursos conservadores que a cada dia encontram mais espaço, não só na sala de aula, como também nas redes sociais, necessitam ser debatidas, tensionadas e transgredidas. Assim, as práticas que aqui serão apresentadas e refletidas se apresentam como uma possibilidade de superação de valores arraigados, na tentativa de construção de uma prática educativa que se ocupa com a humanização da educação e seja comprometida com a justiça social.

Para o desenvolvimento de um trabalho que atenda às necessidades do cenário descrito anteriormente, apostamos na construção e no desenvolvimento de práticas educativas investigativas, assumindo a pesquisa como um princípio de realização das atividades em sala de aula. Para embasarmos os argumentos que relacionam o ensino e a pesquisa, primordialmente estabelecemos relação com o que foi dito por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da autonomia* (2009), este autor, incentivador de práticas dialógicas e superando um ensino verticalizado e bancário, nos diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar,



constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2009, p. 32).

Para tanto, a pesquisa em sala de aula, também é entendida como um momento em que as/os alunas/alunos sejam sujeitos da produção de um conhecimento inovador, que inclui interpretação própria, formulação pessoal, saber pensar e aprender a aprender. O educar pela pesquisa é ir contra a cópia, a condição de objeto e a manipulação das/dos alunas/alunos (MORAES; RAMOS; GALIAZZI 2002). Quando decidimos desenvolver um trabalho com a temática “Mulheres na Ciência”, não podíamos organizar aulas tradicionais e condicionar as/os alunas/alunos a transmissão passiva do conhecimento, visto que isso contraria a própria intenção de questionarmos a normativas que compõem os sistemas de produção de conhecimento. Assim, assumimos a dialogia estabelecida a partir das práticas investigativas como um modo de tornar o processo de ensino-aprendizagem efetivo, do ponto de vista da produção de saberes, para as/os alunas/alunos e professor. Nosso argumento é alicerçado nas seguintes palavras:

[...] a atitude de proporcionar ambiente de pesquisa potencializa o envolvimento com a temática estudada, pois a pesquisa como modo de aprendizagem possibilita um maior envolvimento de estudantes, que passam a ser sujeitos das práticas pedagógicas desenvolvidas, além de permitir o desenvolvimento de sua autonomia (SALOMÃO DE FREITAS *et al*, 2016, p. 05).

Nessa esteira de conhecimentos, articulamos ensino e pesquisa como o meio de conduzir o trabalho e ainda, defendendo “[...] a necessidade de introduzir na ciência uma perspectiva de gênero” (SILVA, 2012, p.115), reconhecendo a sala de aula como espaço de produção de múltiplos saberes científicos. Na sequência desse trabalho, apresentamos a contextualização com as descrições necessárias para o entendimento do trabalho realizado, bem como as discussões preliminares que puderam ser realizadas até o momento, finalizando com as considerações finais, em que serão sinalizadas os principais pontos abordados.

Contextualização

A escola que é cenário deste relato é o Instituto Laura Vicuña (ILV), que faz parte da rede privada de ensino e se caracteriza como uma escola confessional católica. O ILV atende estudantes em todos os níveis da educação, desde as etapas iniciais da Educação Infantil até o Ensino Médio. As atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas nas aulas de Física em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, envolvendo cerca de 47 alunas e alunos.



A componente curricular de Física é norteada pela competência da área das Ciências da Natureza, em que os estudantes devem ser capazes de ler o mundo por meio de conhecimentos científicos e tecnológicos, de forma curiosa, crítica e autônoma, estabelecendo relações entre os diferentes fenômenos na busca de soluções pautadas em valores humanos, éticos e morais a fim de transformar o senso comum em conhecimento científico em favor da humanidade. O conhecimento científico, no contexto do ILV, é compreendido como uma produção humana e por esta razão, transitório e temporal.

Para apresentarmos a sequência de atividades, organizamos uma tabela contendo, respectivamente, as aulas, os objetivos de ensino-aprendizagem e uma breve descrição das estratégias desenvolvidas e/ou planejadas. Na tabela abaixo, podem ser vistas a organização das aulas 1, 2, 3 e 4 realizadas no decorrer do presente ano, bem como se sinalizou as aulas 5 e 6 que estão em processo de execução, visto que no momento da escrita desse relato o trabalho aqui abordado, ainda está sendo desenvolvido.

Tabela 1 – Representação da organização das aulas planejadas e/ou desenvolvidas.

Aulas	Objetivos de ensino-aprendizagem	Atividades desenvolvidas
<p>Aula 1- Abordagem da temática no Dia 08 de março de 2017, dia internacional das mulheres.</p>	<p>Problematizar a presença das mulheres na produção do conhecimento científico, bem como suas representações, construindo argumentos sobre a importância de estudarmos as mulheres na ciência.</p>	<p>No primeiro momento foi visualizado o clipe e discutida a letra da música “Mulher do fim do mundo” da cantora Elza Soares⁶⁰. Na sequência foi lido e debatido o artigo “Mulheres na física no Brasil: contribuição de alta relevância, mas, por vezes, ainda invisível” (BEZERRA E BARBOSA, 2016). Por fim foi construído um relato sobre o que foi discutido, se apontando a importância de se pesquisar as mulheres na ciência.</p>
<p>Aula 2- Trabalho de investigação dos cientistas contidos no livro didático de Física.</p>	<p>Reconhecer de forma investigativa, a ausência das mulheres na produção do conhecimento científico trazido pelo livro, verificando a necessidade de estudarmos as mulheres na ciência.</p>	<p>Foi proposto para que a toda a turma realizasse um trabalho coletivo de investigar os principais cientistas presentes no livro didático de física “Física: 1º ano” (ARTUSO E SAARVEDA FILHO, 2016), apontando: a) sua biografia, b) contexto histórico, c) principais contribuições para a Física e e) refletir sobre a presença ou ausência das mulheres cientistas. O trabalho foi desenvolvido e apresentado como um relatório virtual na forma de hipertexto</p>

⁶⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6SWIwW9mg8s>.

		colaborativo.
Aula 3- Discussão do Prêmio para mulheres na Ciência e produção de perguntas.	Perceber ações de incentivo à participação das mulheres na ciência, construindo instrumentos investigativos para entrevista com mulheres cientistas.	Nesta aula foi discutido o prêmio “Para mulheres na Ciência” ⁶¹ , onde foi debatido o que é o prêmio, a biografia das mulheres cientistas, ressaltando a presença de uma cientista que atua na Unipampa <i>campus</i> Uruguaiana RS. Logo as/os estudantes foram desafiadas/as a construir questões que gostaria de fazer caso tivessem a oportunidade de conversar com as mulheres cientistas.
Aula 4 – Visualização e resenha do Capítulo 8 da Série Cosmos.	Refletir sobre o preconceito existente na produção do conhecimento científico e invisibilidade das mulheres na Ciência.	Para esta aula selecionou-se o capítulo 8 da série “Cosmos” ⁶² que aborda uma situação específica na História da Ciência clássica que teve contribuições importantes de mulheres cientistas. Posterior à visualização do episódio, foi realizada a escrita de uma resenha crítica individual.
Aula 5 – Visita ao campus da Unipampa para Entrevistas com mulheres Cientistas.	Investigar mulheres cientistas que desenvolvam trabalhos no contexto de Uruguaiana, reconhecendo a Unipampa como espaço de produção de conhecimento.	No momento da construção deste relato esta etapa do trabalho, que está em processo de execução, ainda não foi desenvolvida.
Aula 6- Síntese das atividades em na forma de <i>banner</i> socializados na escola.	Socializar as reflexões desenvolvidas durante o ano de forma teórica e prática sobre a presença das mulheres na ciência.	No momento da construção deste relato esta etapa do trabalho, que está em processo de execução, ainda não foi desenvolvida.

Fonte: Autores

No decorrer desse relato são e refletidas de forma teórica algumas questões pertinentes ao desenvolvimento do trabalho proposto.

⁶¹ <https://www.paramulheresnaciencia.com.br/premio-nacional/>

⁶² A série *Cosmos: A spacetime odyssey* está disponível na plataforma digital <https://www.netflix.com/>.



Análise e discussão

A retomada das atividades que já foram realizadas nos dá subsídios, mesmo que iniciais para a construção desse relato, em que podemos avaliar, no sentido de se (re)pensar e/ou consolidar as práticas realizadas, (re)construindo o fazer-saber docente. Ao ocuparmos a posição de professores e professoras, muitas vezes carregamos as características atribuídas à componente curricular que lecionamos, algo muito marcado, especialmente, na Física. A Física é vista como uma componente curricular permeada por equações e interpretações lógico-matemáticas que dificultam sua compreensão, estigmatizando e distanciando o saber científico das/dos alunas/alunos.

Ao incutirmos a discussão sobre as mulheres na ciência, estamos atribuindo outros significados para esta e as demais Ciências, muitas vezes consideradas neutras, sem nenhuma interferência humana na sua construção. Discutir sobre a invisibilidade das mulheres na produção das ciências, é considerar os sujeitos envolvidos no processo, seu contexto histórico, social, econômico e político que propiciou ou dificultou sua produção. Nesse sentido, quando apontamos o porquê as mulheres não são consideradas nas produções científicas é uma maneira de refletirmos criticamente sobre esses processos. Sobre isso, pode ser dito que:

[...] consideramos a realização de discussões sobre aspectos controversos da ciência essenciais para formar cidadãos críticos, conhecedores da riqueza da construção do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, conscientes dos limites da autoridade científica, capacitados para contestar de maneira sensata e equilibrada as afirmações emitidas por especialistas sobre o tipo de sociedade que queremos no futuro (BAGDONAS; ZANETIC; GURCEL, 2014, p. 257).

Inserir o debate sobre as desigualdades de gênero com que a Ciência foi cunhada é construir habilidades que transcendem o entendimento do conteúdo específico contido na especialidade da área. Durante a abordagem da temática “Mulheres na Ciência”, essa articulação da produção dos saberes da ciência e a história de sua produção, foi realizada pelo professor que ocupa o espaço da componente curricular visto que “Os livros didáticos disponíveis apresentam conteúdos insuficientes ou, muitas vezes simplistas quando se trata de história da ciência” (AQUINO, 2016, p.71) o que pôde ser constatado pelas/os alunas/alunos quando investigaram o seu próprio livro didático de Física, que segundo conclusão coletiva em ambas as turmas, não apresentavam nenhuma cientista mulher.

O debate sobre gênero na ciência desestabiliza a compreensão de que a ciência é neutra em sua constituição, visto que as mulheres, muitas vezes contribuíram na produção do conhecimento de forma efetiva, assumindo papel central nas descobertas e revoluções



científicas, sendo que somente os homens foram consagrados como autores. Argumentando sobre isso as autoras abaixo, falam o seguinte:

É preciso problematizar o pressuposto de que a ciência é neutra com relação às questões de gênero, revelando que os valores e as características socialmente atribuídos às mulheres são desvalorizados na produção do conhecimento, e que desigualdades de gênero perpassam o campo científico (SILVA; RIBEIRO, 2011, p.03).

As representações e valores atribuídos a coisas/habilidades/profissões para homens e para mulheres se reproduz na Ciência e caracteriza as áreas do conhecimento, visto que “[...] conhecer e tornar visível a trajetória de mulheres no mundo da ciência é fundamental para o desenvolvimento de ações e estratégias que visem à participação equitativa entre mulheres e homens na ciência” (SILVA, 2012, p.115). Assim, ao debatermos e evidenciarmos que as mulheres participaram da produção científica, mas que a autoria de seus trabalhos lhes foi negada, estamos ampliando as possibilidades de atuação para jovens estudantes que queiram seguir a carreira de pesquisadora ou se inserir no meio acadêmico, incentivando a participação de mulheres, mas reconhecendo “[...] que é muito mais difícil para a mulher seguir uma carreira científica numa sociedade ainda de caráter patriarcal e em que as instituições sociais capazes de facilitar o trabalho da mulher ainda são uma aspiração a conquistar” (TABAK, 2002, p. 49).

Hoje em dia, as mulheres estão muito mais inseridas no universo acadêmico e científico, com incentivos a sua participação e reconhecimento da relevância de seus trabalhos, como foi percebido pelas/pelos alunas/alunos ao analisarem o prêmio “Para mulheres na Ciência” que trazia pesquisadoras de diversas áreas e projetos de imensurável importância acadêmica e social. Reconhecer que as mulheres se inserem de forma mais efetiva, atualmente, é admitir que, apesar das dificuldades encontradas, tem-se superado as barreiras do preconceito de gênero presente, fortemente no campo científico, e assumindo um espaço que, também é por direito um espaço feminino. Comungando dessa opinião, as autoras a seguir nos relatam o seguinte:

Não se pode mais dizer hoje que as mulheres não produzem ciência. O que ainda acontece, em algumas situações, é a invisibilidade em que as primeiras cientistas foram mantidas, e a dificuldade que as cientistas atuais encontram para se afirmarem e ascenderem no campo científico que ainda é dominado pelos homens (CARVALHO; CASAGRANDE, 2011, p. 28).

O trabalho docente que se debruça a romper com questões tão solidamente consolidadas, como é o caso das desigualdades de gênero presentes na Ciência, também



encontrará dificuldades para a sua realização, visto que os valores que caracterizam tais diferenças são reflexos das práticas sociais contemporâneas. Dentro da sala de aula, diariamente são vivenciadas situações, em que são expressas discriminações de ordem racial, de gênero, sexual e de classe. A divisão social do trabalho por gênero é uma condição que prejudica a superação das desigualdades e, debater sobre tais questões, conduzindo o diálogo para o campo da Ciência, faz com que sejam tensionados modos de ser e estar no mundo e com os/as outros/outras. Quando debatemos estas questões devemos estar cientes que:

[...] não se pode deixar de comentar uma questão de gênero bastante pertinente que interfere diretamente nas possibilidades das mulheres desenvolverem e produzirem conhecimentos científicos. Trata-se da divisão sexual do trabalho que estabelece o trabalho da esfera pública aos homens e os da esfera privada às mulheres. Quando elas deixaram suas casas e suas atividades domésticas para dedicarem-se à ciência foram criticadas e discriminadas por não estarem cumprindo seu papel de mulher estabelecido pela sociedade (CARVALHO; CASAGRANDE, 2011, p. 27).

Dessa forma, realizar um trabalho que relacione Gênero e Ciência é estar disposto a enfrentamentos e questionamentos constantes, pois o desenvolvimento de habilidades atitudinais de respeito e valorização da presença das mulheres na Ciência não é considerado como conteúdo específico e nem está contido nas grades curriculares das escolas. Para tanto, precisamos saber que “Olhar de forma mais atenta e crítica para as relações entre gênero e ciência implica problematizar determinadas “verdades” cristalizadas na história, contribuindo, talvez, com outros modos de fazer, outros modos de olhar, de viver e de vir a ser” (SILVA; RIBEIRO, 2011, p.06).

Considerações finais

Com a realização parcial do trabalho e com as reflexões que puderam ser realizadas neste relato pudemos perceber que a abordagem de gênero em uma perspectiva histórica, desestabiliza as práticas educativas e promove a inclusão de questões que não são previstas no currículo escolar, introduzindo uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora no desenvolvimento de habilidades atitudinais de promoção do respeito e valorização do saber científico construído pelas mulheres. É com a percepção de que as mulheres são historicamente desvalorizadas, que discutir temas como as Mulheres na Ciência, faz emergir a luta pelo enfrentamento a essa sociedade machista, injusta e sexista. A sala de aula se torna um espaço de construção ativa e coletiva dos saberes em relação a produção histórica e social do próprio conhecimento da Ciência, se distanciando da tradicional transmissão do



conhecimento específico, tornando as/os alunas/alunos sujeitos da sua aprendizagem. Isso também se deve ao caráter investigativo com que as práticas foram conduzidas, envolvendo as/os alunas/alunos em abordagens dinâmicas, considerando a sua curiosidade, em que o desenvolvimento das habilidades se institui no processo da busca e não como produto final acabado.

Referências

AQUINO, G. T. M de. **História da Ciência e Epistemologia**: um estudo no Ensino Médio brasileiro. São Paulo, 2016, 172f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ARTUSO, A. R. SAARVEDA FILHO, N. C. **Física**: 1º ano Ensino Médio. Brasília: Edebê, 2016.

BAGDONAS, A. ZANETIC, J. GURGEL, I. Controvérsias sobre a natureza da ciências com enfoque curricular para o ensino de física: o ensino de física da história da cosmologia por meio de um jogo didático. **Revista brasileira de História da Ciência**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 242-260, jul/dez, 2014. Disponível em: <http://www.sbhc.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=1960>. Acesso em: 11 out. 2017.

BEZERRA, G. BARBOSA, M.C. Mulheres na física no Brasil. In: **SBF 50 Anos**. Sociedade Brasileira de Física: 1966-2016. Livraria da Física, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~barbosa/mulheres-na-fisica-sbf.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

CARVALHO, M. G de. CASAGRANDE, L. S. Mulheres e Ciência: desafios e conquistas. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**. Florianópolis, v.8, n.2, p. 20-35, Jul/Dez, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2011v8n2p20>>. Acesso em: 11 out. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MORAES, R. et al. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SALOMÃO DE FREITAS, D. P. MARTINS, C da. S. L. MELLO, E. M. B. Ensino por práticas educativas investigativas: considerações teórico-metodológicas na formação de professores(as). In: **ANPED SUL**. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016, UFPR, Curitiba. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_DIANA-PAULA-SALOM%C3%83O-DE-FREITAS-CLAUDETE-DA-SILVA-LIMA-MARTINS-ELENA-MARIA-BILLIG-MELLO.pdf> Acesso em: 10 out. 2017.



SILVA, F. F da. RIBEIRO, P. R. C. A participação das mulheres na ciência: problematizações sobre as diferenças de gênero. **Revista Labrys Estudos Feministas**, n. 10, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.tanianavarrosrain.com.br/labrys/labrys20/bresil/fabiene.htm>. Acesso em: 11 out. 2017.

SILVA, F. F da. **Mulheres na ciência**: vozes, tempos, lugares e trajetórias. São Paulo, 2012, 149f. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande Rio Grande do Sul, 2012.

SILVA, F. F da. RIBEIRO, P. R. C. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”. **Revista Ciência e Educação**. Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000200012>. Acesso em: 11 out. 2017.

TABAK, F. **O laboratório de pandora**: estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.



MEME: O PARADOXO ENTRE ESCOLA SEM PARTIDO E GÊNERO NA ESCOLA

Maria Aparecida Maia de Mello⁶³
 Rosangela Rehermann Loureiro da Silva⁶⁴
 Fabiane Ferreira da Silva⁶⁵

Resumo: A popularização da internet impulsionou o acesso à informação e foi determinante no fenômeno dos memes nas redes sociais. Desta forma, a pesquisa busca refletir sobre o PL 001/2017, que institui as diretrizes do Programa Escola Sem Partido no âmbito do sistema municipal de ensino de Uruguaiana-RS e a discussão de gênero na escola no imaginário social elucidada através de meme no *Facebook*. A metodologia utilizada foi a análise da página Uruguaiana *Facts* e os comentários sobre o meme “Matriculando o filho na escola: Em qualquer lugar – Escola Sem Partido e em Uruguaiana: Sou professora e vou falar de gênero para o seu filho e sua filha.” Nos resultados, constatamos que existe uma visão distorcida sobre gênero na escola, alicerçada na existência de uma possível “ideologia de gênero” propagada por inúmeros grupos sociais, e que o PL001/2017 corrobora para a erradicação do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Palavras-chave: Meme. Escola Sem Partido. Gênero. Escola.

Introdução

Memes são compreendidos como palavras, imagens, fotos, bordões, desenhos, ideias, fragmentos de ideias, sons, gírias, comportamentos, falas, costumes, enfim, partindo da concepção original (que logo mais será criticada nos detalhes) é tudo aquilo que se multiplica a partir da cópia/imitação (SOUZA, 2014).

A popularização da internet impulsionou o acesso à informação e também foi determinante no fenômeno dos memes nas redes sociais, como podemos observar no estudo de Freire (2016, p. 35):

Através de piadas e brincadeiras, que a princípio podem parecer “besteirol”, os memes atuam como termômetros de afetos e opiniões, mensurando o que está em voga e dando ainda maior notoriedade a determinados temas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que contribuem para dar maior visibilidade a temas que já estão na mídia e suscitando debates, também são capazes de inverter essa lógica: colocando em pautas temas que não seriam abordados, caso não fossem propostos pelos próprios usuários.

⁶³ Especialista em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, Universidade Federal do Pampa. Licenciada em Ciências Biológicas. Docente na EMEF José Francisco Pereira da Silva. E-mail: mariamello06@yahoo.com.br

⁶⁴ Licenciada em Pedagogia. Representante da Associação dos Professores e Especialistas de Educação da Rede Municipal de Uruguaiana – APEMU. E-mail: rosrehermann@hotmail.com

⁶⁵ Licenciada em Química. Mestre e Doutora em Educação em Ciências. Coordenadora do Subprojeto PIBID Ciências da Natureza. Professora Adjunta da UNIPAMPA. E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br.



As redes sociais são consideradas uma ferramenta de difusão de informações e no ambiente da internet podemos analisar os debates sobre diferentes temas sociais, políticos e culturais.

Desta forma, o objetivo do trabalho é refletir sobre o PL 001/2017, que institui as diretrizes do Programa Escola Sem Partido no âmbito do sistema municipal de ensino de Uruguaiana-RS e a discussão de gênero na escola no imaginário social elucidada através de memes no *Facebook*.

Contextualização

O termo gênero no Plano Municipal de Educação foi o estopim dos debates sobre a promoção de igualdade de gênero no ambiente escolar e as concepções morais e religiosas das famílias.

Neste contexto, o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2024 foi encaminhado à Câmara Municipal de Vereadores de Uruguaiana em uma versão diferente do Documento Base original construído coletivamente, envolvendo instituições educacionais públicas e privadas, assim como representantes da sociedade civil, organizados na Comissão Coordenadora e auxiliados pela Equipe Técnica (devidamente nominados nas páginas 09 e 10 do Documento), conforme disposto no Caderno de Orientações para construção dos Planos Municipais do MEC.

Entretanto, observou-se que o texto encaminhado para a Casa Legislativa não estava em consonância com o Documento Base apreciado e aprovado pela comunidade em 09 de junho de 2015, em especial as referências a identidade de gênero que foram suprimidas das metas e estratégias do PME.

Diante deste cenário, surge o Coletivo Pró Plano Municipal de Educação – Uruguaiana/RS, representado pelas seguintes entidades: Núcleo de Estudos Afro-brasileiros-NEAB/ UNIPAMPA, Coletivo Feminista Filhas da Luta/UNIPAMPA, docentes da UNIPAMPA, Movimento Negro de Uruguaiana, SBU Filhos do Trabalho, Conselho Municipal do Povo de Terreiro, Conselho Estadual do Povo de Terreiro, Alunas/os da Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e indígena/ UNIPAMPA, Representante suplente da comunidade no Conselho Externo da UNIPAMPA, Comissão Especial de Estudos sobre História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena-HiCABI/UNIPAMPA, Movimento Estudantil/UNIPAMPA, professoras/es da rede pública



municipal e estadual, Coordenação dos Movimentos Sociais de Uruguaiana, AADUR, Associação Quilombola Rincão dos Fernandes, Ministério Público Federal, Alunas/os da Especialização em Educação em Ciências/UNIPAMPA e representantes da Executiva Municipal do Partido dos Trabalhadores.

Se inicia o processo de pressão social na Câmara Municipal de Vereadores para a manutenção da versão original do PME. O Coletivo Pró PME se manifesta na votação do dia 10/12/2015 levando cartazes, atabaques, tambores entre outros. No término da votação, alguns representantes do coletivo reúnem-se para registrar o momento por meio de uma fotografia e que após a postagem no *Facebook* viralizou na internet transformando-se em meme, sendo alvo de discursos de ódio, intolerância e preconceito.



Figura 1: Meme Escola Sem Partido *versus* Gênero na escola. Fonte: <https://www.facebook.com/UrugFacts/>

Em 2017, ressurge a fotografia nas redes sociais, mas sob a ótica do Projeto de Lei Escola Sem Partido com o pretexto de combater a “ideologia de gênero” e fazer prevalecer as concepções morais e religiosas das famílias.

Deste modo, neste trabalho buscamos analisar as posições dos/as internautas na discussão sobre Gênero na Escola *versus* Escola Sem Partido na página Uruguaiana *Facts*, no período de junho até a primeira quinzena de setembro do corrente ano, com o intuito de refletir sobre as argumentações e conceitos equivocados sobre os temas, relacionando com a legislação vigente e bibliografia específica.

Análise e discussão

De acordo com os resultados da pesquisa podemos verificar que ainda existe uma visão equivocada acerca dos estudos de gênero e da promoção da igualdade de gênero na sociedade. Reis e Eggert (2017, p.20) apontam em sua pesquisa que:

Criou-se uma falácia apelidada de “ideologia de gênero”, que induziria à destruição da família “tradicional”, à legalização da pedofilia, ao fim da “ordem natural” e das relações entre os gêneros, e que nega a existência da discriminação e violência contra mulheres e pessoas LGBT comprovadas com dados oficiais e estudos científicos. Utilizou-se de desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e replicando-os nas mídias sociais para serem engolidos e regurgitados pelos fiéis acrílicos que os aceitam como verdades inquestionáveis.

Partimos dessa análise para compreender os principais argumentos a favor do projeto Escola Sem Partido no sentido de erradicar a discussão de gênero da escola. Desta forma, podemos observar o meme “Matriculando o filho na escola: Em qualquer lugar – Escola Sem Partido e em Uruguaiana: Sou professora e vou falar de gênero para o seu filho e sua filha” e na sequência os principais comentários sobre o assunto. Os dados foram coletados da página do *Facebook* Uruguaiana *Facts* e demonstram pontos cruciais desse debate sobre a aprovação do PL 001/2017.

E.L. “Vamos aprovar nem que seja na marra!!”

L.V. “Na marra seria impor ideologia?”

E.L. “Claro que não, impor ideologia é exatamente o que não queremos.”

T.N. “Será que a legislação prevê na marra como medida cabível? Ainda não entendi o que seria na marra. Por se tratar de algo relativo, eu procurei definições que se encaixassem. Por fim concluí que não são métodos legais e condizentes com a função pública.”

E.L. “Exato!! Por isso na lei diz o seguinte”:

Art. 2º É vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais.

Art. 3º: IV- ao tratar de questões políticas, socioculturais, econômicas, ou morais, apresentar aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

E.L. “O que a lei manda é que seja apresentado ao aluno as versões sobre os fatos e questões. A lei nunca proibiu de tratar de assunto algum.”



E.C. “kkkkkkkkkk não votei em ti para vereador, mas ganhou meu voto para as próximas eleições. Escola é para se aprender matemática, português, química e etc.”

No momento que observamos a discussão sobre os princípios das diretrizes do Programa Escola Sem Partido notamos que a proposta é pautada na premissa de uma escola neutra, considerando que a ciência sempre se constitui a partir da problematização do conhecimento estabelecido e as relações que podemos fazer utilizando a criticidade, é a problematização que permite a construção do conhecimento novo.

Como imaginar uma escola alicerçada em uma neutralidade política e ideológica? Partindo do pressuposto que a escola é um ambiente para compartilhar saberes, experiências, vivências, e que cada aluno/a e sua família têm sua historicidade e seus valores morais, logo os ideais da família podem estar na contramão do conhecimento científico, desta forma a proposta do PL 001/2017 cerceia o papel dialético da educação escolar.

Na Constituição Federal de 1988, podemos verificar que a educação é dever do Estado e da família. Em nenhum momento é vedado o dever do Estado e sim a participação conjunta com a família no desenvolvimento pleno da pessoa, como é descrito no art.205:

Art.205. 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.

Deste modo, o projeto Escola Sem Partido é considerado inconstitucional, pois fere a Carta magna no Art. 206, inciso III, que diz que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, (...)”.

Na nota técnica da Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos é demonstrado objetivamente a confusão entre a educação escolar e a educação dos pais/responsáveis baseada nas concepções morais e religiosas da família, conforme aponta Drupat (2016, p.2):

O PL subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de aprender e ensinar (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares.

O projeto de lei 001/2017, no Art. 2º, confronta valores morais e conteúdos, assim acaba fragmentando as abordagens dos conhecimentos científicos em sala de aula,



principalmente pelo fato de que os conteúdos ministrados possam conflitar com as convicções morais do/as alunos/as e familiares.

Art. 2º É vedada a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais.

Quando se vincula os conteúdos programáticos das áreas do conhecimento às convicções morais dos/as estudantes podemos analisar que a educação familiar ministrada no espaço privado não pode se sobrepor à educação escolar ministrada no espaço público, considerando toda a diversidade cultural da escola.

De acordo com os seguintes comentários, a escola estaria invadindo o espaço privado e “doutrinando” os/as estudantes sobre aspectos sociais e comportamentais. Em contrapartida surgem falas a respeito do desenvolvimento do pensamento crítico e formação para a cidadania.

D. “Por que não falar de algo que existe? Depois crescem ignorantes e sem conhecimento.”

G.D. “Porque escola é lugar de estudar!!” “Os pais podem ensinar em casa.”

J.P. “Escola é onde nos tornamos cidadãos.” “O escola sem partido é o que falta para tornarmos ignorantes de primeira, porque é isso que o governo quer, máquinas, e não pessoas que pensem.”

J.S. “Quando tiver uma aula dessa minha filha pode sair da sala a hora que quiser.”

V.R.G. “Tem gente que nunca foi em uma reunião da escola e adora opinar sobre o assunto.”

S.Z. “Isso em nada tem haver com presença em reunião, isso é invasão da instituição familiar. Questões sociais quem ensina ao meu filho sou eu.”

No estudo de Mattos et. al. (2016), os projetos de lei Escola Sem Partido têm como elemento chave o combate ao debate sobre gênero e sexualidade na escola com o intuito de criminalizar qualquer proposta pedagógica que venha em confronto às convicções morais e religiosas das famílias.

Atualmente, o viés conservador dos projetos de lei relacionados ao “Escola sem Partido” tem como carro chefe o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas, que tem sido tratado pelos partidários do movimento como o grande inimigo a ser combatido pelas famílias e “cidadãos de bem”. Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual



(na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. (2016, p.157)

Conforme o site oficial o Movimento Escola Sem Partido liderado por Miguel Nagib, surge com o objetivo de combater a doutrinação ideológica e política na sala de aula, considerando que há “um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (ESCOLA SEM PARTIDO 2014-2017).

Mas, quando se debate gênero na escola se problematiza e discute a realidade dos/as alunos/as, como aponta Fernando Penna sobre a discussão de gênero na escola:

É trazer para a sala de aula a representação de famílias de diferentes configurações. É discutir violência doméstica. É permitir que as pessoas de diferentes orientações sexuais se percebam representadas, e não silenciadas, no conhecimento produzido nas escolas. (PENNA, 2015, on line)

Deste modo, incluir o diálogo sobre igualdade de gênero na escola é promover o respeito às diferenças combatendo a discriminação e o preconceito, é compreender que a sociedade padroniza indivíduos quando olhamos os conceitos estereotipados atribuídos ao papel masculino e feminino na vida social e que precisamos entender que cada pessoa tem a sua singularidade.

Considerações finais

No geral, uma atmosfera de ódio, intolerância e preconceitos impregnam a vida virtual, devido à reprodução de ideias e posicionamentos equivocados sobre gênero na escola e esse desconhecimento somente provoca pânico moral nas famílias.

A escola já trabalha o tema sexualidade, entretanto, notadamente com um viés biológico, que é o discurso autorizado. Vale lembrar que quando a escola reforça determinados discursos e silencia outros, ela já está educando e demarcando o que é certo e o que é errado.

Com relação ao gênero, ele já está na escola querendo ou não, nas filas de meninas e de meninos, nos banheiros, nos brinquedos e brincadeiras, no que é permitido ou não para meninos e meninas, por exemplo, “menino não chora” e “futebol não é coisa para meninas”.

A questão crucial é: que escola é essa que queremos, uma escola que continua reforçando determinados discursos arraigados ou uma escola que contribui para o debate e está comprometida com uma educação democrática?



Por acreditar que a educação transforma a sociedade e principalmente as pessoas, lutamos para que o espaço escolar seja de diálogo e reflexão. Quando se fala em democracia, imediatamente pensamos em decisões coletivas e que consigam proporcionar avanços no cenário educacional. Em confronto a isso, temos o PL001/2017 que tolhe unilateralmente o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a liberdade de expressão.

Portanto, devemos lutar pela defesa dos Direitos Humanos e olhar horizontalmente para cada indivíduo tentando compreender as suas especificidades para que possamos desenvolver o papel da escola na formação para a cidadania em prol de uma sociedade mais justa, plural, inclusiva e igualitária.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. 05 de out. de 1988, Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 18 ago. 2017.

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, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 18 ago. 2017.

DRUPAT, Deborah, Nota Técnica 01/2016 PFDC, Opinião a respeito da proposta do Movimento Escola sem Partido (ESP) e análise e manifestação sobre a Proposição Legislativa 867/2015, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”, Brasília, 21 de julho de 2016. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/saiba-mais/proposicoes-legislativas/nota-tecnica-01-2016-pfdc-mpf> Acesso em: 15 de ago. 2017.

“ESCOLA SEM PARTIDO – educação sem doutrinação”. [S.l.], 2014-2017. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 26 ago. 2017.

FACEBOOK, **Facebook Uruguiana Facts**, Disponível em: <https://www.facebook.com/UrugFacts/> Acesso em: 25 ago. 2017.

FREIRE, Fernanda, Dossiê Uma Breve Reflexão sobre Memes Políticos, Humor e Conversação Cotidiana Informal, **Em Debate**, Belo Horizonte, v.8, n.6, p. 34-40, ago. 2016. Disponível em: <http://opiniaopublica.ufmg.br/site/files/artigo/3-Fernanda-Freire-REV.pdf> Acesso em: 25 ago. 2017.

MATTOS, Amana Rocha ET. AL., Escola Sem Partido ou Educação Sem Liberdade? **Cadernos da Educação Básica**, Vol. 1, n.2 de 2016. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/download/803/662> Acesso em: 29 ago. 2017.



PENNA, Fernando, **O Ódio aos Professores**, Movimento Liberdade para Educar, 2015. Disponível em: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/> Acesso em: 28 ago. 2017.

REIS, Toni; EGGERT, Edla; Ideologia de gênero: Uma falácia construída sobre os Planos de Educação Brasileiros, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf> Acesso em: 22 ago. 2017.

SOUZA, Humberto da Cunha, Memes(?) do Facebook: Reflexões Sobre Esse Fenômeno de Comunicação da Cultura ciber, Ano X, n. 07 – Julho/2014 - NAMID/UFPB, **Temática**, Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 23 ago. 2017.

URUGUAIANA, Câmara Municipal de Uruguaiana. **Projeto de Lei 001/2017**, institui, no âmbito do sistema de ensino do município, as diretrizes do “programa escola sem partido” e outras providências correlatas. Disponível em: <http://uruguaiana.rs.leg.br/processo-legislativo/projetos/2017/projetos-de-lei>. Acesso em: 05 de jul. 2017.



A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA REFLEXÕES DE GÊNERO

Amanda Corrêa Rocha⁶⁶
 Ana Luiza Toniazzi Quaresma⁶⁷
 Natália Gonçalves Vieira⁶⁸
 Vitória Cougo Rosa⁶⁹
 Josiane Abaid⁷⁰

Resumo: A partir do reconhecimento de que a escola é um âmbito de extrema influência nos espaços sociais e contribuidora para a constituição e enraizamento de uma determinada cultura, entende-se como fundamental que a problemática de gênero seja pensada em conjunto com este espaço norteador dos processos educacionais. Através de uma revisão bibliográfica crítica, em uma disciplina acadêmica com temática educacional, buscou-se contemplar visões que tragam reflexões entre os temas escola e gênero na sociedade atual. A partir disso, obteve-se como resultado o entendimento de que as questões de gênero estão para além das diferenças anatômicas, priorizando-se as construções sociais que são feitas a partir do feminino e masculino. Junto a isso, compreendeu-se que a escola é um âmbito privilegiado para problematizações no campo da sexualidade e, conseqüentemente, um meio capaz de transformar os modos de subjetivação que se dão através da diferenciação de gênero.

Palavras-chave: Escola. Gênero. Construções. Social.

Introdução

No intuito de discutir acerca do ambiente escolar e os deslocamentos educacionais, pretendeu-se refletir em torno das implicações e do papel destes locais em relação às questões de gênero. Considerando a sexualidade um dos dispositivos que possibilita a construção de relações na sociedade e que é constantemente transformado e entendido de formas diferentes, acredita-se ser de extrema relevância refletir sobre a formação de posicionamentos no que diz respeito a gênero e sexualidade no âmbito escolar, visto que este é um lugar contemplado na vida da maioria das crianças e futuros adultos.

A sociedade, enquanto produtora de sujeitos, é também construtora das características femininas e masculinas, representando de forma concreta os seus devidos papéis. Dessa forma, quando a criança chega à escola está em extrema vulnerabilidade e no início da formação de um caminho social que proporcionará a incorporação dos valores de sua cultura. Sendo assim, por mais que já tenham estabelecido a qual gênero pertencem e quais são seus

⁶⁶ Acadêmica do curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano.

⁶⁷ Acadêmica do curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano – anaquaresmatzz@gmail.com

⁶⁸ Acadêmica do curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano – ngvieira23@gmail.com

⁶⁹ Acadêmica do curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano – vitoriapsico13@yahoo.com.br

⁷⁰ Professora do curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano – josianelieb@unifra.br



papéis dentro destes respectivos indicadores, em muitos casos, estão impregnados de preconceitos e velhas concepções sobre o que é ser mulher e o que é ser homem. Assim, se a escola não estiver em constante problematização de tais questões, pode acabar refletindo o sexismo e reproduzindo preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro, colaborando, dessa forma, para a manutenção de identidades conflitantes nos meninos e meninas (PUPO, sd).

Assim, por intermédio de algumas leituras, tem-se por objetivo percorrer por algumas produções científicas que buscam pensar as questões de gênero em conjunto com o espaço escolar e como a escola se relaciona com essa temática, ao assumir um papel de formadora de indivíduos. A partir disso buscou-se formular reflexões e posicionamentos acerca do assunto para debater em uma disciplina curricular do curso de Psicologia.

Contextualização

A presente pesquisa se originou a partir do trabalho final da disciplina Processos Educacionais do curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano, localizado em Santa Maria, Rio Grande do Sul. A ideia da temática surgiu a partir de discussões em sala de aula onde percebeu-se a urgência de abordar questões de gênero no ambiente escolar. O estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, sendo que esta pode ser definida como aquela no qual o pesquisador interessa-se por ações, crenças, atitudes, significados, relacionados a determinado fenômeno, não sendo utilizado dados numéricos (MINAYO, 2001). Considera-se uma pesquisa de ordem bibliográfica, desenvolvida a partir de um material já elaborado, constituída em sua grande maioria de artigos científicos (GIL, 2006). Para a realização da construção teórica utilizou-se de pesquisas na base de dados scielo, pepsic e google acadêmico, assim como livros.

Análise e discussão

Escola e suas relações com a temática gênero

Em psicologia entende-se que a entrada da criança no processo escolar constitui-se como um momento inaugurador da socialização do infante e, com isso, a oportunidade de observar as diferenças que se apresentam no mundo. Ao expandir seu círculo de relações, antes composto primordialmente por sua família, a criança choca-se com um mundo de possibilidades. Pensando na questão de gênero, a criança perceberá várias formas de ser



menino/menina e, ao mesmo tempo, terá de lidar com um conjunto de regras e normas que podem destoar de sua realidade familiar (BORSA, 2007). Portanto, as relações escolares são um dispositivo educacional bastante frutífero para se pensar e modificar as formas com que estabelecemos cultura em torno da sexualidade. Partindo da premissa de que, se construímos sentidos de ser homem/mulher que estão para além da anatomia, ou seja, se inserimos em uma linguagem tudo o que nos constitui, significa que podemos estar sempre em constante mutação. Quem cria a nossa realidade somos nós mesmos.

A nossa sociedade, em sua maioria, apresenta uma divisão de trabalho baseada em padrões masculinos e femininos. Essa divisão se constituiu a partir de uma esfera universal da vida social pautada entre o público e o privado. O público estaria associado a todas aquelas atividades de trabalho visíveis que são exercidas nos meios sociais, e o privado aos cuidados domésticos invisíveis, de certa forma, à sociedade. Dessa forma, o papel social dos homens e das mulheres é determinado muito mais por questões biológicas do que em função de capacidades intelectuais ou outros atributos. O sujeito já é inserido em lógicas distintas simplesmente por ser de um sexo e não de outro (VIANNA, RIDENTI, 1998). Assim, no sistema normativo de sexo-gênero só há espaço para a correspondência entre corpo masculino-pênis e corpo feminino-vagina de modo que as características atribuídas a esses gêneros permaneçam sempre as mesmas dentro dessa lógica. Por esse viés, trabalhar as questões de gênero na escola, seria justamente quebrar com esses estigmas e mostrar que meninos podem ser sensíveis e meigos sem que isso afete sua “masculinidade” e que meninas podem jogar futebol sem que isso afete sua “feminilidade” (CÉSAR, 2009).

Sabe-se que as discussões sobre a temática de gênero já acontecem dentro das instituições escolares entre os professores e a direção. Porém, geralmente estão ligadas ao surgimento de algum “problema” relacionado à orientação sexual de algum aluno, evento que acaba por desestabilizar e causar conflitos entre a instituição e as questões relacionadas à heteronormatividade. Desta forma, as discussões acabam por serem, em sua grande maioria, recheadas de moralismo, valores antiquados e posições religiosas feitas informalmente, de maneira a evitar reflexões críticas e rejeitando outros conhecimentos acerca do tema. Com isso, acaba-se reproduzindo a exclusão e discriminação com esses alunos. Sendo assim, salienta-se a importância da escola assumir posicionamentos políticos ao abordar questões de gênero e diversidade sexual, entendendo que a ampliação de conhecimentos diminui o preconceito e as práticas discriminatórias (BELLO, LUZZI, 2009).



Desconstruindo e construindo gênero na escola

As discussões de gênero mostram que ser menino ou menina/ homem ou mulher tem muito menos ligação com a anatomia corporal do que com a construção dos conceitos de feminino e masculino no âmbito social e cultural. Assim, entendemos que a anatomia tem sua parcela de interferência na definição do sexo de um sujeito, mas em nada garante que as significações que advirão de tal corresponderão a mesma e se serão semelhantes para todas as mulheres e todos os homens (CECCARELLI, 2008).

Judith Butler inaugura o conceito de heteronormatividade a fim de analisar as relações de poder entre homens e mulheres e entre homossexualidade e heterossexualidade, visto que a sexualidade é marcada normativamente pela orientação heterossexual. Nas instituições escolares reconhece-se que a sexualidade é um tema muito presente e que a sua inserção nesses âmbitos pode ocorrer de formas errôneas. A abordagem da sexualidade pode se apresentar muito mais ligada a um discurso epidêmico, acabando por transformar-se em uma medida higienista, como por exemplo na tentativa de evitar a gravidez precoce, do que na promoção de práticas políticas reflexivas aos alunos (ALTMANN, 2003). Assim, a escola acaba por negligenciar as diferenças de posicionamento e orientações em relação ao assunto da sexualidade, evitando abordar temas que vão para além das questões disciplinares e normativas (CÉSAR, 2009).

O exercício de observar, mais do que apenas ver o que acontece no dia-a-dia da escola proporciona aos profissionais – capacitados a isso – a oportunizarem momentos de reflexão importantes para a futura vida social do infante. No sentido do nosso foco de interesse nesse trabalho, esses momentos podem estar direcionados para a reflexão das aprendizagens dos papéis sociais e sexuais, problematizando as relações desiguais entre meninos e meninas dominantes na sociedade contemporânea (LIMA, 2009).

Desta forma, pensamos que a inclusão da escola nesta discussão é de enorme importância e potência, pois a grande maioria das crianças passará ou já passou em algum momento de suas vidas pela escola. Podendo assim constituir-se como um lugar – dispositivo que suscite problematizações das questões de gênero, facilitando discussões, dúvidas e reflexões de crianças que serão futuros adultos.



Considerações finais

Consideramos que a escola não deve se propor a ser substituída da família nas questões educacionais, pois entende-se que os pais devem sentirem-se responsabilizados por seus filhos. Porém, entendemos que a escola pode ser um ambiente que suscite agregar elementos reflexivos capazes de crítica aos modos de viver na sociedade. A educação, nesse sentido, buscaria ir de encontro à criação e não à reprodução de discursos estereotipados e preconceituosos. Um olhar atento às relações escolares, aos discursos que por ali circulam, às formas com que o poder está sendo exercido, etc. pode possibilitar um retorno aos alunos, de maneira coletiva e não individualizante, responsabilizando-os pelas relações que ali se estabelecem. A partir da exposição das realidades sociais e da problematização das mesmas cada um poderá escolher seu posicionamento ao longo do tempo, mas é importante que as realidades sejam sempre discutidas, postas em roda, e não negligenciadas. Com isso, a escola não se torna cúmplice do enraizamento das questões sociais que trazem preconceito e discriminação – como é o caso das discussões de gênero.

Referências

- ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpo e de gênero. **Cadernos Pagu**, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a12>>. Acesso em: 11 jun. 2017.
- BORSA, J. C. O processo da escola no papel de socialização infantil. **Psicoglobal-Psicologia.com. pt**, v. 142, p. 1-5, 2007.
- BELLO, M. C.; LUZZI, J. Gênero e diversidade sexual na escola: da exclusão social à afirmação de direitos. A experiência do núcleo de gênero diversidade sexual da secretaria de estado da educação do Paraná. PUCRS, Paraná, 2009. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2415_1724.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.
- CECCARELLI, P. R. **Transexualidades** (Coleção Clínica Psicanalítica). CIDADE: Editora Casa do Psicólogo, 2013.
- CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. Editora UFPR, Curitiba, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04>>. Acesso em: 11 jun. 2017.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.



MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: vozes, 2001. 80p.

PUPO, R. K. **Questão de gênero na escola**. Programa de Ética e Cidadania. São Paulo, sem data.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, G. J. (org). **Diferenças e Preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus Editorial, 1998.



ESCOLA COMO ESPAÇO PARA APRENDER A CONVIVER COM AS DIFERENÇAS

Marli Spat Taha⁷¹
Ketelin Monique Cavalheiro Kieling⁷²
Fabiane Ferreira da Silva⁷³

Resumo: Trata-se do relato de uma das ações realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva na cidade de Uruguaiana/RS, em parceria com bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. A atividade descrita faz parte de um conjunto de outras ações pensadas para melhorar o convívio social na escola e consequentemente diminuir a violência, seja ela explícita ou velada, que acontece nos espaços onde diferentes sujeitos convivem. Traz o relato de alunos e alunas que já sofreram violência, além de relatos em que imputaram violência a outros/as. Essas narrativas são discutidas através do entendimento de alguns autores, que corroboram para que essa escrita se fundamente teoricamente.

Palavras-chave: Educação. Violência na escola. Convívio social.

Introdução

Essa escrita apresenta uma, das muitas tentativas, que a escola busca para combater as diferentes formas de violência que se instauram no convívio social onde diferentes sujeitos fazem parte.

Nesse sentido, descreve uma das muitas atividades que a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva (JF), realiza com o intuito de melhorar o ambiente escolar, seja no aspecto físico, como no aspecto social e pedagógico. A escola tem inserida em seu contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Uruguaiana/RS. Dentro do subprojeto, cinco bolsistas realizam atividades na escola JF e participaram, juntamente com os/as professores/as de um projeto intitulado “Semana do Bem” que vem ao encontro das necessidades de melhoria no convívio dos estudantes.

Assim essa escrita objetiva descrever uma ação que o PIBID desenvolveu em parceria com a escola JF na semana do estudante, como uma perspectiva de melhoria nas relações

⁷¹Mestranda no PPG Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Professora da Educação Básica. Supervisora do PIBID Ciências da Natureza. Universidade federal do Pampa, Uruguaiana. E-mail: marlitaha@gmail.com

⁷²Graduanda em Ciências da Natureza – Licenciatura. Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. E-mail: ketelinmoniquec@hotmail.com

⁷³Licenciada em Química, Mestra e Doutora em Educação em Ciências. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa. E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br



dentro da escola, entre estudantes-estudantes, estudantes-escola, escola-comunidade e escola-universidade.

Contextualização

A práxis escolar já foi considerada um exemplo de disciplina e de organização, onde “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). Esse cenário de uma educação bancária, descrito e criticado por Freire, não tem mais espaço dentro das escolas, uma vez que só foi possível que se estabelecesse em um tempo em que a democracia não perpassava os espaços da sala de aula. Além disso, as escolas não abarcavam todas as classes sociais⁷⁴, apenas a alguns tipos de sujeitos era oferecida e oportunizada a educação escolar e essa vinha impregnada de valores ditados pela sociedade. Valores esses que possibilitavam que a educação bancária se fortalecesse e impregnasse de “boas condutas” os alunos e alunas que tinham o privilégio de dela fazerem parte.

[...] para o Estado capitalista, pelo fato de que a escola é uma das únicas instituições da sociedade capitalista que pode ser apresentada de modo convincente às classes populares como instrumento privilegiado da construção da “sociedade aberta”, onde todos terão chances de chegar ao topo, desde que se mostrem capazes (SAES, 2014, p. 247).

Com as novas conjunturas políticas relacionadas à educação, houve uma ascensão em relação à oferta de instituições de ensino. Ainda há uma grande quantidade de pessoas que não tem acesso à educação, entretanto com o avanço nesse sentido, a grande maioria das crianças consegue frequentar uma escola. Desse modo, os educandários estão constituídos de sujeitos de classes sociais diferentes, acarretando em conflito de interesses dentro desses espaços e, conseqüentemente em comportamentos que não se adequam ao processo de ensino-aprendizagem que a escola busca.

A partir da percepção desses conflitos a escola tenta encontrar uma maneira de gerir o comportamento desses alunos e alunas no espaço escolar. Ball et al. (2016) escreve a respeito da preocupação com o comportamento nas escolas:

A preocupação com o comportamento e a disciplina nas escolas é altamente visível mesmo, ou talvez especialmente, para aqueles que estão fora das escolas; [...] Nas

⁷⁴ Não entendemos que atualmente as escolas incluam todas as classes sociais, isso seria ingenuidade de nossa parte. Colocamos dessa forma apenas para que se compreenda que os sujeitos que faziam parte da escola faziam parte de uma minoria e que essa minoria deveria obedecer cegamente as normas das instituições para que pudessem continuar usufruindo desse privilégio.



escolas, gestão de sala de aula e de comportamento tornam-se os sistemas formais, as tecnologias, por meio dos quais a instituição impõe e mantém a sua opinião de ordem. Em se tratando do indivíduo, a incapacidade de gerir esse aspecto do repertório profissional do professor pode sinalizar uma incapacidade de ensinar ou que a própria escola está “falhando” (p.143).

Com essa preocupação premente percebe-se a necessidade de encontrar meios para que os conflitos internos e os comportamentos considerados inadequados, não resultem em violência física ou emocional a nenhum dos envolvidos no contexto escolar, considerando que existe muita intolerância em função da identidade de gênero, sexual, étnico-racial, aparência física, entre outros marcadores identitários.

Em nossa prática docente percebemos que são muitos os motivos para que as agressões explícitas ou sutis aconteçam. Entretanto, os comportamentos que conflitam com a sociedade heteronormativa são os que se sobrepõe aos casos de intolerância que geram desordem. O andar diferente de uma menina, um menino que não se comporta como o esperado, uma menina sem “ vaidades”, um colega acima do peso considerado “padrão”, que adora salgadinhos e refrigerantes, todos esses são exemplos de situações que geram conflitos dentro da escola. Poderíamos apontar inúmeros outros casos de sexismo, homofobia e racismo, ou ainda de intolerância religiosa que se somam às situações de conflitos dentro das instituições escolares.

Nesse sentido, a escola busca ações que rompam com esse “ciclo vicioso” de violência e que possam ser somados no processo de construção de saberes e de convivência. Uma dessas ações acontece na semana do estudante, com o desenvolvimento do projeto intitulado “Semana do Bem”. Nesse projeto, várias atividades são desenvolvidas em favor da coletividade da escola, do olhar cuidadoso para com os/as colegas e para com a própria escola. Dentre essas ações, os/as alunos/as assistiram uma palestra acerca das diferenças entre as pessoas que compõem uma escola, sobre o respeito a essas diferenças, sobre a aceitação do ser diferente em uma sociedade que impõem normas de conduta. Após a palestra, cada professor/a ficou encarregado/a de fazer uma abordagem com sua turma.

Nas aulas de Ciências em que bolsistas PIBID atuam, os/as alunos/as realizaram relatos de situações em que já foram agressores e/ou agredidos. Esse relato poderia ser de agressões tanto físicas quanto emocionais, dentro da escola, ou em outro espaço de convívio social.



A partir de então, essa escrita apresenta algumas narrativas dos/as alunos/as e discute com a literatura os resultados dessas narrativas. Recortes das narrativas serão atribuídos a alunos/as numerados/as, para preservar a identidade de quem escreveu.

Análise e discussão

Considerando que somos seres em permanente (re)construção, as memórias escritas podem ajudar no processo de reflexão do nosso modo de ser e agir, uma vez “que o sujeito é ator e autor de sua trajetória e ao mesmo tempo, em sua multiplicidade, é produto/produtor de sua sociedade, e por isso carrega consigo as marcas da sua sociedade, história, época e cultura.” (SALES, 2010, p.1).

Neste caso, as memórias podem servir de instrumento para uma reflexão acerca da postura e do comportamento de cada sujeito que a escreve. Como é possível perceber na escrita do/a aluno/a 1, que conta sobre uma colega que vinha de uma condição financeira bem abaixo dos demais colegas:

“Nunca me esqueci do dia em que nossa turma foi pra pracinha e pegaram salgadinhos que caíam na areia e davam pra nossa colega comer. Eles ficaram rindo dela e eu sabia e não fiz nada, fiquei com medo que não quisessem ser mais meus amigos, se eu contasse. Sempre tenho vergonha de lembrar disso”.

Nesse caso, além de perceber a postura de superioridade em relação à colega, a aluna 1 sentiu-se omissa em não intervir. Esse sentimento apresenta indícios de que ela não fará uso dessas atitudes em sua vida e que talvez a tolerância e o respeito possam estar perpassando pela sua postura frente aos acontecimentos da vida.

Na narrativa escrita do/a aluno/a 2, ele/a conta de um colega que se sente excluído da turma por se considerar diferente. Ainda nas palavras do/a aluno/a 2:

“Já conversei com ele muitas vezes, mas acho que ele ainda não sabe porque é diferente. Acho que ele é gay e ainda não sabe, pelo menos acho que ele tem jeito de gay. Fico com muita pena dele, pra mim a mente preconceituosa é o pior vírus do nosso século”.

Todas as pessoas que não se comportam de acordo com as normas de gênero sofrem preconceito e discriminação (JUNQUEIRA, 2009). Para Gelati e Silva (2012, p. 192), “o preconceito, a discriminação e a homofobia atingem alunos/as de todas as classes sociais e devem ser combatidos constantemente com ações coletivas e efetivas”. Entretanto Longaray (2014) não vislumbra esse enfrentamento. Isso está implícito quando ela traz:



Na escola, lésbicas, gays, travestis e transexuais, de vítimas tornam-se culpados/as pelos transtornos ocorridos neste espaço. Nesse sentido, aqueles/as que deveriam ser “protegidos/as” no espaço escolar passam a ser os/as causadores/as dos problemas ocorridos com eles/as na escola. Esse é um dos aspectos que contribui para a evasão dos mesmos do espaço escolar (LONGARAY, 2014, p.11).

O preconceito é uma forma de violência e está velado na conduta de cada sujeito que o perpetua e corrobora para que a violência se normatize. Não é de hoje a preocupação com a violência oriunda do preconceito. Bandeira e Batista, há 15 anos atrás, já afirmaram:

[...] uma sociedade que prega a construção diferenciada e não-plural de seus membros, como signo do preconceito, que admite o acesso particularizado de alguns, seja aos bens materiais, seja aos bens culturais, que dá valorização positiva à desigualdade substantiva de seus membros está fadada à instauração da violência nas suas variantes materiais e simbólicas (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 121).

Percebe-se que mesmo passado todos esses anos, a legislação não avança no sentido de nesse aspecto social, que viola os direitos de cada pessoa que sente e sofre pelo preconceito. A escola precisa encontrar meios de andar na contramão do preconceito, considerando que as diferenças são positivas em uma sociedade. Não é concebível que uma postura intolerante e preconceituosa se perpetue, construindo ideias como as da fala do/a aluno/a 3:

“Tem uma guria que me dá nos nervos. Ela anda sempre atrás de nós pra ser do nosso grupo, odeio como ela se veste; ultimamente fico rindo da cara dela e zoando com a roupa que ela usa. Até sei que as roupas ela ganhou, porque é flagelada da enchente, mas detesto ela. Queria que ela sumisse da minha frente. Hoje na palestra fiquei com vergonha das coisas que falo pra ela. Não sei se vou mudar, mas vou ver se consigo. É errado o que faço”.

Entretanto, nem sempre se consegue que os costumes preconceituosos arraigados sejam repensados, como fica claro na fala do/a aluno/a 4:

“Tem um viado que detesto (...) o tiozinho da palestra falou que isso é bullying. Tô nem aí, odeio aquele bichinha”.

Esse posicionamento encontra-se respaldado “por um arsenal socialmente difuso de preconceitos, algumas dessas pessoas se sentem confortáveis ao manter suas posições em nome dos ‘valores tradicionais’ ou dos ‘princípios defendidos pela maioria’” (JUNQUEIRA, 2009, p. 174). Esse tipo de atitude precisa de discussão e diálogo para que haja um esclarecimento que leve a novas posturas.



O esclarecimento vem do repensar nas suas próprias atitudes de enfrentamento das situações a que cada indivíduo se depara em suas vivências. O/A aluno/a 5 demonstra esse esclarecimento e mudança de atitude quando narra:

“Agora que cresci solto meu cabelo, mas já chorei muito porque tinha cabelo ruim. As professoras sempre dizem que tenho um cabelo lindo, deve ser verdade, até já gosto do meu cabelo”.

Olívia Pilar tem um blog que fala sobre o processo de alisamento do seu cabelo afrodescendente. Em uma de suas postagens escreve:

Em algum momento da minha vida, eu resolvi que deveria mudar meu cabelo. Eu não lembro quantos anos tinha, ainda era uma criança, mas isso com certeza foi motivado pelo fato de não encontrar uma atriz negra na televisão brasileira que me mostrasse que meu tom de pele e meu cabelo não eram inferiores aos cabelos lisos de pessoas brancas. Tem outros fatores, claro, mas esse teve um grande peso (PILAR, 2015).

Para uma aluna do ensino fundamental fica difícil fazer essa desconstrução acerca da beleza do cabelo sem *frizz*, do cabelo sem volume. A sociedade impõe um modelo de beleza, padronizado de acordo com seus interesses e os que não se “encaixam” no padrão se mobilizam para se adequarem, ou ficam sujeitos à exclusão. Além disso, as “meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo” (GOMES, 2002, p. 43). Esses rituais ficam internalizados em uma criança, que neste caso, cresce “sabendo” que tem um “cabelo ruim” e se inferioriza principalmente na escola, que é um espaço de convívio social.

As narrativas chamam para a realidade, chamam para um repensar na prática docente, para que o diálogo e as discussões acerca dessas temáticas não fiquem restritas a ações pontuais nas escolas, mas que sirvam de parâmetro para uma escola voltada para o desenvolvimento da cidadania, para que a sociedade possa se tornar justa e igualitária.

Considerações finais

Em meio a tantos encontros a que os sujeitos são compelidos a passar no decorrer de suas vidas, em especial dentro do espaço escolar é urgente que esse espaço seja organizado de maneira que abra os olhos para essas questões. Uma instituição de ensino não pode ficar restrita ao saber pelo saber. É emergente que a escola tenha uma gestão voltada para perceber e organizar o comportamento de seus alunos e alunas, uma vez que, alguns desses



comportamentos interferem na vida de alguns sujeitos de forma tão intensa, que pode interferir em seu desenvolvimento social.

Não se pode admitir que as diferenças que geram desigualdades entre os sujeitos sejam alvo de preconceito e de maus tratos. A escola tem a co-participação no desenvolvimento de uma sociedade e espera-se que se oriunda daí, sujeitos alicerçados na justiça social, que respeitem as diferenças, sejam elas de gênero, de classe social, de cor ou de orientação sexual.

Referências

BALL, S. J.; MAGUIRE, M. BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ed. UEPG, 2016.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, 119-141, 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GELATI, R. E. R.; SILVA, F. F da. Narrativas da Vida Escolar de Travestis e Transexuais. In: SILVA, F.F da; SALOMÃO de FREITAS, D. (Org.). **II Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação**, 2012. Disponível em < <http://portearas.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2012.pdf>>. Acesso em 29 set. 2017.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, v. n.21, set-nov, 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

JUNQUEIRA, R. D. Aqui não temos gays nem lésbicas: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**, v. n. 4, 171-189, 2009. Disponível em < <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/2962/Aquinaotemosgaysnemlesbicasestrategias.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LONGARAY, D. A. A importância da escola no combate ao preconceito. **Revista Diversidade e Educação**, v. 2, n. 4, 2014, Rio Grande/RS. Disponível em < <http://www.sexualidadeescola.furg.br/phocadownload/revista%20sexualidade%20e%20educacao%204%20site.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

PILAR, Olívia (Ed.). **Blog Meu cabelo crespo é amor**. 2015. Disponível em: <<http://meucabelocrespoemamor.com.br/>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

SAES, D. A. M. Fracasso escolar e classes sociais no Brasil atual. **Educação e Linguagem**, v. 7, n. 1, 239-254, jan.-jun. 2014. Disponível em



<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwuiquejf6eDVAhVBE5AKHQYLDd8QFggmMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.metodista.br%2Frevistas%2Frevistas-ims%2Findex.php%2FEL%2Farticle%2Fdownload%2F5634%2F4602&usg=AFQjCNGcHmIcFFHA7seHypJsdKjtCr-EQ>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SALES, R. V. Estratégias narrativas para uma escrita acadêmica apropriada e educativa. In: **Encontro Dialógico Transdisciplinar (ENDITRANS)**. Tecendo Conhecimentos em Complexidade: Desafios e Estratégias, 2010, Vitória da Conquista. (ENDITRANS) Tecendo Conhecimentos em Complexidade: Desafios e Estratégias, 2010. Disponível em <<http://rocsociais.blogspot.com.br/2012/05/estrategias-narrativas-para-uma-escrita.html>>. Acesso em: 24 ago. 2017.



DESCONSTRUINDO GÊNERO ATRAVÉS DA PRÁTICA DO BRINCAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vinicius Gonçalves Mariano⁷⁵
Any Gracyelle Brum dos Santos⁷⁶
Giuliana Melo Dutra⁷⁷
Thais de Lima dos Santos⁷⁸
Jaqueline Copetti⁷⁹

Resumo: O Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Educação Física - Licenciatura da UNIPAMPA – Campus Uruguaiana tem como princípio a promoção de vivência prática para a formação de professores, considerando para tal a articulação dos processos teóricos práticos constituintes da docência e visa a aproximação dos graduandos com a realidade escolar. O mesmo foi desenvolvido em uma Escola de Educação Infantil da rede municipal de Uruguaiana, a qual atende trezentas crianças na faixa etária de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade, distribuídos em duas etapas, creche e pré-escola nos períodos manhã, tarde e em turno integral. O Estágio Supervisionado I tem como objetivo aproximar os acadêmicos e acadêmicas à realidade escolar da Educação Infantil. Ao todo foram realizadas seis observações e dezoito intervenções práticas com uma turma da escola, atendendo cerca de vinte crianças entre quatro e cinco anos de idade por um período de tempo de três meses e meio. Enfim, foi possível observar por meio desse trabalho que é possível formar mesmo com pequenos gestos e ações, cidadãos, conscientes da importância do outro, que sejam abertos a ajudar, proporcionando um relacionamento sadio através da socialização e da afetividade e sobretudo que, meninos e meninas tenham um convívio dentro e fora da escola pautado no respeito e na igualdade de gênero.

Palavras-chave: Estágio. Educação Infantil. Criança. Gênero. Saberes.

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA – Campus Uruguaiana tem como princípio a promoção de vivência prática para a formação de professores, considerando para tal a articulação dos processos teóricos práticos constituintes da docência e visa a aproximação dos graduandos com a realidade escolar (PPCEF – UNIPAMPA, 2012).

⁷⁵Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana. E-mail: viniciusmarianno.unipampa@gmail.com

⁷⁶Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana. E-mail: any.gracy@gmail.com

⁷⁷Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana. E-mail: jumanamelo@gmail.com

⁷⁸Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana. E-mail: thais.limas2015@gmail.com

⁷⁹Doutora, Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana. E-mail: jaquecopetti@yahoo.com.br



Assim, este componente curricular firma o compromisso institucional, ético e profissional com a instituição educacional com a qual estabelece vínculo, e que cede seu espaço para a produção de conhecimentos significativos através de atividades de pesquisa, ensino e extensão vinculados às ações desenvolvidas pelos estagiários. Justamente no sentido de colocar em prática os aprendizados é que escolhemos trabalhar os temas transversais, especificamente como um de nossos objetivos específicos as temáticas como: gênero, respeito e afetividade através da prática do brincar.

Para James e James (2008, p.100), ao apresentarem conceitos centrais para os estudos sociais da infância, destacam que a brincadeira é um conceito central dentro dos estudos da infância, não apenas porque está tão fortemente implicada nas definições de infância e ‘de criança’, mas também porque, muitas vezes, “as brincadeiras das crianças fornecem um dos contextos mais importantes para a investigação focada na criança, que permite uma introspecção nos seus mundos sociais”.

Contextualização

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), onde foi realizado o estágio, atende trezentas crianças na faixa etária de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade, distribuídos em etapas de creche e pré-escola nos períodos manhã, tarde e em turno integral.

O Projeto Político Pedagógico desta EMEI é um instrumento de trabalho dos profissionais, elaborado a partir da seguinte fundamentação legal: Constituição Federal/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, estatuto da Criança e do adolescente/1990, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009, Resolução nº 194/CME de 28/10/2007, Regimento da Escola 2014. A Escola tem como princípio contribuir com as crianças na construção de sua identidade, reafirmando a autonomia, oportunizando espaço de reflexão, debates, diálogos, tomada de decisões coletivas que espelham nosso compromisso com as crianças e sua educação.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico nos dá amparo legal quanto às ações que desenvolvemos em nossas práticas no campo de estágio e nos permite abordar em sala de aula temáticas como gênero, diversidade, respeito e, principalmente, a igualdade de gênero. Isto é, fazer dos temas transversais uma ferramenta de trabalho indispensável para a prática docente.

O ambiente escolar no qual realizamos o estágio é caracterizado por ser uma escola com estrutura pequena, pouco moderna, com carência de materiais para as práticas de



Educação Física e sem ambiente físico estruturado para as práticas, restringindo-se em pracinhas ao redor das salas de aula e um saguão. Algumas salas de aulas são modernizadas, equipadas com caixa de som, brinquedos diversos, porém ressaltamos a insuficiência de materiais didáticos. Em relação aos espaços internos para as práticas consideramos e constatamos que o único saguão existente na escola não é suficiente, tampouco adequado, pois oferece riscos iminentes à integridade física da comunidade escolar e principalmente dos alunos/as.

Análise e discussão

Para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado I foram realizadas seis observações e dezoito intervenções práticas com uma turma da etapa V, atendendo cerca de vinte crianças entre quatro e cinco anos de idade por um período de três meses e meio.

As observações ocorreram duas vezes na semana em dias alternados, com duração de cinquenta minutos de observação das atividades rotineiras da turma, totalizando seis observações. Essas observações tem a finalidade de aproximar os estagiários e as crianças, assim como possibilitar a análise da rotina da escola, do comportamento das crianças, o que possibilitará o melhor planejamento das atividades de intervenção. Com relação às aulas de intervenções práticas no campo de estágio também ocorreram duas vezes na semana, com cinquenta minutos para o desenvolvimento das atividades programadas previamente no formato de plano de aula, ficando a professora titular da turma presente em sala de aula ou em outro local onde a prática estivesse sendo desenvolvida e, assim, acompanhava o desempenho dos/as alunos/as e os/as estagiários/as.

A Professora orientadora do Estágio Supervisionado I, antes mesmo de iniciarmos as observações e intervenções práticas, nos deixou livres para a escolha da temática que, posteriormente à aprovação, o projeto de estágio seria colocado em prática. Assim, escolhemos as temáticas de gênero, respeito, diversidade e afetividade sobre a prática do brincar. E após as seis observações sentimos a necessidade de acrescentar a temática de igualdade de gênero, pois observamos que os meninos e as meninas não queriam brincar juntos e juntas pois, no pensamento destas crianças, meninos não brincavam com meninas e meninas não brincavam com meninos, tampouco trocar brinquedos entre o mesmo gênero.

Para Buss-Simão (2016) apesar de a brincadeira ser tema recorrente ao se abordar a infância e ser compreendida como uma espécie de arquétipo da atividade das crianças,



característica mais saliente do seu mundo de vida, sendo inclusive, denominada como ofício de criança por Chamboredon e Prévost (1986), ela é, muitas vezes, compreendida como sinônimo de socialização das crianças no mundo dos adultos, ou seja, uma preparação, um ensaio para a vida, à medida que, na brincadeira, as crianças incorporariam, antecipadamente, papéis sociais. Ferreira (2002, p. 84) contribui nesse sentido afirmando que: [...] o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões de realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações.

Nesse sentido, as atividades práticas foram de modo geral, desenvolvidas sob a perspectiva das brincadeiras lúdicas e da cooperação entre as crianças. Em nossas práticas tivemos muitos alunos e alunas que por muitos momentos não se importaram com o fato de pegar na mão de um/a colega do mesmo sexo e, por vezes, o contrário aconteceu. Para Thorne (1993) existe a necessidade de rever os modos de olhar para meninos e meninas como pertencendo a mundos separados e diferentes para se compreender gênero e infância. Ao observá-los em grupos separados logo vemos, a priori, as diferenças entre meninos e meninas como mais importantes do que as diferenças entre meninas ou as diferenças entre meninos, por que é assim que costumamos voltar o nosso olhar. Um exemplo disso é quando as pessoas pensam e logo falam que boneca é para meninas e carrinho é para os meninos ou então que meninos só brincam com meninos e meninas somente com meninas. Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia na educação infantil (FINCO, 2003).

Com base nesses argumentos, e justamente para quebrar esse paradigma, buscamos em nossas atividades misturar os meninos e as meninas, o que na prática para muitos professores/as não é uma boa escolha, e tem até aqueles/as professores/as que insistem em fazer duas filas, uma de meninos e outra somente com meninas, como se meninos não pudessem chegar perto das meninas nem mesmo numa simples fila para deslocamento da turma.

Para muitos/as um menino brincando com uma boneca significa estar “virando gay” já para outros/as “aprendendo a lidar com a paternidade desde cedo”, na nossa visão, um menino



brincando com uma boneca ou uma menina brincando com carrinho, significa somente um menino ou uma menina brincando com um brinquedo.

Em nossa primeira observação, constatamos que quando chegava sexta-feira era o dia do brinquedo, quando toda criança pode levar um brinquedo de casa, mas com a condição de emprestar ao/a seu/a colega, caso contrário não poderá trazer o brinquedo de casa. Resultado, as meninas levavam bonecas e os meninos carros ou bonecos super-heróis, e quando era chegada a hora de emprestar, os meninos emprestavam-se entre eles e as meninas entre elas, ou seja, não havia o compartilhamento desses brinquedos dos meninos para as meninas e nem das meninas para os meninos.

Nesse sentido, visando romper essa cultura da heteronormatividade que dita costumes, hábitos, valores, maneira de vestir-se e portar-se perante a sociedade ditos masculinos e ditos femininos, padronizando e normatizando ambos os gêneros, decidimos fazer pequenas alterações no “dia dos brinquedos”. Foi quando solicitamos às crianças para que primeiramente sentassem meninos e meninas juntos e juntas no mesmo grupo; após, pedimos que os meninos trocassem seus brinquedos somente entre meninos e as meninas somente entre elas, até aí tudo confortável para eles e elas. No terceiro momento desta atividade, pedimos para as crianças que trocassem os seus brinquedos novamente, desta vez, os meninos trocariam de brinquedos com as meninas e as meninas com os meninos havendo assim a experimentação de diferentes brinquedos entre eles/as.

Outra atividade que também desenvolvemos foi a dos ursinhos, levamos dois ursinhos de pelúcia para a aula, cujo o objetivo era dar um nome para cada urso de pelúcia, foi então que as crianças batizaram-nas de Bianca e de Pantera. Feito isto, era chegado o momento de trocar carinho com os ursinhos, muitos deram um abraço, um beijo, um aperto de mão e até tiveram crianças que dançaram com os ursinhos, depois disso dissemos às crianças que eles e elas deveriam realizar as mesmas manifestações de carinho que realizaram na Bianca e Pantera, no/a seu/a colega ao lado, o resultado foi surpreendente e encantador. Ainda, organizamos a turma para irmos à pracinha, mas tínhamos que ir cantando uma música sobre o “novo trem” onde meninos e meninas iam misturados/as entre a fila que fazia a vez do trem, esta atividade serviu para abolir as filas separadas por gênero.

Para Vianna e Finco (2009) se por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho. Os brinquedos



oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. Colaborando com a afirmação das autoras, com base nas atividades desenvolvidas durante a intervenção do estágio, foi possível perceber essas manifestações tanto dos meninos quanto das meninas, em relação, principalmente, aos brinquedos tradicionais de meninos e meninas.

Considerações finais

A partir das nossas observações e intervenções no campo de Estágio Curricular Supervisionado I, foi possível perceber a presença da afetividade por parte dos alunos para conosco; nós enquanto estagiários/as futuros/as professores/as assumimos nesse período uma prática pedagógica pautada na afetividade, levando em consideração as particularidades da turma.

Nessa perspectiva, estabelecer uma relação de afetividade positiva entre professor e aluno é um aspecto importante que deve estar presente no contexto da sala de aula, uma vez que a afetividade influencia de forma inseparável toda e qualquer atividade humana. A sala de aula é um lugar onde o sujeito aprende a se desenvolver cognitivamente e motoramente, por meio das interações sociais, que refletem no seu processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado I trouxe consigo muitas revelações, descobertas, experiências e, sobretudo, lições de vida. Aprender para ensinar não é uma tarefa fácil, visto que temos que colocar em prática os ensinamentos que estamos aprendendo e que já aprendemos ao decorrer da graduação. Para estar no campo de estágio faz-se necessário refletir sobre que tipo de professor/a sou eu? Que tipo de professor/a quero ser? Como é minha didática? Dentro disso surgem mais questionamentos, e talvez as respostas demorem a aparecer, talvez só com o tempo aparecerão.

Assim, sonhamos com o dia em que todas/os as/os professoras e professores incluam em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil, brincadeiras que tratem essas questões abordadas neste estudo com o intuito, não só de seguir leis, diretrizes curriculares e Projeto Político Pedagógico, mas, também, por entender que tais temáticas desconstroem a sociedade em que vivemos que é muitas vezes machista, racista, homofóbica e preconceituosa.

Enfim, foi possível observar por meio desse trabalho que é possível formar mesmo com pequenos gestos e ações, cidadãos, conscientes da importância do outro, que sejam abertos a ajudar, proporcionando um relacionamento sadio através da socialização e da



afetividade e, sobretudo, que meninos e meninas tenham um convívio dentro e fora da escola pautado no respeito e na igualdade de gênero.

Referências

BUSS-SIMÃO, Márcia. **‘Brincadeiras de meninas’: um olhar sobre relações de gênero entre meninas.** Reunião Científica Regional da ANPED Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR – Curitiba Paraná. 2016.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOST, Jean. **O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal.** São Paulo, Caderno de pesquisa, 59 p. 32-56, nov. 1986.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”: as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância.** 2002. 736f. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação - Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero**, vol. 14, nº 42, pp.89-102, 2003.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu** (33), julho-dezembro, 265-283, 2009.

JAMES, Allison; JAMES Adrian. **Key concepts in childhood studies.** London: Sage, 2008.

THORNE, Barrie. **Gender Play: girls and boys in school.** Open University Press Buckingham, 1993.



DIVERSIDADE SEXUAL: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL-RS

Danielle Rosa Nascimento⁸⁰
Leandro Porto Marques⁸¹
Tatiane Do Nascimento Maciel⁸²
Ana Julia Senna Sarmiento Barata⁸³

Resumo: A diversidade encontra-se enraizada na estruturação social dos indivíduos tendo a escola, família e a igreja como alicerces de valores morais e éticos. O presente estudo teve como objetivo avaliar a percepção dos professores quanto a presença da diversidade sexual em uma Escola de Ensino Médio do Município de São Gabriel, RS. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre os movimentos por igualdade social, com foco principal no movimento LGBT. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa quantitativa onde os respondentes foram os educadores. Na sequência, realizou-se a análise das respostas obtidas quanto a sensibilidade à diversidade, ao preconceito e como os educadores, responsáveis pela quebra de paradigmas impostos socialmente, lidam com esta problemática.

Palavras-chave: Ambiente Escolar. Comportamento Sexual. Educação. LGBT.

Introdução

A compreensão de sexualidade e as relações que essas abrangem requerem discussões educativas com o objetivo de contextualizar os ideais discutidos, por meio de técnicas que envolvam a Escola e a comunidade social. Entender a diversidade consiste em compreender aspectos sociais, culturais, políticos, sexuais, de crença, valores morais, educacionais, de gênero, étnicas entre outras. Trabalhar tais questões complexas nos pólos educacionais se tornou um desafio que deve ser superado através de diálogo e debates sobre o tema (DA SILVA, 2013).

A diversidade encontra-se implantada nas raízes da estruturação social dos indivíduos tendo a escola, família e igreja como principais percursos de valores morais e éticos com relação a esta. Estes pilares sociais ditam as regras daquilo que é aceito na sociedade, qualquer que seja o comportamento que se distancie desta normalidade hegemônica é visto como “à margem” da sociedade. Isso ocorre, em foco neste estudo, com a população LGBT,

⁸⁰ Graduanda do Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas. UNIPAMPA. E-mail: daniellerosesmk@gmail.com

⁸¹ Graduando do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental. UNIPAMPA. E-mail: leandroportounipampa@gmail.com.

⁸² Assistente Social efetiva da UNIPAMPA. Graduada em Serviço Social. E-mail: tatianemaciel@unipampa.edu.br

⁸³ Professora Associada da UNIPAMPA. E-mail: annasenna@unipampa.edu.br



que possui orientação sexual diferente se comparada à heteronormativa expressa na sociedade. Em muitos casos também há de possuir uma identidade de gênero diferente daquela incumbida pelo seu órgão genital, este que configura seu sexo biológico.

Em primeiro lugar, deve haver a desmistificação dos padrões “masculinos” e “femininos” dos quais somos apresentados logo na infância, com brincadeiras, formas de vestimenta e ações comportamentais sendo classificadas por “de menina” e “de menino”. Reavaliar os conceitos impostos prematuramente dentro da construção individual, pode trazer ao indivíduo uma nova ressignificação de seus valores de ética, respeito mútuo e a quebra das delimitações de “masculinidade” e “feminilidade” (DA SILVA, 2013). Assim, há um cenário institucional onde quebrar os valores, até então conservadores, torna o preconceito sexual vivo dentro das escolas (sendo este, o primeiro meio social que o indivíduo entra em contato após o meio familiar), tornando-o uma resposta automática para qualquer comportamento que encontra-se fora da “normalidade” (GDE, 2009).

Com estes ideais em mente, buscou-se com este estudo identificar e quantificar a percepção dos professores de escola pública para com a diversidade sexual. Fazer um paralelo para com o preconceito buscando entender qual seria a relação do educador para com o aluno LGBT. Para tanto realizou-se entrevistas com professores da rede estadual.

Contextualização

O desenvolvimento de uma sociedade se dá em três aspectos: econômico, cultural e político. Estes três pilares construídos a base de leis e costumes ditam as normas do que é “aceito” em sociedade e daquilo que é estritamente “proibido” ou negado de sua existência. Essa negação do que está “à margem” das normas, muitas vezes, acaba por ser prejudicial para aquele indivíduo que se encontra em uma situação que o difere da “normalidade” preestabelecida por terceiros.

Pode abordar-se costumes, muitas vezes, criados e impostos pelo Estado, família ou religião, que direcionam o homem a um caminho, não representado pelas preferências, gostos e escolhas pessoais. Ao nascer, o ser humano é imposto a uma série de regras baseadas no conhecimento do seu sexo biológico. A partir deste agravante, é imposto ao ser, que este deva trilhar sua vida em torno de uma série de regras de comportamento estabelecidas para o “bom convívio social” a fim de evitar a anarquia. Quando o agente opta por um posicionamento social que está à margem daquele que lhe foi imposto, causa uma reação de estranhamento ou



exclusão do mesmo da sociedade. Partindo desse pressuposto é comum entender que o ser humano possui uma liberdade limitada, e a busca pela mesma é fundamental para sua emancipação diante destas normas sociais (SILVA, 2016).

Em inúmeros momentos históricos a humanidade, através de participações sociais, sejam elas em manifestos populares ou em políticas sociais pela busca de direitos, vem sendo indutoras do desenvolvimento, onde o ser demonstra ser livre diante de uma opressão, que muitas vezes o inviabiliza de dar opinião ou de ter sua individualidade garantida (SILVA, 2016). Dá-se ênfase neste estudo à luta contra as desigualdades sociais, em principal a luta pelos direitos LGBT. Entende-se que LGBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, e a letra T para toda e qualquer forma de diversidade na expressão de gênero), é a sigla referente às questões de diversidade sexual e de gênero.

“Assumir-se homossexual é correr o risco de se tornar estrangeiro, de desabrigar-se, de lutar pela própria sobrevivência” (SILVA, 2016). Esta afirmação não se encontra longe da realidade nas sociedades do século XXI. A homossexualidade, refere-se a toda forma de sexualidade que difere da “heteronormativa”. Homofobia considera-se toda forma de aversão, rejeição e ação contra e prejudicial as diversas formas de expressão sexual.

Conforme Herek (2004), homofobia é uma violência de caráter à rejeição e marginalização de orientações sexuais divergentes da norma, podendo estar presentes nas sociedades de duas formas perceptíveis, uma forma mais direta podendo ser agressiva, verbal e/ou fisicamente e uma sendo mais “cordial” ou discreta, que se configura quando há uma falsa sensação de proximidade e aceitação, influenciando o indivíduo homossexual a uma passividade colaborativa, dada por uma sensação de agradecimento, já que o medo de ser negado apenas pelo fato de ser “diferente” foi parcialmente cessado.

Pode-se apresentar, também, de forma mais discreta a homofobia quando se é tentado um tipo de invisibilidade da conduta homossexual, causando um certo meio de “aturar” os seus agentes (BORTOLINI, 2008).

Quando se vive em uma sociedade de regime “heteronormativo”, ou seja, em uma sociedade com regras e costumes que apontam para a heterossexualidade como sendo a única forma de expressão existente de sexualidade, ou a primeira delas, por assim só, natural e desejável, cria-se um estereótipo fortemente defendido de que qualquer forma de sexualidade, diferente da norma, se torna errada e é entendida como fruto de perversão de seus agentes (NATIVIDADE, 2013; FERRARI, 2003).



Partindo do pressuposto que a sociedade, através dos pilares de formação individual, forma suas correntes de pensamento e seus ideais a serem seguidos, nota-se que o ato de rejeição ao ser homossexual é passado através do diálogo, muitas vezes na educação familiar. Vê-se que as sexualidades não são um campo exclusivo de uma ciência (por exemplo da biologia ou psicologia) mas sim composto por uma corrente de conhecimentos variado acerca de diversos assuntos incluindo a construção social de cada ser em sociedade, e estes estudos estão cercados por problemáticas complexas com relação à sua construção, pois tais ações ocorrem no meio do “eu” e “ele”, do “nós” e “eles” (FOUCAULT, 1993).

Muitos dos abismos criados entre as populações se dão pela falta de diálogo nos âmbitos público e familiares, ou seja, pela ignorância a cerca de um assunto ou ideia. No caso da diversidade sexual pode-se dar a falta de conversa sobre práticas sexuais na família e a falta de programas de educação sexual como sendo um exemplo de ação que causa uma certa distância no entendimento das práticas e diversidades sexuais, uma condição muitas vezes esquecida e poucas vezes percebida. Falar sobre relações sexuais é considerado, em diversos padrões, comotabu porém é ainda menos constrangedor e mais fácil a conversa se a orientação sexual dos filhos se equipara ao padrão social e se iguala a de seus pais. Vê-se claramente um exemplo na sociedade atual quando uma menina menstrua; ela recebe a orientação, cuidados com higiene e esclarecimento de suas dúvidas da mãe, que em tese compreende sua situação por experiência própria (SILVA, 2016).

A imagem de uma “família tradicional” além de partir de um pressuposto ideológico tendo sua nascença no religioso, é usada como forma de controle de massas, já que sempre se espera que o indivíduo escolha não estar à margem das leis de convivência em sociedade e ser marginalizado por isso. Para quebrar este paradigma, idealizado nas primeiras construções sociais deve-se recorrer ao diálogo e à construção do conhecimento. Para tal, admite-se as instâncias públicas, como as escolas, sendo transformadores dos indivíduos para sua vida social, mesmo que por obrigação, a educação sexual deva ser passada na escola em todas as suas vertentes, tal educação é, em algumas instâncias, limitadas e deturpada (ALTMAN, 2013).

O que é ensinado nas escolas em relação à educação sexual nada mais é do que o ensino da reprodução sexual humana, ou seja, há a invisibilidade da diversidade sexual causando assim um certo ocultismo sobre as condutas homossexuais. Vimos neste estudo que tal invisibilidade pode provocar uma série de fatores que constituem a homofobia e podem



causar o afastamento de alunos LGBT das escolas, apenas pela ignorância dos funcionários ou colegas acerca do tema (BORTOLINI, 2008).

A escola assume papel importante na luta pela quebra destes paradigmas, através do diálogo, debates e exposição de temas como a cultura LGBT, podendo desmistificar muitos fatos passados pelas sociedades através de costumes. Como é o exemplo de uma escola voltada ao público LGBT em Campinas- SP estudada por Silva (2016). Nesta escola os alunos heterossexuais “simpatizantes” que se matriculam, assumem obter uma transformação de conceitos acerca da comunidade LGBT.

Este estudo tem como objetivo identificar a percepção da diversidade sexual em uma escola pública do Município de São Gabriel, para que, conseguinte, possa ser realizado um projeto de conscientização na escola, através de oficinas e palestras com alunos e professores a fim do esclarecimento das questões sobre diversidade sexual.

Em um primeiro momento, realizou-se entrevistas com os professores para conhecer a percepção de diversidade sexual na escola trabalhada, ao mesmo tempo que se analisou sua pré-disposição ao preconceito. Para a análise de dados utilizou-se de uma abordagem quantitativa, que conta com um arsenal de procedimentos estatísticos, dispendo a utilização de linguagem matemática para explicar os dados coletados que segundo Santos (2014), necessita de uma coleta total do material, sendo realizada uma análise crítica dos dados coletados, estando atento a falhas, distorções e inadequações no preenchimento de questões, classificando e dispendo os materiais de forma que contemple os objetivos do estudo (SANTOS, et al., 2014).

Análise e discussão

Foram realizadas seis entrevistas estruturadas, segundo Manzini (2006), como sendo o tipo de entrevista realizada com vários indivíduos. Este estudo foi realizado com professores da rede pública que expressaram sem dificuldades suas “opiniões convictas” assim como disse um dos entrevistados. Para manter o anonimato dos indivíduos, esses foram codificados.

Elaborou-se dez questões, sendo oito delas com respostas fechadas e duas abertas. A realização da entrevista ocorreu pessoalmente. Para a realização de uma discussão efetiva solicitou-se que cada entrevistado justificasse sua resposta. As perguntas fechadas foram: 1- Você percebe a diversidade sexual na escola? 2-A sua instituição apresenta planos de contingência para lidar com a diversidade sexual? 3- Você observa no corpo discente uma boa



relação para com a diversidade? 4- Você nota no corpo docente uma boa relação para com a diversidade? 5-Você professor(a) já se deparou na escola com alguma situação de discriminação, principalmente com relação ao grupo LGBT? 6- Enquanto educador(a), você vê a escola como sendo acolhedora a todos os tipos de diversidade sexual? 7- Você apoia a luta dos movimentos por igualdade social? 8- Enquanto profissional da Educação, como você pensa que a escola deve se manter em relação ao movimento LGBT e todos os demais de igualdade social?

A Figura 1 sintetiza os resultados na pesquisa.

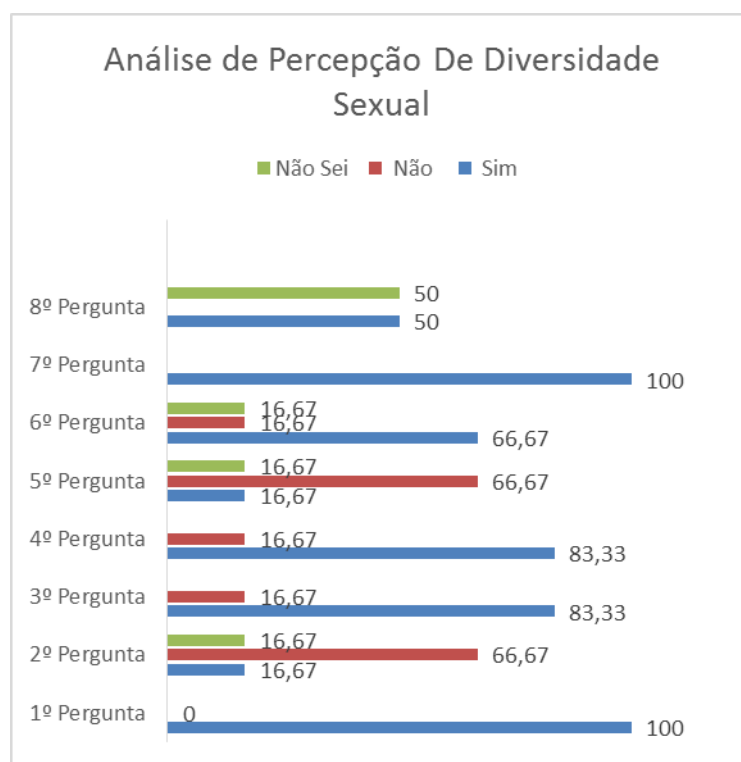


Figura 1: Análise da Percepção da Diversidade Sexual em uma Escola Pública do Município de São Gabriel (RS).

Todos os docentes entrevistados percebem a diversidade sexual na escola em que trabalham.

Os entrevistados demonstraram confundir os termos orientação e opção sexual e 99% confundiram também os termos preconceito e LGBTfobia. Uma justificativa para isso talvez seja a falta de diálogo sobre o assunto. Percebe-se que este assunto é influenciado por crenças e idade. Conforme Natividade (2013), o assunto diversidade sexual é muito influenciado por padrões hegemônicos dados pela instituição religiosa ou sociedade atual e estes valores são passados para o indivíduo por coerção social.

Através de uma análise mais detalhada das gravações vê-se que os entrevistados apresentaram grande dificuldade para manter o assunto de diversidade sexual, respondendo as questões utilizando de exemplos próximos ao preconceito sexual (raça, etnia, crença e social) evitando muitas vezes tratar do assunto diretamente.

Constatou-se através da entrevista, que apresentar o dado diretamente nas escolas com foco específico, poderia criar uma forma de aversão ao assunto, já que este aparenta apresentar ser um grande tabu no âmbito escolar, contribuindo para com o preconceito. Percebeu-se que, se o assunto fosse trabalhado de forma abrupta, poderia ser criado uma lacuna, separando e isolando a comunidade LGBT, contrariando assim o ideal do movimento por igualdades. Sendo assim, a melhor estratégia para uma sensibilização escolar (discentes e docentes) seria o livre debate sobre o assunto, levado para o âmbito escolar de forma intrínseca, aplicando-se de forma natural nas disciplinas do dia a dia: uma leitura/redação sobre o tema; introdução biológica/genética; aspectos sociológicos e filosóficos; entre outros “(...)sem separar um espaço específico da aula” (ENTREVISTADO 3), para que o assunto não se tornasse maçante.

Considerações finais

As discussões sobre diversidade sexual ocorrem em diversas instâncias do conhecimento, desde as sociais e psicológicas, até as químicas e biológicas. Tratar da diversidade sexual nas escolas apresenta, segundo Althusser (2007), limitantes pré-estipulados nos aparelhos ideológicos do estado, assim muitas vezes fugindo da lógica empírica e científica que deve ser trabalhada (CHAUI, 2000). Nota-se a importância do diálogo para o esclarecimento de pré-conceitos já inerentes ao indivíduo, pois os mesmos, quando colocados à prova, apresentam compreensões, algumas vezes, baseadas em padrões construídos em bases estereotipadas pela sociedade.

As relações de poder de Foucault (1993), presente na sociedade se tornam evidentes quando invocada essa discussão, já que, por exemplo, a escola é um dos agentes de transformação humana.

Constatou-se que, mesmo com uma percepção clara dos docentes sobre a diversidade sexual, os mesmos possuem ideais possivelmente influenciados por crenças ou educação familiar que tiveram. Assim, há uma compreensão superficial sobre o tema, completa de preconceitos já fortemente estabelecidos. Se torna necessário um debate e um estudo mais



aprofundado sobre o tema pelo corpo docente, pois estes paradigmas podem ser transferidos aos alunos e a comunidade através das relações de poder. Com essas relações equivocadas os alunos e a comunidade poderiam pensar e agir de forma semelhante aos docentes, se não há um conhecimento prévio sobre o assunto.

Referências

ALTHUSSER, L. (2007). **Aparelhos Ideológicos de Estado**. São Paulo: Graal Editora. Brochura. 10ª Ed. São Paulo.

ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, núm. 13, abril, 2013, pp. 69-82 Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos Rio de Janeiro, Brasil

BORTOLINI, A. **Diversidade Sexual na Escola**. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de extensão/UFRJ, 2008. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3024/diversidade_sexual_na_escola.pdf >. Acesso em setembro de 2017

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade do saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

HEREK, Gregory M. 2004. "Beyond Homophobia: thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century". In: **Sexuality Research and Social Policy**. Vol. 1, n. 2, p. 6-24. Disponível em: http://psychology.ucdavis.edu/rainbow/html/Beyond_Homophobia_2004.PDF > acesso em setembro de 2017.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006, p. 361-386.

MOSCHETA, M.; SOUZA, V. L.; CASARINI, K. A.; SCORSOLINI-COMIN, F. Da (im)possibilidade do diálogo: Conversações Públicas e os direitos LGBTs. **Psicologia & Sociedade**. Vol. 28, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016, pp. 516-525 Associação Brasileira de Psicologia Social Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p516> > acesso em setembro de 2017.

NATIVIDADE, Marcelo. **As novas guerras sexuais: diferença, poder religioso e identidades LGBT no Brasil**. Marcelo Natividade, Leandro de Oliveira. 1.ed. Rio de Janeiro: Gramond, 2013.



SILVA, R. A.; **Políticas públicas e homofobia: diário de campo em uma escola destinada ao público LGBTTT**. *Comunicações*. Piracicaba, Ano 23, n. 1, p. 127-148, jan.-abr. 2016, ISSN Impresso 0104-8481, ISSN Eletrônico 2238-121X.

SILVA, A. K. **Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social**. *Rev. NUFEN* [online]. 2013, vol.5, n.1 [citado 2017-10-01], pp. 12-25. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912013000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2175-2591.



ESCOLA SEM PARTIDO: UMA NETNOGRAFIA SOBRE O PL 01/2017 EM URUGUAIANA – RS

Marina dos Reis Marty⁸⁴
Alinne de Lima Bonetti⁸⁵

Resumo: Esta análise parte dos debates suscitados envolvendo o Projeto de Lei Escola Sem Partido na cidade de Uruguaiana – RS, através de etnografia e pesquisa documental online, caracterizada como um método netnográfico. O referido Projeto de Lei ainda está em fase de tramitação, e com isto, foi realizado este trabalho, vista tamanha repercussão no Facebook. Mostrou-se argumentos recorrentes quanto à interpretação literal do nome do projeto e quanto à defesa de valores morais específicos, resultados parciais desta pesquisa etnográfica que se encontra em desenvolvimento, denominada “Marcadores da diferença, interseccionalidades e a produção de alteridades nos processos educativos e de socialização”.

Palavras-chave: Antropologia. Etnografia. Escola sem partido. Educação democrática. Marcadores de diferença.

Introdução

O polêmico Projeto de Lei (PL) Escola Sem Partido (ESP) é um grande divisor de opiniões e gerador de intensos debates entre a sociedade em geral. De um lado, os representantes políticos e seus defensores, de outro, as professoras e os professores da rede pública e suas apoiadoras e seus apoiadores. Apesar de não ser novo – existente como um movimento desde 2004 -, somente recebeu maior visibilidade em 2014, quando se tornou um PL no estado do Rio de Janeiro e se espalhou pelo país.

Em Uruguaiana, o referido PL foi o primeiro a ser protocolado em 2017, marcando simbolicamente a primeira ação do seu proponente, o vereador do Partido Democratas, o mais bem votado da cidade, em sua estreia na Câmara Municipal. Desde então, vem se constituindo uma grande mobilização por parte das professoras, dos professores e membros da Associação dos Professores e Especialistas de Educação da Rede Municipal de Uruguaiana (APEMU) contrária ao PL que tem ganhado fôlego nas redes sociais, mais especificamente, no Facebook. Por meio de mensagens de apoio à associação, muitas delas e muitos deles repudiam o PL e o que ele representa para a realidade da educação municipal uruguaianense. Já as eleitoras, os eleitores e simpatizantes do vereador e do PL expressam seu

⁸⁴Graduanda em Fisioterapia pela Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana. E-mail: marinarmarty@alunos.unipampa.edu.br

⁸⁵Docente da Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana. Antropóloga e Doutora em Ciências Sociais/Unicamp. E-mail: alinnebonetti@unipampa.edu.br



posicionamento por meio de comentários em postagens do próprio vereador em sua página pessoal.

De maneira geral, o foco de tensão em torno do PL está no fato de que visa instituir em âmbito municipal o que chama de “neutralidade política, ideológica e religiosa” em sala de aula. Ou seja, inviabiliza que as professoras e os professores debatam, em sala de aula, temas que conflitem com as famílias e seus princípios morais, como se pode perceber:

Art. 1º. Esta Lei institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, com fundamento nos artigos 23, inciso I, e 30, incisos I e II, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, em consonância com os seguintes princípios:
 [...] II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
 [...] VIII – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Sendo assim, a professora e o professor que trouxer para dentro da sala de aula temas como o que chamam de ideologia de gênero, homofobia, relações étnico-raciais e perspectivas históricas críticas, poderá ser responsabilizada/o. Temas que as opositoras e os opositores ao PL entendem como fundantes do pluralismo próprio de uma sociedade democrática e cuja discussão e conhecimento são necessários para o fortalecimento da cidadania, papel da Educação.

A presente análise é resultado parcial da pesquisa etnográfica em andamento denominada “Marcadores da diferença, interseccionalidades e a produção de alteridades nos processos educativos e de socialização”, coordenada pela Profa. Dra. Alinne de Lima Bonetti, no contexto do grupo de pesquisa Tuna - gênero, educação e diferenças da Unipampa/campus Uruguaiana, que tem entre seus objetivos, analisar o referido PL, por meio do acompanhamento da sua tramitação. Para efeitos deste texto, foi feito um recorte do objeto de investigação de modo a analisar o debate nas redes sociais, objetivando compreender os principais significados atribuídos ao PL.

Contextualização

A tramitação do PL 01/2017 em Uruguaiana e sua relação com os marcadores da diferença tem sido pesquisada por meio de uma etnografia junto a ações formativas voltadas a docentes em escolas da cidade, bem como a sessões da Câmara municipal voltadas à matéria. Além disto, tem sido realizada uma pesquisa documental em meio digital sobre as notícias e os debates suscitados pelo PL, que pode ser caracterizada como uma netnografia (KOZINETS, 2014). Esta metodologia de pesquisa qualitativa da qual estamos falando possui



as mesmas características que a etnografia, porém se tratando de um trabalho de campo online, adaptando-se a técnica da observação participante (CICOUREL, 1990). A netnografia é então, uma “seção do método etnográfico” (KOZINETS, 2014, p.62), que esteve associada à observação participante durante esta pesquisa.

Para efeitos desta análise, foram monitorados os perfis públicos do vereador proponente da lei e da responsável pela APEMU de modo a acompanhar o debate na rede social Facebook, muito utilizada na cidade. Para viabilizar a reflexão, estabeleceu-se um recorte temporal: período de 07 de junho - data da conturbada audiência pública para debater o PL - e 29 de agosto de 2017 - data em que foi concedida a participação da presidenta da APEMU na Tribuna Livre na Câmara de Vereadores para apresentar subsídios à análise do PL, totalizando 84 dias. Este lapso temporal foi de grande efervescência na rede social sobre o PL, com postagens nos perfis do vereador e da presidenta, seguidos de muitos comentários de diferentes formatos.

Foram selecionadas as publicações pertinentes ao PL; outras que não diziam respeito ao tema, foram descartadas. Ao total, analisamos 314 registros digitais pertinentes ao assunto, entre publicações, comentários e compartilhamentos em ambos os perfis acima caracterizados. Destes, buscou-se as regularidades apresentadas nos argumentos de modo a identificar os principais significados atribuídos ao PL. A identificação das pessoas foi preservada, utilizando-se apenas a argumentação. Sobre a perspectiva ética desta pesquisa, cabe destacar que as informações utilizadas estavam disponíveis a acesso público, portanto

[...] qualquer pessoa que utiliza sistemas de comunicação publicamente disponíveis na internet deve estar ciente de que esses sistemas são, em sua base e por definição, mecanismos para armazenamento, transmissão e recuperação de comentários. (WALTHER, 2002, p. 207).

Análise e discussão

As redes sociais são de um campo etnográfico muito amplo, que nos permite não somente analisar a interação entre as pessoas, mas também a proximidade que se têm por partilharem das mesmas opiniões. As pesquisas qualitativas em campo online são essenciais “na formação da nossa compreensão da internet, seu impacto na cultura e os impactos da cultura na internet” (BAYM, 2006). Neste meio, há que se destacar, também, a ação e a interseccionalidade de marcadores sociais da diferença como gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, geração, religiosidade, entre outros, que são fatores que constituem as



identidades sociais, posicionam diferentemente os sujeitos na estrutura social e conformam suas visões de mundo (BRAH, 2006).

Ao se tratar de política nas redes sociais, mais especificamente sobre um PL como o que está em discussão, notamos a mobilização das pessoas para exporem seus argumentos e posicionarem-se. Nesta primeira análise parcial dos dados, podemos perceber algumas recorrências. A principal delas diz respeito à forma como é entendido. O PL 01/2017, que pretende estabelecer as diretrizes do Programa Escola sem Partido nas escolas da rede municipal, possui um nome estratégico, que tem sido interpretado literalmente, o que leva a conclusões superficiais sobre a sua natureza. Como exemplo, trazemos o comentário de uma apoiadora do PL, em meio a um debate oriundo da postagem do proponente do PL com o convite para a Audiência Pública:

Não é mudar os professores ou os políticos. Na verdade, os políticos estão sendo mudados. À exemplo do proponente do PL, entre outros, quase metade dos vereadores eleitos são novos na Câmara. Já está mudando! Quanto aos professores e o respeito aos mesmos eu apoio. O que não apoio é inculcarem na mente de meus filhos o pensamento deles. Quem tem que orientar, direcionar a criança e o jovem é a família, não a escola. A escola somente dá continuidade aos princípios que cada um traz de casa. Mas quando acontece de a criança não ter bons exemplos ou uma família organizada em casa... temos psicólogos... e não professores para isso.

Há um entendimento de que os professores estejam inculcando suas ideias nas/os estudantes, sobretudo ao tratarem de determinados temas. Este mesmo fragmento enseja esta outra regularidade, quando o termo princípios é mencionado: a separação entre o que é entendido como tarefa da escola e como tarefa da família na orientação de crianças e jovens o que é compreendido como valores morais. Associada a esta interpretação do alcance do PL está a proibição da discussão de temas tais como gênero, sexualidade, diversidade que são percebidos como mera ideologia ou doutrina, não reconhecendo o acúmulo científico em torno de tais questões.

Sobre este aspecto, uma das publicações no perfil do vereador proponente do PL recebeu bastante repercussão a partir da utilização um meme criado a partir da foto de um professor do colégio federal carioca Pedro II vestido com uniforme escolar feminino, isto é, usando uma saia, com as seguintes frases: “Professor do Colégio Pedro II desconstruindo



gênero em sala de aula. Mas lembre-se: doutrinação ideológica é viagem da sua cabeça”. Vejamos um fragmento do debate suscitado:

Indivíduo A: Finado Ivo andava vestido de prenda em 1970 e era respeitado. Agora professor(a) [sic] é muita falta do que fazer, vai ensinar a matéria. Deixa o resto para família.

Indivíduo B: Concordo que foi uma ideia extremista dele... mas e a família que não ensina? Indivíduo A, pela maneira que tu falas, tu deves ensinar muito bem, parabéns, te admiro de verdade por isso. Mas eu insisto, e as crianças que não tem base nenhuma em casa?

Indivíduo A: Realmente, Indivíduo B, ensino bem, e pelo uniforme e sala de aula garanto que os pais das crianças que participaram desse circo também possam. Professor(a) [sic] quis chamar atenção para um assunto que não lhe diz respeito.

Indivíduo B: "Possam" não significa "ensinam". Se eles são educados em casa certamente terão uma ideia sobre isso... tem que ver é pra que idade ele estava dando esse tipo de aula.

Vereador propositor do PL: Indivíduo B, isso não é aula! É só um ser inescrupuloso aproveitando-se da audiência cativa dos alunos para defender sua visão de mundo. É um covarde!

Indivíduo B: Tu estavas em aula?

Indivíduo A: Com certeza não é matéria do currículo escolar.

O uso do meme, a intencionalidade em utilizá-lo como elemento que comprovaria uma suposta doutrinação em torno das questões de gênero e os rumos do debate denotam que o PL está, em verdade, defendendo um conjunto de valores muito específicos. Caracterizado como conservador, o PL mobiliza de maneira implícita princípios religiosos cristãos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a um ideário progressista nos costumes, comumente associado à esquerda, a partidos políticos de esquerda e de origem popular (MACEDO, 2017). É em nome destes valores que o PL visa restringir o debate na escola sob o argumento de que conflitam com a família e suas convicções morais, o que soa paradoxal frente à sua proposição pela neutralidade política, ideológica e religiosa, como afirma o educador Daniel Cara:

Após perceber que a defesa de uma educação neutra seria, no mínimo, uma demonstração de enorme ignorância, o movimento Escola Sem Partido passou a advogar em defesa de uma prática pedagógica supostamente plural. Porém, sob o



véu da pluralidade declarada o que se observa é a promoção de um perigoso dogmatismo conservador. (CARA, 2016, p.45)

Ao estabelecer que os professores não poderão abordar as temáticas que são constituintes da diversidade, o PL reforça ainda mais a distinção e a discriminação da sociedade como um todo.

Impedir a problematização e a pluralização de representações segundo as quais os alunos estão sendo socializados é reforçar representações únicas, necessariamente excludentes e que reforçam desigualdades existentes na sociedade. (PENNA, 2016).

Assim sendo, este molde de educação pretendido pelo ESP foca em atingir grupos discriminados, diminuindo ainda mais o pouco espaço que possuem, já que restringe a discussão destes marcadores sociais de diferença.

Considerações finais

Como resultados parciais desta pesquisa, podemos apontar a recorrência de alguns sentidos atribuídos ao PL presentes nos debates analisados, tais como a defesa implícita de valores associados à moralidade cristã, a modelos tradicionais de família, de masculinidade e de feminilidade. Assim, o que pode ser concluído até este momento é que o PL 01/2017 e os calorosos debates que suscitou na cidade de Uruguaiiana, por meio do recorte metodológico e analítico aqui retratados, denotam uma atribuição de sentidos específicos ao conteúdo do PL, que ao ser interpretado de maneira literal em função do seu nome, invisibiliza a defesa de um conjunto de valores morais específicos e cria uma tendência à partidarização do debate educacional, introduzindo neste contexto a polarização presente no debate político atual. Até a finalização deste texto, o PL encontrava-se ainda em tramitação, assim como o projeto de pesquisa. Espera-se que, ao final do mesmo, tais resultados possam ser aprofundados e complexificados.

Referências

- BAYM, N. Finding the Quality in Qualitative research. in SILVER, D. & MASSANARI, A. (ed.). **Critical Cyberculture Studies**. New York: New York University Press, 2006. pp 79-87.
- BRAH, A. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu. Campinas, 26, p.329-376, 2006.



CÂMARA MUNICIPAL DE URUGUAIANA. **PLO 1/2017**. [acesso em 1 set 2017]. Disponível em: <http://uruguaiana.rs.leg.br/processo-legislativo/projetos/2017/projetos-de-lei>

CARA, D. O Programa “Escola sem Partido” quer uma escola sem Educação. In AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (org). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. 168p.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES, A.Z. (org). **Desvendando máscaras sociais**. 3a. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1990, p.87-122.

KOZINETS, R. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre, 2014. Penso, 1 ed. 203p.

MACEDO, E. **As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a base nacional curricular comum**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017.

PENNA, F. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016, p. 43-58.

WALTHER, J. B. **Research Ethics in Internet-Enabled Research: Human Subjects Issues and Methodological Myopia**. Ethics and Information Technology, 4: 205-16, (2002)



I SEMINÁRIO (DES)FAZENDO SABERES NA FRONTEIRA: UMA AMPLIAÇÃO DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO NA FRONTEIRA OESTE

Roberta Brezezinski Moreira
Ewerton da Silva Ferreira
Gabriel Dornelles
Jaqueline Carvalho Quadrado

Introdução

A comarca de São Borja é considerada de grande importância no âmbito político e cultural, a cidade está localizada na região oeste do Rio Grande do Sul e faz fronteira com o município de Santo Tomé na Argentina. Possui cerca de aproximadamente 60 mil habitantes de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2010. São Borja, apesar de ser um centro político por carregar em sua história identidades como “berço do trabalhismo” e “terra dos presidentes”, por muito tempo teve seu desenvolvimento baixo devido à ausência de investimentos por parte dos governos Federal e Estadual. Consolidou sua economia voltada ao agronegócio, o que se configura uma característica das cidades que compõem a região de fronteira oeste; se caracteriza também por um elevado grau de desigualdade social, que se evidencia explicitamente no investimento previsto na planilha de resumo das receitas e despesas do plano plurianual do período de 2014 a 2017, para a manutenção e desenvolvimento de ensino existe uma carência de R\$ – 5.008.204, 91 de investimento público, o que leva a precarização da inserção de escolas que possibilitem realizar amplamente uma educação pautada na inclusão. A cidade ao longo dos anos teve forte influência dos padres jesuítas por ser considerada a primeira cidade das sete dos Povos das Missões e, por consequência, estruturou-se a partir de um padrão ideológico que sustenta identidades conservadoras como a exclusão de indivíduos de grupos sociais hierarquicamente considerados inferiores, tais como os não brancos, mulheres e homossexuais. Tais aspectos influenciaram diretamente no sistema educacional padronizando o ensino voltado a uma versão de currículo tradicional, onde se prioriza um ensino destinado a apenas um ensino histórico-cronológico e com pouca ou nenhuma reflexão sobre a abordagem de temas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais que emergiram com a chegada de novos sujeitos à escola e a universidade, bem como a “saída do armário” desses grupos que foram obrigados a



manterem-se presos dentro dos ideais conservadores, isto gera e reproduz cada vez a vulnerabilidade e marginalização social de sujeitos que fogem dos padrões heteronormativos.

É nesse cenário cercado de preconceitos que surge o I Seminário (Des)Fazendo Saberes na Fronteira que se materializou a partir das demandas encontradas nas atividades dos projetos de extensão, pesquisa, ensino e nas discussões que acontecem entre estudantes e comunidade local da necessidade de um evento que pudesse realizar a discussão dos relacionados aos movimentos Feministas e LGBTTIQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais e Queer).

Ao desenvolverem suas práticas atreladas às teorias de inclusão social vislumbrando subsidiar a atuação em projetos de extensão e em espaços sócio ocupacionais que os cursos recebem estudantes das mais diversas classes sociais, gênero, orientação sexual, raças e etnias. Os estagiários e bolsistas inseridos nos projetos se deparam com um forte predomínio do machismo, violência contra a mulher e dos LGBTTIQ dentro da sociedade quando iniciam suas atividades. Após essas vivências alguns questionamentos emergiram, sendo o principal: com qual metodologia a universidade poderia contribuir para as discussões e a formação do profissionais das mais diversas áreas do conhecimento? Como realizar práticas de inclusão desses sujeitos marginalizados historicamente?

Nesse sentido, realizaram-se reuniões, discussões e debates sobre a temática e surgiu a necessidade de realizar ações formativas com a comunidade local e regional. A partir dos conhecimentos socialmente construídos dentro da Universidade Federal do Pampa surgiu o I Seminário (Des)Fazendo Saberes na Fronteiras com dois objetivos: a) Criação de um evento para consolidação da UNIPAMPA campus São Borja nos debates relacionados à temática de violência gênero e, b) cumprir o que propõe a extensão universitária que é a aproximação da comunidade onde está inserida. Cabe destacar que tal inserção junto à comunidade está amparada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional que pontua

Assim, os cursos oferecidos, a produção do conhecimento, as atividades de extensão e de assistência devem refletir esse comprometimento. A gestão, em todas as suas instâncias, deve promover a cooperação interinstitucional nacional e internacional e a aproximação com os atores locais e regionais, visando à constituição de espaços permanentes de diálogo voltados para o desenvolvimento, dando atenção a todos os ambientes que compõem este processo: econômico, político, social, cultural e natural, implicando em mudanças estruturais integradas a um ciclo permanente de progresso do território, da comunidade e dos indivíduos. Nesse sentido, a compreensão que se tem de desenvolvimento é a de um processo complexo de mudanças contínuas, que envolve transformações não somente de ordem econômica como de ordem política e, fundamentalmente, de ordem humana e social. (PDI, 2014, p. 24)



A UNIPAMPA foi criada com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento da metade sul do Rio Grande do Sul e, portanto, compreende que a extensão universitária é fator fundamental consolidação do ensino público, gratuito e de qualidade nessa região. Adotando o conceito de extensão universitária, definido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2010, p.5):

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade.

O desenvolvimento do evento contou com parcerias de professores/as da educação básica, assistentes sociais, docentes e discentes da UNIPAMPA e UFRGS e demonstrou a importância da função social das universidades públicas na sociedade, em especial, nas regiões interioranas e conservadoras. Além disso, expande as discussões com licenciados, licenciandos e graduandos dos cursos de ciências sociais aplicadas nas temáticas pautadas nos temas transversais preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Orientação Sexual (PCN - 1997) com intuito de formar uma rede com escolas e desta forma contribuir com a ampliação do diálogo entre universidade e comunidade externa, buscando assim auxiliar na inclusão de novos temas no currículo escolar voltados a realidades locais, bem como promover a diversidade e a promoção de autonomia de sujeitos excluídos historicamente, rompendo questões identitárias conservadoras relacionadas a gênero e sexualidades dentro das escolas.

Metodologia

A metodologia adotada na elaboração desse trabalho é quantitativa e busca demonstrar por meio de gráficos a participação dos diversos segmentos da comunidade regional no I Seminário (Des)Fazendo Saberes na Fronteira e avaliação dos mesmo em relação ao evento. A fonte utilizada para elaboração dos gráficos e tabelas apresentadas são: a) o formulário de inscrição on-line onde o participante que submete trabalho deve preencher para fins de certificação e, b) informações do formulário de avaliação do evento.

Resultados e discussão

O I Seminário (Des)Fazendo Saberes na Fronteira realizou sua primeira edição no ano de 2016 na UNIPAMPA campus São Borja, com o tema Identidade, Diversidade e Direitos



Humanos. O evento teve por finalidade proporcionar um espaço para discussão acadêmica auxiliando a demonstrar avanços e retrocessos ao que tange a temática. Nessa edição congregou, em dois dias, docentes, discentes da UNIPAMPA e de outras instituições de ensino superior, da educação básica e profissionais de diversas áreas do conhecimento, pesquisadores ou militantes nos temas supracitados a fim de contribuir com a luta social pautada por esses sujeitos inseridos à margem da sociedade, firmando um compromisso de atuar na direção emancipatória e deixando os resquícios de discriminações bem como construções de saberes favoráveis a identidade de gênero.

Além disso, o espaço de discussão sobre a Identidade, Diversidade e Direitos Humanos como um objeto de estudo, proporciona a oportunidade de uma nova concepção e de debate deste tema fundamental para a sociedade. O saber não somente como ação vinculada aos professores/as, mas como uma área de amplo estudo que permite um melhor conhecimento de seu funcionamento, da sua consistência e referência quanto à prática. Contribuiu academicamente para as discussões contemporâneas às Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. Desta forma, busca consolidar o seu proponente o curso de Serviço Social da UNIPAMPA e se afirmar academicamente como um espaço de discussão, por meio de uma seleção rigorosa de trabalhos e palestras com pesquisadores reconhecidos por suas contribuições nas áreas do evento.

O evento recebeu 75 trabalhos sendo divididos nas modalidades de resumo expandido e artigo completo e foram apresentados em 7 Grupos de Trabalhos – GT, a saber: GT 1 – Gênero, Sexualidade e Educação; GT 2 – Gênero, Cidadania e Políticas Públicas; GT 3 – Comunicação, Cultura e Relações Étnicas e raciais; GT 4 – Direitos Humanos, Legislação e Inclusão; GT 5 – Feminismo e movimentos sociais; GT 6 – Mídia, Corpo e Sexualidade e GT 7 – Corpo, Poder e Violência. O gráfico a seguir demonstra a divisão de trabalhos por GT e representa a expressiva participação em todos os GT's.



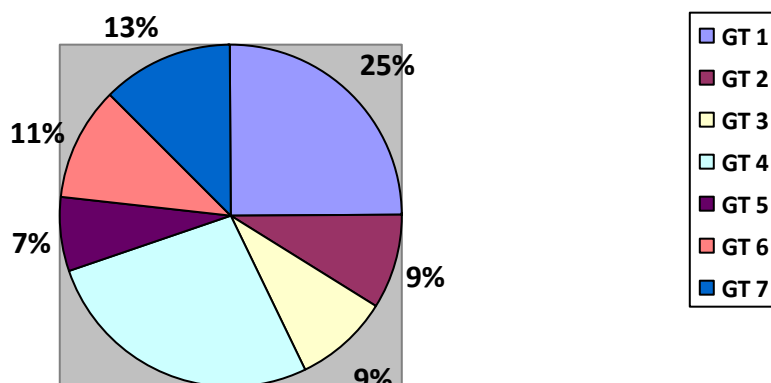


Figura 1. Quantidade de trabalhos por GT. Fonte Ewerton da Silva Ferreira (2017).

É possível observar ainda que os participantes do seminário são de diversas instituições de ensino superior, movimentos sociais e demais instituições como demonstra o gráfico 2. Cabe destacar que foi a primeira vez que um evento no campus São Borja teve sua programação voltada somente as questões de Gênero e Sexualidade perpassando as diversas áreas do conhecimento.

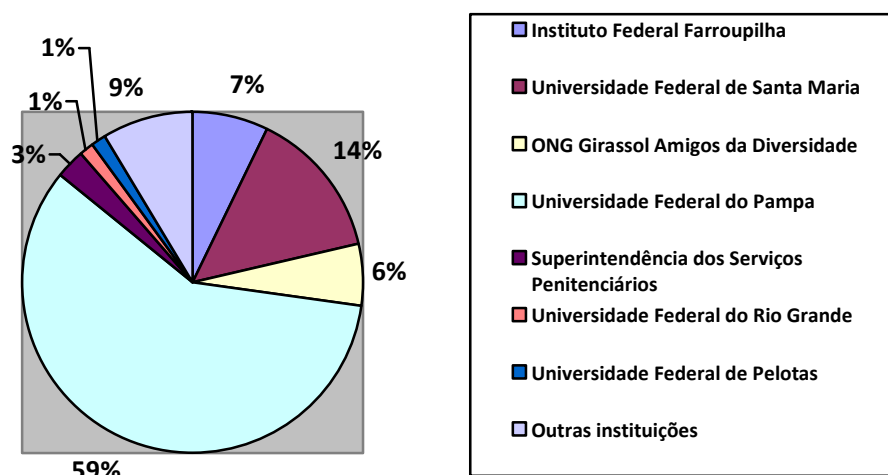


Figura 2. Quantidade de trabalhos submetidos por instituições. Fonte Ewerton da Silva Ferreira (2017)

O evento contou com a participação de estudantes de todos os cursos de graduação e pós-graduação do campus e de outras instituições da região. Além disso, os participantes na modalidade ouvinte foram questionados se participariam de outros eventos na temática de gênero e sexualidade e a maioria manifestou interesse como demonstra o gráfico 3.

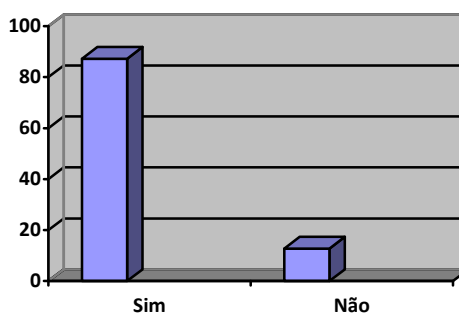


Figura 3. Questionário sobre participação em outros eventos relacionados na temática de Gênero e Sexualidade.

Fonte: Ewerton da Silva Ferreira (2017)

Os gráficos demonstram que o evento possibilitou uma troca de experiência significativa em uma região de fronteira onde carece de discussão na área, bem como uma aproximação com a comunidade regional e a importância da UNIPAMPA na região onde está inserida.

É importante salientar que as debates e a necessidade do evento para consolidação do evento foi tensionado por um grupo de estudantes que são militantes do movimento feminista e LGBTTIQ. Por esse ângulo, percebemos que a entrada e permanência desses grupos sociais que historicamente estiveram fora das universidades favorece a inserção de discussões que outrora estava fora dos currículos. Nesse sentido, não podemos pensar em uma prática educativa neutra e sem problematizar as questões relativas à diversidade. É preciso compreender que esses grupos sociais foram historicamente padronizados na norma branca, heterossexual, classe média e cristã. Seffner pontua que

A escola pública brasileira, tradicionalmente, atuou também como um dispositivo que contribuía para manter e até mesmo acentuar a desigualdade, promovendo a expulsão (muitas vezes chamada de evasão) dos indivíduos de grupos sociais hierarquicamente inferiores, tais como os não brancos, os indígenas, as mulheres, os homossexuais, os moradores das regiões rurais e da periferia, os pobres em geral, aqueles oriundos de famílias ditas “desestruturadas”, etc. Desta forma, os melhores índices escolares (e por consequência as melhores oportunidades na vida) ficavam com os indivíduos brancos, urbanos, homens, de classe média, heterossexuais, de pertencimento católico (praticante ou não), não portadores de deficiência, entre outras marcas positivas. (SEFFNER, 2011. p.105)

Além do supracitado, diversos sujeitos por muito tempo não tiveram acesso ao ingresso na escola pública brasileira e, por conseguinte, à universidade pública. Visto que até a democratização efetiva aconteceu a partir da Constituição Federal de 1988, Apenas homens, brancos, heterossexuais, cristãos (praticantes ou não) possuíam o acesso majoritário ao ambiente escolar e, posteriormente ao mundo acadêmico.



Considerações finais

O I Seminário (Des) Fazendo Saberes na Fronteira demonstrou que tem um potencial para ampliação das discussões nas temáticas e não deve ser descontinuado. Portanto, a comissão organizadora optou em realizar o evento de forma bianual em virtude da dificuldade de acesso a São Borja e aos demais eventos que já acontecem no campus.

Além disso, com o evento permitiu a interação de várias agendas de pesquisa através dos docentes e discentes participantes. Isso estimulou atividades futuras de colaboração capazes, por exemplo, de fomentar a cooperação científica entre distintas universidades brasileiras e internacionais. Os trabalhos completos apresentados foram publicados na forma de anais que, disponibilizados por meio eletrônico possibilitam a circulação das pesquisas para além dos dias do seminário. Também, está sendo elaborado um e-book que contemplará as pesquisas e vivências dos referidos pesquisadores e militantes na temática.

Referências

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: Acesso em: mar. 2013.

Fórum de pró-reitores de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras (FORPROEX). **Política nacional de extensão universitária.** Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012 (coleção extensão universitária; v. 7).

SEFFNER, Fernando. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero. In. SILVA Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação.** Uruguaiana - RS: UNIPAMPA, 2011.

UNIPAMPA. **Plano Desenvolvimento Institucional.** 2015. Disponível em: < <http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pdi/files/2016/09/Responsabilidades-do-PDI-Ajustado.pdf> >. Acesso em: 19 mar. 2017.



DE UM DIA DAS MULHERES PARA UMA VIDA DE JUSTIÇA SOCIAL: PROBLEMATIZANDO A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

Marli Spat Taha⁸⁶
 Maria Eduarda Trindade Barreto⁸⁷
 Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa⁸⁸
 Ronan Moura Franco⁸⁹
 Fabiane Ferreira da Silva⁹⁰

Resumo: Trata-se de uma atividade realizada no dia internacional da mulher, a fim de discutir a violência de gênero a partir de casos do cotidiano de jornais que apresentam essa violência. A atividade aconteceu em roda de conversa e essa escrita apresenta as narrativas que emergiram da discussão, trazendo alguns autores e autoras para fundamentar o discurso do relato de experiência.

Palavras-chave: Violência de gênero. Escola. Roda de conversa. Femicídio.

Introdução

Este trabalho se configura como um esforço prático e reflexivo a partir de uma atividade realizada no dia Internacional da Mulher, do presente ano, com o objetivo de discutir a violência de gênero, a fim de provocar, desestabilizar, sensibilizar para a construção de práticas não sexistas, rompendo com a violência de gênero na escola e na sociedade como um todo. Violência essa que está vinculada a normativas de uma sociedade machista e preconceituosa.

A partir dessa percepção a escola busca ações no sentido de fazer com que seus estudantes se constituam com uma postura que rompa com o machismo na sociedade. Para tanto, a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva (JF), preparou este momento pensando não apenas em melhorias do ambiente escolar, mas da sociedade como um todo, uma vez que os sujeitos participantes do processo são sujeitos que

⁸⁶ Mestranda no PPG Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Professora da Educação Básica. Supervisora do PIBID Ciências da Natureza. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana. E-mail: marlitaha@gmail.com

⁸⁷ Graduanda em Ciências da Natureza – Licenciatura. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana. E-mail: duda_trindade@hotmail.com

⁸⁸ Mestranda PPG Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde, Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Ciências da Natureza. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana. E-mail: catialopes00@gmail.com

⁸⁹ Mestrando no PPG Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Universidade Federal do Pampa. Professor da Educação Básica. E-mail: rmourafanco@gmail.com

⁹⁰ Doutora em Educação em Ciências. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana. Coordenadora do Subprojeto PIBID Ciências da Natureza da UNIPAMPA, Campus Uruguaiiana. E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br



também constituem a sociedade, no caso desta roda de conversa, a participação foi dos alunos/as do nono ano da escola. Além disso, os “meninos precisam se dar conta de seu envolvimento em atividades violentas, da sua falta de autocuidado, da pressão por resolverem os problemas com o uso da violência, e do fato de que assim agindo morrem mais cedo do que as mulheres” (SEFFNER, 2012, p.78).

A escola tem inserida em seu contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Uruguaiana/RS. A atividade preparada para o Dia Internacional da Mulher foi pensada e executada por cinco bolsistas ID que estão presentes semanalmente na escola e contou com a participação de professores/as dos nonos anos, que viram na atividade uma possibilidade de levar alunos/as a reflexão acerca dessa violência, bem como diminuir os casos ocorrentes da mesma dentro da escola.

Contextualização

A atividade foi realizada em uma roda de conversa, que na visão de D’Ávila *et al.* (2016, p.34), ancora-se na pedagogia freireana sendo considerada pelos/as autores/as “mais do que a disposição física (circular) dos participantes, mas uma postura ética frente à produção do conhecimento. Este é compreendido como uma produção social, a partir das negociações entre sujeitos críticos e reflexivos”. Nesse caso, as rodas de conversa serviram de disposição para reflexões acerca da violência que acomete as mulheres a todo momento no Brasil, uma vez que a violência deixa marcas físicas e psicológicas que enfraquecem a autoestima da pessoa agredida.

Dahlberg e Krug (2002, p. 165) definem a violência como “o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação”.

Entretanto, a violência de gênero, que é o foco deste trabalho e tem uma amplitude conceitual, em vistas de que acomete mulheres, crianças e adolescentes é definida por Saffioti como:

Violência de Gênero é tudo que tira os direitos humanos numa perspectiva de manutenção das desigualdades hierárquicas existentes para garantir obediência, subalternidade de um sexo a outro. Trata-se de forma de dominação permanente e acontece em todas as classes sociais, raças e etnias” (...) “paira sobre a cabeça de todas as mulheres a ameaça de agressões masculinas, funcionando isto como



mecanismo de sujeição aos homens, inscrito nas relações de gênero (SAFFIOTI, 1987, p. 18).

Na conjuntura violenta que acomete a sociedade, em especial a violência de gênero, os casos de feminicídios se evidenciam.

O feminicídio é a instância última de controle da mulher pelo homem: o controle da vida e da morte. Ele se expressa como afirmação irrestrita de posse, igualando a mulher a um objeto, quando cometido por parceiro ou ex-parceiro; como subjugação da intimidade e da sexualidade da mulher, por meio da violência sexual associada ao assassinato; como destruição da identidade da mulher, pela mutilação ou desfiguração de seu corpo; como aviltamento da dignidade da mulher, submetendo-a a tortura ou a tratamento cruel ou degradante (sic). (BRASIL, 2013, p. 1003).

Além desse conceito o “feminicídio engloba, dentro de suas características motivacionais, também o ódio, a judiaria como cerne, a vingança contra a natural evolução feminina” (DIAS; DIAS, 2015, p.127). Nessa conjuntura, dados apresentados no site da Organização das Nações Unidas (ONU), apontam que no “Brasil, a taxa de feminicídios em 2016 é de 4,8 para 100 mil mulheres – a quinta maior no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2016) ”.

Nessa perspectiva, as bolsistas de Iniciação à Docência (ID) organizaram-se para, no dia oito de março, receberem as mulheres que deixavam alunos/as na escola com mensagens de empoderamento feminino na luta contra a violência de gênero, conforme mostram as imagens 01 e 02.

Imagens 01 e 02: Mensagens sendo entregues pelas bolsistas ID.



Fonte: Elaborado pelos autores

Além das mensagens, organizaram também a atividade da qual versa este trabalho e, que foi assim realizada:



Primeira Etapa: Preparação para a roda de conversa com a realização de leituras acerca da violência contra a mulher no Brasil; busca de reportagens em revistas e jornais com relatos desse tipo de violência; confecção de representações de pacotes de presentes para fazerem parte da dinamização. A confecção pronta pode ser visualizada na imagem 03.

Imagem 03: Representação de pacotes de presentes prontos



Fonte: Elaborado pelos autores

Segunda etapa: Pesquisa na internet acerca do número de mulheres agredidas no Brasil e do espaço de tempo dessas agressões. Com essa pesquisa as bolsistas descobriram que, de acordo com o jornal da Band⁹¹, a cada dois minutos, cinco mulheres são agredidas no Brasil. Essa informação, de novembro de 2015, serviu de subsídio para a confecção de bonecas de papel rosa, com marcas de ferimentos, que foram sendo coladas no chão, no meio da roda de conversa e nas janelas da sala em que acontecia a discussão. As colagens aconteciam cronologicamente de acordo com os resultados dos dados da pesquisa, ou seja, cinco bonecas eram coladas a cada dois minutos de conversa.

Terceira Etapa: Encontro em roda de conversa. Nessa etapa, cada participante recebeu a representação do pacote de presente, com uma escrita dentro. Ao abrir o pacote cada um/a realizou a leitura da escrita contida no mesmo. Os textos referiam-se a relatos presentes em jornais, revista ou sites (impressos ou online) de notícias referentes a casos de violência contra a mulher, a fim de serem discutidos pelo grupo. A dinamização provocou os/as participantes a refletirem sobre o assunto e discorrerem sobre o mesmo.

⁹¹ Site do Jornal: <http://noticias.band.uol.com.br/politica/noticias/100000757483/em-dois-minutos-cinco-mulheres-sofrem-violencia-domestica-no-brasil.html>

As imagens 04, 05 e 06 mostram momentos da dinamização e as discussões estão apresentadas no tópico a seguir.

Imagens 04, 05 e 06: Representação de pacotes de presentes prontos



Fonte: Elaborado pelos autores

Análise e discussão

Com a percepção de que a mulher sofre com as normativas de uma sociedade injusta e preconceituosa, os relatos do cotidiano serviram como mediadores do debate. Apresentamos a seguir alguns dos relatos, bem como as falas dos alunos a partir das leituras.

Relato 1: *Morte de Mulher foi premeditada pelo marido, diz delegado em Florianópolis.*

Essa leitura foi uma das primeiras a serem realizadas e provocou grande comoção, quando um aluno se posicionou com a seguinte fala:

“No mínimo ela chifrou ele, então mereceu”.

A fala desse menino vem ao encontro do que a sociedade machista construiu ao longo de sua formação e corrobora com o entendimento de Porto Santos e Leite (2008, p. 63), quando trazem que:

[...] a cultura patriarcal deixou marcas profundas nas relações de gênero de modo que concepções machistas e não igualitárias constituam a dinamizar formas de discriminação da mulher e persuadir nas representações sociais de uma maneira geral.



Algumas meninas se manifestaram e, ao ser questionado se a agredida fosse sua mãe, o menino reproduziu mais uma vez como a postura machista está incrustada no seu modo de pensar e agir. A resposta do aluno ao ser questionado:

“Deixa minha mãe fora disso, ela está em casa”.

Relato 2: *Mulher é morta pelo companheiro após descobrir abuso sexual da neta.*

Nesse caso, foi um consenso de que quem deveria ter sido morto era o homem, pelo fato de haver uma violência sexual contra uma criança. O entendimento é de que abusar sexualmente do corpo é uma forma mais violenta de agressão. Abaixo a expressão de uma aluna sobre o tema:

“É triste ver que quem denunciou foi morta, ele que deveria ser preso ou morto”.

Ortega (2008, p. 40) traz que “o corpo torna-se o lugar da moral, é seu fundamento último e matriz da identidade pessoal”. A partir desse entendimento, o abuso sexual contra crianças é veementemente rechaçado por todos os segmentos da sociedade.

Relato 3: *Adolescente registra agressão por parte do namorado*

Nesta situação apresentada, alguns alunos meninos questionaram sobre o que a menina teria feito para ser agredida. Rebatendo estes posicionamentos, outros participantes da roda de conversa opinaram que não existe a questão da mulher ser merecedora de violência pelo tipo de atitude ou posicionamento. Segundo o Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2014) a crença de que a violência no namoro é aceitável é um dos fatores que mais fomenta a ocorrência de comportamentos mais violentos. A seguir o pensar de alguns participantes sobre a notícia disponibilizada:

“Muitas vezes a menina merece levar uns tapas”

“Alguma coisa ela fez para merecer ser agredida”

“Nenhuma pessoa é merecedora de agressão, nem homem, nem mulher”

“Por que sempre colocam a culpa por sido agredida na vítima?”

Diversos estudos têm mostrado índices preocupantes de agressão entre namorados e a ocorrência de violência psicológica, física e sexual. Alguns autores, como Fernandez-Fuertes e Fuertes (2010) e Borrego *et al* (2014) indicam que dados sobre a prevalências da violência física, no namoro de adolescentes, varia em função dos diferentes métodos e conceituações utilizados, o que pode dificultar a constatação da real gravidade e extensão do problema.



Desta forma a violência, quando naturalizada e banalizada nos relacionamentos de adolescentes expõe, conforme Beserra *et al* (2015), a população jovem às suas consequências que podem ser consideradas irreversíveis, tanto no âmbito psicológico quanto no físico.

Relato 4: *Homem é preso após manter mulher refém por três horas em Porto Alegre.*

Em relação a essa notícia alguns alunos não apresentaram surpresa ou indignação, induzindo a compreensão de que esse tipo de atitude pode ser considerada aceitável na sociedade. Porém outros alunos consideram esse recorte como indicativo de violência, tanto física quanto psicológica. Na perspectiva de alguns alunos:

“Essas notícias são comuns na TV”.

“Isso também é violência contra a mulher”

“Tem que prender sim, isso também é agressão com a mulher”.

Seffner (2012) destaca que a presença de violência de homens contra mulheres se faz constante nos noticiários, basta ter acesso aos noticiários policiais dos jornais para ver o alto índice de textos relacionados a este tema. Estes altos índices de prevalência de violência contra mulher na idade adulta, indicam, na visão de Santos e Izumino (2005) que esse tipo de comportamento pode ser preditor de uma adolescência envolta de agressões contra a mulher também na fase de namoro. Deste modo, na percepção de Cornelius *et al.* (2009), esse tipo de abuso pode produzir efeitos nefastos na saúde física e mental, bem como na qualidade de vida de quem a vivencia, tais como baixa autoestima, dores crônicas, ansiedade, entre outros.

Considerações finais

A violência de gênero tem sido uma constante na trajetória das mulheres na sociedade. Essa violência está vinculada a formação machista da sociedade, que embora tenha avançado em muitas questões sociais, ainda está muito aquém de ser justa e igualitária. A escola com espaço de formação de sujeitos, precisa se mobilizar para sensibilizar os sujeitos que dela fazem parte para que possam refletir em seu modo de pensar e agir e assim modificar essa conjuntura desigual que perdura na sociedade.

Referências

BESERRA, Maria Aparecida *et al.*; Prevalência de Violência no Namoro entre Adolescentes de Escolas Públicas de Recife/Pe – Brasil. **Revista de Enfermagem** Referência, vol. 04, n. 07, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIVn7/serIVn7a10.pdf>>. Acesso em: out. 2017.



BORREGO, Javier L-C.; FRANCO, Luiz R.; DÍAZ, Francisco Javier R.; MOLLEDA, Carolina. B. Violencia en el noviazgo: Revisión bibliográfica y bibliométrica. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, vol. 66, n. 01, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672014000100002&script=sci_abstract>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Senado Federal. Comissão Parlamentar Mista de Inquérito. Relatório Final. Brasília, 2013. Disponível em <http://www.compromissoeatitude.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/CPMI_RelatorioFinal_julho2013.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

Centers for Disease Control and Prevention. Understanding teen dating violence. 2014. Disponível em <https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/teen_dating_violence.html>. Acesso em 02 out. 2017.

CORNELIUS, T. L.; SULLIVAN, K. T.; WYNGARDEN, N.; MILLIKEN, J. C. Participation in prevention programs for dating violence: Beliefs about relationship violence and intention to participate. **Journal of Interpersonal Violence**, vol. 24, n. 6, (2009). Disponível em <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18535326>>. Acesso em 02 out. 2017.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência – um problema global de saúde pública. In: Krug, Etienne G.; DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI, Anthony B.; LOZANO, Rafael. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Organização Mundial da Saúde, Genebra, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0>>. Acesso em: 28, set. 2017.

D'ÁVILA, Bryana Silva *et al.* Contribuição das Intervenções da Formação dos Acadêmicos de Licenciatura e no Processo de Ensino e Aprendizagem das Escolas de Educação Básica. In: HARTMANN, Ângela Maria (org.). **Atividades interdisciplinares do Pibid: entre o ensinar e o aprender em Ciências da Natureza**, 2016. Disponível em <<http://oikoseditora.com.br/files/Atividades%20interdisc%20-%20E-BOOK%20atualizado%20FINAL.pdf>>. Acesso em 30 set. 2017.

DIAS, Robson Ferreira; DIAS, Rosemar Vieira de S. Femicídio Femicide. **BIC**, Belo Horizonte, v.2, n. 1, p. 124-137, 2015. Disponível em <<file:///C:/Users/Lica%20Spat/Downloads/141-371-1-PB.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

FERNANDEZ-FUERTE, A. A; FUERTES, A. Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequence. **Child Abuse & Neglect**, vol. 34, n. 03, 2010. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213410000359>>. Acesso em: out. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.



SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Revista Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe**, vol. 16, n. 01, 2005. Disponível em <<http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/482/446>>. Acesso em 02 out. 2017.

SEFFNER, Fernando. Formação docente nos temas de gênero, sexualidade e culturas juvenis: conhecimentos, práticas e disposições sociais. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula (org.). **II Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação**, 2012. Disponível em <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2012.pdf>>. Acesso em 30 set. 2017.

Nações Unidas No Brasil (Comp.). **ONU: Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução**. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>>. Acesso em: 06 out. 2017.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PORTO, Madge; SANTOS, Lidiane Gomes dos; LEITE, Manoel Felix Araripe. Os crimes contra as mulheres e a perícia psicológica no contexto da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006). In: COSTA, Francisco Pereira (Org.). **Lei Maria da Penha: aplicação e eficácia no combate à violência de gênero**. Rio Branco: Educaf, 2008. 110 p. Disponível em <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/20375/Lei_Maria_Penha.pdf>. Acesso em 02 set. 2017.

Site de busca:

<http://noticias.band.uol.com.br/politica/noticias/100000757483/em-dois-minutos-cinco-mulheres-sofrem-violencia-domestica-no-brasil.html>



A GRAVIDEZ E SUA RELAÇÃO COM AS PERSPECTIVAS DE VIDA DE MENINAS QUE TÊM ESSA EXPERIÊNCIA PRECOCEMENTE

Ana Paula Carvalho Perini – Instituto Laura Vicuña/Ensino Médio
Vitória de Oliveira Penteado – Instituto Laura Vicuña/Ensino Médio

Resumo: A gestação precoce é um tema de enorme relevância para a realidade social, sendo assim, este artigo visa como objetivo discutir e compreender os elevados índices presentes em nossa cidade, que foram identificados através de diálogos com profissionais da saúde pública do município. Observamos que esse fato se mostra presente no cotidiano - casa ou escola- de uma quantidade significativa de adolescentes de distintas classes sociais em Uruguaiana. Isso desencadeou o interesse em compreender o ponto de vista de jovens mães sobre essa condição, verificar por quais razões geraram uma vida precocemente e se isso poderia ter relação com suas perspectivas de vida, influenciadas pelo meio social e cultural. Os resultados demonstraram que muitas meninas, apesar do conhecimento sobre métodos contraceptivos, os utilizam de forma incorreta e, no momento que uma gravidez indesejada ocorre, suas perspectivas se direcionam, em primeiro plano, para o filho.

Palavras-chave: Gravidez. Adolescência. Perspectivas de vida.

Introdução

Fase de transição, a adolescência é tida como um momento de novas descobertas. Com a alteração dos níveis hormonais e a curiosidade por novas experiências, é comum o adolescente sentir-se incitado ao início da vida sexual. Há vários aspectos que levam uma jovem a engravidar na adolescência, ocasionando desvio de uma fase em que aproveitar a juventude e visar os estudos seria a escolha ideal para construir um caminho de vida seguro.

A sexualidade faz parte da vida e da condição humana, *“Atualmente, a sexualidade humana é definida como uma dimensão biológica produzida no contexto social, cultural e histórico, no qual o sujeito se encontra inserido”* (CARVALHO, 2005, p.96). Porém, durante um longo período foi considerada um tabu, mesmo que o acesso a métodos contraceptivos, cuidados e informações referentes ao assunto tenham crescido de forma significativa.

A figura da mulher, reservada primordialmente ao casamento e à vida doméstica permaneceu durante anos. No trabalho, eram comuns salários inferiores aos dos homens, além de insultos e discriminação. Sendo assim, com o exclusivo papel social de ser mãe, era habitual uma adolescente engravidar, o que hoje é considerado precoce. Essa permutação de ideias decorreu de conquista das mulheres ao longo dos anos. O empoderamento favoreceu a



conquista no mercado de trabalho e em outras áreas da sociedade. Por conta disso, a gravidez precoce pôde ser considerada como um impeditivo para o crescimento de meninas jovens, em diversas perspectivas, já que muitas vezes os estudos são deixados de lado e os planos acabam sendo voltados, em primeiro lugar, para o filho. *“Na adolescência, a situação da gravidez interrompe projetos, impulsiona a adolescente e seus familiares a refazer seus planos de vida e a refletir sobre suas vivências”* (CALDEIRA, 2012, p.113).

Perspectiva é considerada uma palavra de múltiplos significados, mas quando anexada com a palavra vida, pode se referir à visão de um determinado indivíduo em relação ao futuro próprio. Essa análise é individual de cada um, no entanto, normalmente essa perspectiva é associada a algo positivo, como objetivos conquistados, renda financeira estável e êxito no ramo de trabalho escolhido. Contudo, muitas jovens, se possuem, podem ter essa linha de pensamento interrompida quando engravidam, e isso pode variar de acordo com o contexto familiar e cultural em que estão agregadas.

Contextualização

Partindo de uma inquietação que emergiu em um diálogo com uma profissional de saúde do município de Uruguaiana, responsável pelo grupo de acompanhamento de adolescentes grávidas, o presente trabalho foi realizado através de estudos feitos em campo, envolvendo 10 meninas com a faixa etária entre 13 e 18 anos, residentes no mesmo município. A pesquisa constituiu-se em cinco etapas:

Busca por informações em artigos referentes ao assunto, pretendendo compreender os fatores que colaboraram com o acontecimento da gravidez precoce.

Participação de uma palestra que acontece periodicamente no posto de saúde da cidade e possui como principal objetivo acompanhar as jovens em seu período pré-natal.

Após, foi possível conhecê-las e, através disso, descobrir se as mesmas possuíam interesse em colaborar com a pesquisa.

Aplicação de questionário com questões objetivas e dissertativas às meninas envolvidas na pesquisa, buscando conhecer as perspectivas de vida dessas jovens antes e depois da gestação e construir um perfil geral das meninas.

Após análise dos dados obtidos, associando às leituras feitas anteriormente, foram relacionados conceitos estudados sobre o assunto: a sexualidade, o meio sociocultural, as visões de mundo, entre outros que oportunizaram compreender melhor o foco.



Análise e discussão

O que as meninas envolvidas na pesquisa consideravam ser uma trajetória de vida ideal

Buscou-se empreender, a partir dos resultados dos questionários, quais eram as perspectivas de vida das meninas envolvidas e foi constatado que, apesar de terem se tornado mães precocemente, suas perspectivas de vida e idealizações envolviam como base o estudo e a formação profissional, muitas almejavam a vida comum a muitas jovens, como: Terminar os estudos, obter uma graduação (formação acadêmica), um emprego regular que lhes proporcionasse uma boa renda e, a partir disso, constituir uma família, com um relacionamento estável.

Algumas das respostas das meninas:

“Terminar os estudos, trabalhar, alcançar os objetivos, ter uma boa vida financeira, casar e depois ter filhos”.

Perspectivas de vida que as meninas possuíam antes de engravidarem:

As perspectivas de vida que as meninas tinham antes de engravidarem coincidiram com o que elas tinham como trajetória de vida ideal. Com isso, foi notório que seus objetivos se organizaram em uma ordem, que seria estudar, ter uma carreira profissional promissora, formar uma estrutura familiar e, posteriormente, ter filhos. Socialmente, esses quesitos englobam o que é considerado como futuro promissor, que ocasionará boas expectativas e segurança.

Perspectivas de vida que as meninas possuíam após se tornarem mães:

Pôde-se perceber que a maioria das jovens não tinha planos concretos para o futuro. Suas perspectivas se resumiam em estudar para conseguir um emprego e usufruir desse bem para criar o filho. Sendo assim, expressavam uma perspectiva não mais voltada para si, mas em primeiro plano, para o filho, deixando de lado, principalmente, a realização pessoal.

No que se refere ao contexto escolar, todas as jovens entrevistadas tinham como objetivo terminar os estudos e demonstraram entender a importância disso para formar um futuro. No entanto, pôde-se entender que essa gravidez dificultou a continuidade dos estudos, em função da sua fragilidade emocional e da necessidade de cuidar do filho, no entanto, não descartaram a vontade de voltar a estudar e ter um futuro promissor.

Algumas das respostas das meninas:

“Dar tudo que eu não tive para ele”.

“Chorei e realmente queria matar meu filho. Mas hoje eu o amo tanto que penso:



Deus mandou alguém para eu amar”.

Percentual das meninas que se sentiam preparadas para serem mães:

Se sente preparada para ser mãe?	Percentual
Sim	30%
Não	70%

Percentual das meninas que consideravam que uma adolescente possui capacidade para ser mãe:

Adolescente tem capacidade para ser mãe?	Percentual
Sim	70%
Não	30%

Ao analisar os dados, foi possível concluir que apenas 30% das meninas alegaram se sentirem preparadas para serem mães. No entanto, quando questionadas se uma adolescente tem capacidade de ser mãe, houve uma contradição, pois 70% afirmaram que sim.

Ao refletir acerca de tal afirmativa, é notório que a maioria das entrevistadas acredita que o instinto materno aflora desde a adolescência, contudo, ao se verem nesse papel, os turbilhões de emoções ao que se refere ao psicológico da jovem causam certa insegurança.

A sexualidade no contexto social dessas meninas

Sexualidade discutida na família

Na pesquisa, apenas 20% das participantes afirmam não terem tido nenhuma orientação em casa. *“Estudo realizado sobre a gravidez precoce aponta que as famílias de adolescentes gestantes têm reações diversas ao saberem da gravidez; estas envolvem sentimentos que remetem à negação, revolta e preocupação. Por outro lado, após o impacto da notícia estes sentimentos dão lugar ao acolhimento e à alegria”* (CALDEIRA, 2012, p.112). No âmbito familiar, o diálogo com o adolescente sobre sexualidade é imprescindível. Além de alertar a respeito de assuntos como gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis, uma conversa propicia um vínculo afetivo que pode ser levado em conta nas



decisões do jovem.

No entanto, devido a preconceitos e mitos, o tema sexo ainda é tido como tabu em algumas famílias. Quando isso acontece, é comum que o adolescente tenha seu conhecimento baseado em relatos de amigos ou internet, fato que muitas vezes proporciona informações erradas ou falta de conhecimento no momento da iniciação sexual.

Hodiernamente, a sexualidade ainda é um assunto polêmico entre muitas pessoas. *“Apesar da revolução sexual, da globalização e dos meios de comunicação terem contribuído para uma modificação nas atitudes morais e nas questões ligadas ao sexo e sexualidade, esse assunto ainda assim continua sendo um tabu” (BERALDO, 2003, p. 103).*

Fala de uma das meninas em relação à sexualidade discutida na família:

“Depois que eu fiquei grávida apanho todos os dias da minha mãe”.

Sexualidade discutida na escola

No questionário, 30% das jovens disseram que o assunto sexualidade não foi discutido em sala de aula. As outras 70% afirmam que houve a discussão e inclusive participaram de palestras e orientações de postos de saúde que apresentam projetos voltados exclusivamente a isso.

Muitas vezes, por motivos diversos como falta de diálogo com a família, o ambiente escolar pode proporcionar a concepção que o jovem irá levar para sua vida. A escola como segundo contexto social, possui o poder de influenciar os pensamentos da jovem, oferecendo a ela outros pontos de vista.

Frente a essa realidade, é suma importância ocorrer discussões a respeito da sexualidade na escola, já que é esperado que o jovem permaneça nesse ambiente durante sua infância e adolescência, onde conviverá com diversas pessoas e formará sua própria personalidade. *“Depois do ambiente familiar é a escola que complementa a educação dada pela família onde são abordados temas mais complexos que no dia a dia não são ensinados e aprendidos, tendo esta uma imensa responsabilidade na formação afetiva e emocional de seus alunos” (BERALDO, 2003, p.103).*

Fala de menina em relação à sexualidade discutida na escola:

“estudar, estudar, estudar, estudar...”

Tabela que demonstra a idade em que as meninas iniciaram a vida sexual

Idade de início da vida sexual	Percentual
--------------------------------	------------



12	10%
13	20%
14	30%
15	20%
16	20%

Ao analisarmos os dados, foi possível verificar as variações de faixa etária quanto ao início da vida sexual dessas meninas, que compreendeu as idades entre 12 e 16 anos. “*Nessa fase é comum o indivíduo apresentar mudanças físicas, mentais, emocionais, sexuais e sociais*” (OMS, 2005).

Com a alteração dos níveis hormonais e a curiosidade por novas experiências, é comum o adolescente sentir-se incitado ao início da vida sexual. A pesquisa demonstrou que mais da metade das jovens iniciaram sua vida sexual antes dos 15 anos de idade, o que reforça a necessidade de uma orientação nos meios familiares e escolares, cada vez mais cedo, para prevenção de uma gravidez indesejada.

Porque a gestação ocorreu

Porque a gestação ocorreu?	Percentual
Desconhecimento sobre métodos contraceptivos	0 %
O método usado falhou	30%
Pretendem constituir família	20%
Acidentalmente, não foi usado nenhum método	50%
Outro motivo	0%

Ao refletir acerca de tal resultado, é visível que o pensamento de que a gravidez na adolescência se resume em desconhecimento sobre o método contraceptivo não é relevante quando comparada ao fato de que metade das meninas que engravidaram conheciam as formas de contracepção, no entanto, não utilizaram.



São diversos os fatores que podem levar a esses dados, como a negação do parceiro a usar um método contraceptivo, aliado ao fato da adolescente não utilizar nenhum também.

Outro fator que pode ocasionar a gravidez precoce é a falta de conhecimento sobre sua utilização correta, o que acontece normalmente com a utilização do anticoncepcional, fato que englobou 30% das meninas entrevistadas.

Considerações finais

Com esse estudo, pudemos notar que a escola e os programas de saúde possuem grande importância no trabalho de prevenção e conhecimento dos jovens sobre o tema gravidez precoce, abordando assuntos como sexualidade e buscando sensibilizar estudantes sobre os meios para prevenir DSTs e evitar a gestação indesejada.

Foi notório que a gravidez na adolescência vai além da concepção da falta de informação. Considerada como um desafio social, o ‘precoce’ engloba vários fatores que o originam, sendo um dos principais, os socioculturais, que influenciam e afeiçoam o comportamento do jovem, fato que foi mais percebido em zonas periféricas.

Tornou-se evidente que apesar das mudanças de perspectivas de vida das jovens entrevistadas, essas se mantêm firmes diante das consequências de um filho. Apesar dos sentimentos iniciais corriqueiros de tristeza e insegurança, ao se verem no papel de mãe, encontram o sentimento de felicidade e buscam a esperança no futuro do filho.

Acreditamos, portanto, que o contexto escolar e familiar possui forte poder de convicção sob a mente do jovem. Isso nos levou a crer que debates a respeito da sexualidade nesses meios são imprescindíveis para a disseminação de informação e formação de indivíduos conhecedores de si mesmos.

Referências

DINIZ, Nataly. **Gravidez na adolescência: Um desafio social**. Disponível em: www.nescon.medicina.ufmg.br. Acesso em: 9 de abril de 2017.

DOMINGOS, Andréia. **Gravidez na adolescência: Enfrentamento na estratégia de saúde da família**. Disponível em: www.nescon.medicina.ufmg.br. Acesso em: 13 de abril de 2017.

PEDRO, Joana Maria. **A experiência com contraceptivos no Brasil: uma questão de geração**. Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 22 de abril de 2017.



SILVA, Denise Regina. **Mães-Meninhas: A gravidez na adolescência escutada pela psicanálise e educação.** Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

TABORDA, Joseane Adriana. **Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças socioeconômicas entre elas.** Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 27 de abril de 2017.



A PERSPECTIVA DA METODOLOGIA ATIVA PERANTE A OBSERVAÇÃO DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Ana Carolina Drehmer Santos⁹²
Odete Messa Torres⁹³

Resumo: A metodologia ativa preconizada no Curso de Medicina da Universidade Federal do Pampa, com base em estudos de Paulo Freire, permite e impulsiona a reflexão e criticidade de situações vividas no universo profissional, valorizando a autonomia e responsabilidade dos alunos com os estudos. Desenvolve-se a partir da integração curricular, valorizando as ciências humanas e sociais em suas dimensões teórico-práticas. Dentro desse universo e na perspectiva das teorias de gênero, este relato de experiência discute uma situação de violência doméstica identificada em uma consulta de pré-natal em uma Estratégia de Saúde da Família, na cidade de Uruguaiana-RS, relatando estratégias protetivas e o enfrentamento cotidiano juntos aos serviços de saúde frente à violência de gênero. Assim, por meio de uma metodologia dialética, na análise da contradição entre o ideal e o real, o curso de medicina da Unipampa busca efetivar a aprendizagem coletiva e uma práxis transformadora.

Palavras-chave: Metodologia. Violência. Identidade de Gênero. Mulher. Saúde.

Introdução

A vivência que será relatada demonstra a importância do conhecimento em ciências sociais e das práticas e experiências em saúde durante a formação acadêmica. A metodologia ativa de Paulo Freire, por meio do comprometimento do aluno com os próprios estudos e transformação dele em um sujeito ativo, traz uma nova perspectiva e atualiza os modos de aprendizagem em busca de aprimorá-los. Ainda trazendo, como consequência, uma melhor forma de lidar futuramente no universo profissional para promover uma transformação, e não apenas interpretação, dos modos de realizar e refletir a saúde. O objetivo deste relato de experiência, é, portanto, demonstrar a importância da metodologia ativa para a práxis transformadora no contexto da saúde da mulher.

Contextualização

A experiência que proporcionou essa perspectiva de análise da violência de gênero ocorreu em uma Estratégia de Saúde da Família (ESF), no município de Uruguaiana-RS,

⁹²Acadêmica do Curso de Medicina. Universidade Federal do Pampa. E-mail: ana_drehmer@hotmail.com

⁹³Enfermeira. Doutora em Ciências da Saúde. Mestre em Saúde Coletiva. Especialista em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde. Docente do Curso de Medicina. Universidade Federal do Pampa. E-mail: odetetorres.unipampa@gmail.com



decorrente de uma proposta de vivência teórico-prática do curso de Medicina da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O curso de medicina da Unipampa nasce no âmbito do Programa Mais Médicos para o Brasil (Brasil, 2015). Busca superar a perspectiva puramente biológica, biomédica e centrada no especialismo médico. O projeto pedagógico de curso em Uruguaiana, fronteira oeste do Rio Grande do Sul, vem quebrando paradigmas através de uma conformação vanguardista: utiliza do método *Problem Based Learning* (PBL), metodologia ativa que proporciona maior autonomia e responsabilidade da realidade e do estudo do aluno para promover uma afirmação da importância das áreas das ciências humanas em um curso que lida com pessoas, e não apenas com a doença.

O bairro da Unidade de saúde em que a atividade ocorreu é mais afastado do centro da cidade de Uruguaiana, na periferia. Caracterizada por atender uma população mais carente e com uma condição de renda mais baixa, se comparada às áreas centrais da cidade. A unidade foi recentemente reformada e conta com um ambiente adequado, tanto para os profissionais, residentes e acadêmicos, quanto para os usuários e seus familiares. Conta com alguns brinquedos em uma área para crianças e com decorações feitas com quadros coloridos com frases motivadoras que tornam o ambiente mais acolhedor. Os profissionais, agentes comunitários, enfermeiros, médicos, técnicos em enfermagem e residentes, são receptivos, tentando cumprir ao máximo com os princípios do acolhimento preconizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS), na política de humanização. Acompanhei a consulta de duas gestantes: primeiro com a médica acompanhada de um grupo de mais duas colegas; e após individual com a enfermeira. Em ambas foram identificados paradigmas e problemas sociais da violência contra a mulher.

O tema da violência de gênero traz diversas possibilidades de abordagem. Todavia a relação central estabelecida é a da necessidade de evolução da observação e visão crítica dos estudantes – no caso, de medicina – através da análise da principal divergência: o ideal e o real. O método científico de abordagem que será utilizado para o relato de caso, portanto, será qualitativo e dialético. Nele se estabelecerá uma contradição principal entre o ideal dos princípios básicos de atendimento ao usuário e dos direitos de todos os cidadãos, em contradição à realidade de uma sociedade arraigada de violência. Isso acaba influenciando na saúde psicológica e física das mulheres, com explicação nas teorias de gênero, ressaltando a importância da perspectiva da metodologia ativa.



Análise e discussão

O curso de Medicina da Unipampa conta com professores de antropologia, sociologia, psicologia, odontologia e enfermagem com formação e experiências em saúde coletiva e saúde materno-infantil, focos desta análise. O quadro profissional do curso demonstra a orientação às áreas sociais, buscando e dando exemplo de valorização do trabalho em equipe e de uma equipe multi e interdisciplinar nos componentes curriculares para proporcionar as mais variáveis experiências e concepções do contato humano. Neste paradigma, os professores do curso não estão ali para transmitir os conhecimentos para um grupo de alunos-esponja, como em pedagogias de transmissão de conhecimento, em que os estudantes devem absorver o maior número de conhecimentos possíveis para após colocar todos eles em uma prova recebendo uma nota de acordo com o que foi gravado, e não necessariamente aprendido. O sistema de ensino tradicional vem se perpetuando na formação médica e em saúde. Todavia é necessário adotar um novo método perante a realidade de que os estudantes não são neutros dentro do processo de aprendizagem, visto que possuem informações prévias, vivências e opiniões, influenciando no ambiente do ensino, pesquisa e extensão. A metodologia ativa do curso de Medicina da Unipampa abraçou um novo método com comprovações de grande eficiência e, ainda, com uma forte base teórica no educador Paulo Freire, que ressalta:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.⁹⁴

O currículo do curso se divide em Sessões Tutoriais, em que há um grupo com 6 a 10 estudantes e um tutor, que irá guiar as discussões sobre os conteúdos a partir de situações-problema; há também o componente de Núcleo de Práticas Profissionais (NPP), que se divide em um eixo de Treinamento de Habilidades e Atitudes Médicas (THAM) e um eixo de ensino chamado Prática de Integração Ensino, Serviço e Comunidade (PIESC).

Na THAM os estudantes são apresentados à semiologia básica, comum a todos os cursos de Medicina, com aspectos mais gerais, quantitativos e biomédicos: “como conversar com o paciente? Quais os dados que devem ser recolhidos e organizados para a construção do

⁹⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Edição 25, página 21. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2002.



diagnóstico? Quais os sinais e sintomas das patologias mais conhecidas, que podem ser observadas? Como realizar um exame físico?”.

No PIEESC realizam-se vivências que vão além do ambiente acadêmico, zona de conforto da graduação, que se faz limitante e desconexo da realidade dos problemas da sociedade internacional, nacional ou mesmo local e regional. Em se tratando de uma universidade pública federal, financiada diretamente dos fundos de dinheiro público, deve dar exemplo⁹⁵ não necessariamente de resolução imediata dos problemas sociais, mas de formação de profissionais com pensamento crítico, científico e social. Esses deverão ser habilitados para o enfrentamento desses problemas postos pela sociedade, cumprindo com um retorno social e retroalimentando a luta social pela defesa do papel social desenvolvido pelas Universidades Públicas.

Desde o primeiro semestre do curso, que está em sua quarta turma, os alunos têm contato com amplas teorias relacionadas ao processo pedagógico desenvolvido pelo próprio curso, como a autonomia do ensino de Paulo Freire. Além de cuidados psicológicos e antropológicos na análise de estudos e pesquisas, trabalhos realizados experiências vivenciadas, destacando para o aprendizado de que o aluno é sujeito ativo do próprio conhecimento, e não apenas passivo ou objeto de estudo.

No segundo semestre do curso, o trabalho proposto pelos professores foi o de acompanhamento de consultas pré-natais e a observação dos dados da Unidade de Saúde. Nesta etapa formativa, os discentes já tinham saberes sobre a perspectiva terapêutica e a necessária valorização da abordagem do modo de vida e dos fatores subjetivos relacionados aos processos de saúde e doença. Identificamos processos caracterizados pela medicalização social⁹⁶, consciência e respeito com a existência de um universo cultural com convicções, espiritualidade, hábitos e saberes do sujeito que busca atenção em saúde, devido as abordagens da antropologia da saúde⁹⁷, possibilitadas pelo curso.

⁹⁵ KAWASAKI, Clarice Sumi. **Universidades Públicas e Sociedade: uma parceria necessária.** Rev. Fac. Educ. vol 23 n 1-2 São Paulo. 1997

⁹⁶ TESSERS, Charles Dalcanale; POLI NETO, Paulo; CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Acolhimento e (des)medicalização social: um desafio para as equipes de saúde família.** Santa Catarina, 2008.

⁹⁷ OLIVEIRA, Francisco Arsego de. **Antropologia nos serviços de saúde: integralidade, cultura e comunicação.** Interface – comunicação, saúde e educação v.6, n-10 p-63-74, 2002.



Após uma base teórica inicial, uma prática é necessária para que seja alcançado o objetivo da práxis⁹⁸, caracterizada por ser uma tradução histórico-filosófica da união de teoria e prática para que os estudantes não se limitem a uma interpretação de mundo, mas também se proponham a mudá-lo positivamente. A prática e o contato com os serviços de saúde são, portanto, uma demonstração da realidade e associação dos conhecimentos necessários para que os futuros profissionais possam dar início às mudanças e aprimoramentos sociais necessários na realidade em que estarão inseridos, no caso, nos serviços de saúde públicos. Assim, ocorreu o primeiro contato com os serviços de saúde da Estratégia de Saúde da Família em análise.

A primeira chamada da usuária foi feita pela própria enfermeira que iria a atender, pois a técnica em enfermagem já havia realizado o acolhimento. A mulher possui 25 anos e já estava na sua terceira gravidez, o que já foi um choque de realidade para mim, que tenho 20 anos e nem penso em ter filhos. A comunicação da paciente com a enfermeira foi eficaz e simples. Ela relatou que não estava ainda com os exames, mas que estava ali por uma gripe. A enfermeira fez questão de confirmar se ela havia marcado já tanto os exames como a próxima consulta, além de perguntar se estava tomando o ácido fólico e os suplementos necessários para o seu caso. As respostas que ela dava eram através de gestos e também do simples relato. Percebi ao ver o seu catálogo que os testes rápidos já haviam sido feitos na própria unidade no dia da primeira consulta da usuária, constatando que ela é portadora de sífilis.

Terminada a consulta com a enfermeira, a menina ficou esperando no corredor junto com o seu único acompanhante, seu filho de 6 anos. Ela foi chamada pela médica e então relatou novamente a sua gripe, vômito constante e dificuldade de ingerir alimentos. A médica prontamente pegou um livro para ver se o remédio que é indicado para grávidas e percebendo que sim, formulou a receita. Entre a profissional e a usuária a barreira existente era apenas a mesa entre elas, visto que a confiança das duas era perceptível devido à grande naturalidade do atendimento e da conversa entre as duas, mesmo com três estudantes ali, parados e observando. Logo a médica já perguntou diretamente para o filho da mulher como ele estava, e então fomos saber que ele possui o hemisfério direito do cérebro três vezes maior que o esquerdo. No entanto, tanto a médica quanto a mãe tentaram proteger e defender a situação e a criança, citando o quanto ele se desenvolve intelectualmente apesar de ter apenas um

⁹⁸ QUEIROZ, Fábio José de; AMÂNCIO, Nivânia. **A Filosofia da Práxis como Antipositivismo: marxismo e contismo em tempos de revolução.** Ceará, 2016.



pequeno problema locomotor que está sendo cuidado por fisioterapeutas. Isso demonstrou uma relação médico-paciente de reciprocidade na confiança entre as duas.

Quando a médica perguntou sobre o marido, a jovem respondeu que ele era caminhoneiro, mas que logo já estaria na cidade. Relatou também algo que foi surpreendente bom para mim, que ele sempre a acompanhava e a levava nas consultas, pois queria ser um pai muito bom para esse novo filho. A médica perguntou ainda sobre a felicidade dos dois ao ter essa nova criança, e ela, sorrindo, respondeu que estava muito alegre e que o marido “sorri de orelha a orelha”. Após, a médica escreveu um atestado para ela, que foi embora com seu pequeno acompanhante, as receitas médicas, e a promessa de voltar para a entrega de posteriores exames e também para o acompanhamento do quadro de seu filho.

A experiência com a usuária, que parte de uma realidade distinta dos acadêmicos ali dispostos, foi chocante, devido à idade dela e também pela relação amigável e de acompanhamento que ela e a médica possuíam. Percebe-se nesta prática a relação horizontal e longitudinal do cuidado, bem como o vínculo estabelecido entre profissional e usuário.

Na consulta individual com a enfermeira, foi onde tive um maior “choque de realidade”. A segunda usuária dos serviços de saúde da ESF, com trinta e cinco anos na décima primeira gestação, foi chamada para o consultório da enfermeira. Nessa consulta, segundo os relatos que a enfermeira fez antes da mulher entrar na sala, seria a consulta que ela traria os exames, visto que foi notado uma alteração no feto.

Ela entrou na sala e, ao ser questionada sobre os exames, respondeu que devido aos custos do exame, o qual o SUS não cobria, ela não os realizou. O que me levou ao questionamento da relação serviço-paciente, bem como da integralidade e da continuidade do cuidado, o que provavelmente aumenta o risco dessa usuária de não mais continuar com o acompanhamento gestacional, que já era sua décima primeira gestação. Prova dessa probabilidade real de abandono dos pré-natais era que ela estava na sua quarta consulta e ainda estava entregando os resultados do exame de sangue⁹⁹. A profissional de saúde então fez o pedido de um novo exame, dessa vez um dos que o SUS cobria, para analisar novamente, sob um novo ângulo, o problema identificado no feto.

Antes do exame físico, a enfermeira interrompeu para perguntar como estava o marido da usuária. Ela respondeu que havia saído de casa, pois os dois brigaram e então ela fechou o

⁹⁹ Os exames de sangue nas consultas pré-natais devem ser pedidos na primeira consulta e entregues na segunda para a análise dos níveis de ferro pelo hemograma, que indica anemia, por exemplo.



olho para mostrar que estava roxo. A usuária era uma vítima de violência doméstica, e quando a profissional perguntou o porquê disso ter acontecido, ela ainda se culpou. Relatou que ela não estava querendo os “carinhos” dele, que deviam ser os hormônios da gravidez que a deixaram relutante. Essa situação reflete diretamente à desvalorização do trabalho doméstico como um princípio para a submissão da mulher em relação ao homem, explicada pela filósofa francesa Simone de Beauvoir, que explica a criação do sexo feminino e da mulher realmente mulher: frívola, pueril, irresponsável, emocional, aparentemente sem história ou passado, aspectos esses desenvolvidos ao longo dos anos pelos homens, mas que atualmente são tidos como naturais sem questionamentos.

No universo capitalista, a situação de submissão se agrava devido ao poder do dinheiro: às mulheres foi delegada a responsabilidade com os serviços domésticos não remunerados, e aos homens o papel de provedor do lar. Mesmo que ambos os trabalhos sejam de uso de força ou inteligência, ou que a mulher tenha uma dupla ou tripla jornada de trabalho, a falta de remuneração igual, devido à desvalorização do trabalho da mulher, trouxe mais um obstáculo para a liberdade delas do papel secundário ou da visão de que é propriedade em relação ao seu opressor, já que, além das amarras sociais, sua vida e a vida de seus filhos dependem diretamente do homem. Segundo a autora:

A mesma causa que assegurara à mulher sua autoridade anterior dentro da casa, seu confinamento nos trabalhos domésticos, essa mesma causa assegurava agora a preponderância do homem. O trabalho doméstico da mulher desaparecia, então, ao lado do trabalho produtivo do homem; o segundo era tudo, o primeiro um anexo insignificante.¹⁰⁰

Em minha avidez, na situação da Estratégia de Saúde da Família, já estava com vontade de comentar e explicar sobre a possibilidade de ela realizar uma denúncia; de ficar em um lar de mulheres; de conseguir um emprego e das possibilidades que ela teria para não sofrer com uma violência física que provavelmente se estende para uma violência psicológica e moral. Todavia, contive-me e esperei a resposta da enfermeira, que pacientemente orientou que a paciente deveria denunciar. Imersa na dependência não só econômica, mas também emocional, a usuária dos serviços se negou a concretizar a denúncia, se culpando novamente pela violência sofrida. A profissional de saúde, então, orientou-a dizendo que isso era errado, anunciando os direitos da usuária e de forma descontraída informou que não poderia acontecer de novo, brincando um pouco ao dizer que iria chamá-lo para uma conversa.

¹⁰⁰ BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 4ª edição, página 74, v-1, 1970.



Foi realizada a consulta, as demandas da paciente foram atendidas e ela saiu. Então eu comentei com a enfermeira sobre uma possibilidade de denúncia por parte dela, visto que é uma obrigação de todo funcionário público denunciar uma situação de violência¹⁰¹. Entretanto, ela explicou algo que eu ainda não tinha refletido. A usuária e seus dez filhos dependem economicamente do esposo e, é bem provável que ela não vá se separar dele, mesmo com as agressões. Caso a enfermeira denuncie contra a vontade da usuária, é provável ainda que ela pare de ir às consultas e não realize os exames, visto que o marido proibiria, impedindo a integralidade do cuidado e gerando sérios riscos para a saúde da mulher. Mesmo implicada com a situação, a profissional do serviço opta em garantir o vínculo estabelecido com a usuária, ajudando a perpetuar um ciclo de violências, bem como alimentando índices de subnotificação da violência contra a mulher.

Considerações finais

O mundo das práticas nos traz contrapontos e as vidas que os profissionais da saúde cuidam envolvem muito mais do que enxergamos apenas biologicamente. Em todas as consultas teremos que resolver os problemas do paciente aos poucos e percebendo em qual contexto cultural, social, econômico, psicológico e religioso ele está inserido. A frustração de não poder auxiliar plenamente um ser, principalmente mulheres, quando se é mulher e feminista; e os confrontos entre ideal e realidade, ainda mais na situação descrita, serão vivências que provavelmente irão me acompanhar durante toda a minha formação e posterior carreira.

Entretanto, a metodologia ativa faz com que os estudantes tenham consciência de que essa realidade existe e de que irão se deparar, no espectro de fora da universidade, com a necessidade e responsabilidade de tomar decisões que irão ser influenciadas pelas suas opiniões e vivência. Além de que, por meio das informações voltadas à integralidade, acolhimento e outros aspectos das ciências humanas e sociais que promovem a desconstrução de ideias tidas como naturais. A reflexão poderá ser mais profunda, carregadas de uma dialética entre os conhecimentos anteriores e os novos advindos da prática e com bases na teoria, para formular uma nova hipótese que poderá ser usada para transformar a realidade e

¹⁰¹ BRASIL, *Código Penal*, Art. 242, Brasília, 1998.



aprimorar ativamente os serviços que são oferecidos às usuárias e aos usuários além do processo saúde-doença.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 4ª edição, página 74, v-1, 1970.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Programa mais médicos** – dois anos: mais saúde para os brasileiros. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: http://maismedicos.gov.br/images/PDF/Livro_2_Anos_Mais_Medicos_Ministerio_da_Saude_2015.pdf. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL, **Código Penal**, Art. 242, Brasília, 1998.

COELHO, Edméia de Almeida Cardoso; SILVA, Carla Tatiane Oliveira; OLIVEIRA, Jeane Freitas de; ALMEIDA, Mariza Silva. **Integralidade do cuidado à saúde da mulher: limites da prática profissional**. Esc Anna Nery Rev Enferm 2009 jan-mar; 13 (1): 154-160.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Edição 25, página 21. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2002.

OLIVEIRA, Francisco Arsego de. **Antropologia nos serviços de saúde: integralidade, cultura e comunicação**. Interface – comunicação, saúde e educação v.6, n-10 p-63-74, 2002.

QUEIROZ, Fábio José de; AMÂNCIO, Nivânia. **A Filosofia da Práxis como Antipositivismo: marxismo e comtismo em tempos de revolução**. Ceará, 2016.

TESSERS, Charles Dalcanale; POLI NETO, Paulo; CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. **Acolhimento e (des)medicalização social: um desafio para as equipes de saúde família**. Santa Catarina, 2008.



FALA SÉRIO: O QUE ROLA NOS SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES EM UMA CIDADE FRONTEIRA DO RIO GRANDE DO SUL?

Ewerton da Silva Ferreira¹⁰²
 Roberta Brezezinski Moreira¹⁰³
 Jaqueline Carvalho Quadrado¹⁰⁴
 Lauren de Lacerda Nunes¹⁰⁵

Resumo: O trabalho em voga tem como objetivo apresentar um relato de experiência realizado no programa de extensão Mulheres sem Fronteiras. Particularmente expõe, de forma preliminar, a execução de oficinas denominadas “Fala Sério”, em escolas estaduais da cidade de São Borja/RS. Os procedimentos metodológicos adotados apoiam-se na cartilha da Organização das Nações Unidas–ONU, intitulada “Valente não é violento”, a qual tem entre seus objetivos permitir que os homens assumam o papel pelo fim da violência contra mulheres e meninas. O objetivo principal deste projeto de extensão é sensibilizar os/as alunos/as, sobre os temas gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Esse processo de vivência possibilita a apropriação, a (des)construção de saberes teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva mediada pelo diálogo. Compreende também a interação das/os alunas/os entre si, ato essencial para a construção da socialização. Desta forma, tais discussões na escola possibilitam o reconhecimento das diferenças culturais, sociais e históricas entre os sujeitos.

Palavras-chave: Mulheres sem Fronteira. Oficinas Fala Sério. Extensão Universitária.

Introdução

A cidade de São Borja está localizada na região oeste do Rio Grande do Sul e possui cerca de aproximadamente 60 mil habitantes de acordo com o senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2010. Faz fronteira com o município de Santo Tomé na Argentina. Por muito tempo teve seu desenvolvimento baixo devido à ausência de investimentos por parte dos governos federal e estadual, tem sua economia voltada ao agronegócio. O município conta com 12 escolas, sendo 5 escolas municipais e 7 estaduais.

É nesse cenário cercado de pré-conceitos que surgem as oficinas denominadas “Fala Sério” que se materializaram a partir das demandas encontradas nas atividades do Programa de Extensão Universitária Mulheres sem Fronteiras e nos campos de estágios dos cursos de Serviço Social e Ciências Humanas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa –

¹⁰²Acadêmico do curso de Ciências Humanas – Licenciatura. Universidade Federal do Pampa. E-mail: ewertonferreira266@gmail.com

¹⁰³Acadêmica do curso de Serviço Social. Universidade Federal do Pampa. E-mail: robertinha_bre@hotmail.com

¹⁰⁴Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Brasília. Docente na Universidade Federal do Pampa. E-mail: jaquelineq18@yahoo.com.br

¹⁰⁵Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria. Docente na Universidade Federal do Pampa. E-mail: laurenlacerdanunes@gmail.com



UNIPAMPA campus São Borja. Ao desenvolverem suas práticas em alguns locais que recebem estudantes da rede básica de ensino os estagiários encontraram um forte predomínio do machismo, violência contra a mulher e dos LGBTTIQ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais e Queer). Após essas vivências alguns questionamentos emergiram, sendo o principal: o que rola nas escolas do município de São Borja? Essas atitudes demonstram a realidade de todas as escolas? Nesse sentido, surgiu a necessidade de realizar ações formativas e interventivas na realidade escolar com o objetivo de cumprir o que propõem a extensão universitária que a aproximação da comunidade onde está inserida. Cabe destacar que tal inserção junto à comunidade está amparada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional que pontua

Assim, os cursos oferecidos, a produção do conhecimento, as atividades de extensão e de assistência devem refletir esse comprometimento. A gestão, em todas as suas instâncias, deve promover a cooperação interinstitucional nacional e internacional e a aproximação com os atores locais e regionais, visando à constituição de espaços permanentes de diálogo voltados para o desenvolvimento, dando atenção a todos os ambientes que compõem este processo: econômico, político, social, cultural e natural, implicando em mudanças estruturais integradas a um ciclo permanente de progresso do território, da comunidade e dos indivíduos. Nesse sentido, a compreensão que se tem de desenvolvimento é a de um processo complexo de mudanças contínuas, que envolve transformações não somente de ordem econômica como de ordem política e, fundamentalmente, de ordem humana e social. (PDI, 2014, p. 24)

A UNIPAMPA adota o conceito de extensão universitária, definido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2010):

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade.

O desenvolvimento das oficinas em parceria com as escolas públicas demonstra a importância da função social das universidades públicas na sociedade, em especial, nas regiões interioranas e conservadoras. Além disso, expande as discussões pautadas nos temas transversais preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre eles a Orientação Sexual. O programa tem como intuito de formar uma rede com escolas e, dessa forma, contribuir com a ampliação do diálogo entre universidade e comunidade externa, buscando assim auxiliar na inclusão de novos temas no currículo escolar voltados a realidades locais, bem como promover a diversidade, rompendo com violências de gênero dentro do ambiente escolar.



Breve Contextualização

A abordagem dos temas gênero, sexualidade, orientação incomodam as estruturas tradicionais das escolas e setores conservadores da sociedade. Em 2015 as discussões sobre a inclusão dos temas nos planos estaduais, municipais e nacional reuniram centenas de pessoas nas casas legislativas e dividiu opiniões. De um lado educadores, militantes e pessoas LGBTQTIQ defendendo abordagem dos temas por compreenderem a importância da inclusão no currículo escolar e, de outro, religiosos, educadores conservadores, simpatizantes do movimento Escola Sem Partido - ESP e instituições levantando bandeiras contrárias.

A pressão por partes dos setores mais conservadores fez com os que temas fossem retirados da maioria dos planos estaduais e municipais, além do nacional de educação. No entanto, a exclusão não retira as cenas de violência de gênero e casos de homolebotransfobia do contexto escolar. É preciso pensar qual o papel da escola em relação aos alunos e alunas que sofrem e são excluídos diariamente pelo preconceito e, sobretudo, refletir sobre o papel dos educadores/as na formação desses indivíduos que historicamente são excluídos da sociedade. Portanto, não podemos pensar em uma prática escolar neutra e sem problematizar as questões de formação dos educandos enquanto cidadãos críticos e conscientes. De acordo com Silva:

Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são reproduzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita é: qual nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto de relações de poder? (SILVA, 1995, p.197)

E preciso compreender que esses grupos sociais foram historicamente padronizados na norma branca, heterossexual, classe média e cristã. Seffner pontua que

A escola pública brasileira, tradicionalmente, atuou também como um dispositivo que contribuía para manter e até mesmo acentuar a desigualdade, promovendo a expulsão (muitas vezes chamada de evasão) dos indivíduos de grupos sociais hierarquicamente inferiores, tais como os não brancos, os indígenas, as mulheres, os homossexuais, os moradores das regiões rurais e da periferia, os pobres em geral, aqueles oriundos de famílias ditas “desestruturadas”, etc. Desta forma, os melhores índices escolares (e por consequência as melhores oportunidades na vida) ficavam com os indivíduos brancos, urbanos, homens, de classe média, heterossexuais, de pertencimento católico (praticante ou não), não portadores de deficiência, entre outras marcas positivas. (SEFFNER, 2011. p. 105)

Além do supracitado, diversos sujeitos por muito tempo não tiveram acesso ao ingresso na escola pública brasileira, visto que até a democratização efetiva aconteceu a partir



da Constituição Federal de 1988, anterior a isso apenas determinado grupos gozavam do acesso.

Em 1998, foi aprovada a Constituição Federal, que em relação à educação, no seu Art. 205, a institui como sendo “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”. Estabeleceu-se, ainda, no Art.206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “I- igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola [...] IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. (ROSA, LOPES, CARBELLO, 2015, p.169).

No entanto, a chegada de novos sujeitos à educação básica não efetivou essa democratização em seus currículos que permaneceram valorizando conteúdos voltados ao padrão que já estava no ambiente escolar, bem como a pouca formação crítica, emancipada e com o preparo para cidadania, busca apenas a formação para o mercado de trabalho. Portanto, é preciso compreender que “fundamentalmente a escola precisa fazer sentido na vida do aluno, e fazer diferença na sua vida” (SEFFNER, 2011, p.108).

A realidade encontrada em parte das escolas onde o projeto desenvolveu suas atividades é de uma educação que carece de criticidade e a promoção de igualdade dos sujeitos presentes na escola. Para isso, buscamos criar um diálogo com os adolescentes sobre as temáticas que lhe despertavam interesse.

As discussões iniciavam com apresentação da Lei Nº 11.340/2006 batizada como Maria da Penha que aborda questão de violência contra a mulher, foco principal das ações do projeto; em seguida a dinâmica da teia, onde os educandos eram convidados a falar sobre casos de violência que eles já haviam presenciado e, por fim, a criação de um lambe-lambe¹⁰⁶ utilizando a *hashtag* #EuLutoContraOMachismoQuando. É a partir dos materiais produzidos pelos alunos e alunas e registro do diário de campo do acadêmico que escrevemos agora sobre as experiências da abordagem dos temas violência, gênero e sexualidade em uma cidade da fronteira do Rio Grande do Sul.

O Que Rola nos Saberes e Práticas Escolares em uma Cidade de Fronteira no Rio Grande do Sul?

¹⁰⁶ **Lambe-Lambe** Pôsteres artísticos de tamanhos variados que são colados em espaços públicos; podem ser pintados individualmente com tinta látex, spray ou guache ou ser feitos em série. Reprodução através copiadoras ou silk-screen. Disponível em <<http://www.dicionarioinformal.com.br/lambe-lambe/>>. Acesso em 20/04/2017 às 14h35min.



Cheguei 30 minutos antes da minha regência do estágio na escola e fiquei aguardando na sala dos professores. Alguns minutos passaram e iniciou o intervalo dos alunos do Ensino Médio, todos os professores/as que estavam ministrando aula reuniram-se na sala. Eu como sou tímido fiquei quieto. Meus supervisores não estavam na sala e não conhecia ninguém presente. Entre um café e outro começou a discussão sobre a parada gay que havia ocorrido em São Paulo no dia anterior. – Vocês viram aquela palhaçada ontem? Disse uma professora. Em seguida a outra respondeu: - Menina estou perplexa! Querem tanto respeito e ficam com aquelas putarias. O pior é que defendem o ensino daquilo na sala de aula. Eu até respeito, mas não paro minha aula para ficar falando dessas poucas vergonhas e incentivar todo mundo ser viado. Os demais professores riram e balançavam a cabeça em sinal de concordância. (FERREIRA, 2016).

O início do relato das ações com esse trecho é provocativo, pois nos leva a pensar qual entendimento dos professores/as sobre a temática? Qual a metodologia adota por eles em sala de aula quando os temas gênero e sexualidade surgem? E até que ponto a escola educa ou exclui esses corpos que estão presente nela? Certamente essas são apenas algumas das questões que emergiram ao longo de nossas atividades nas escolas, visto que falas como essas foram presentes em quase todas as instituições.

Em outra escola estadual após ministrar uma palestra com uma professora do curso de Ciências Humanas – Licenciatura com aproximadamente 100 alunos do ensino médio, a supervisora pedagógica¹⁰⁷ questionou como deveria ser o tratamento com casais homoafetivos ao demonstrarem afetos em públicos. Em sua fala ela menciona

Como devo tratar os meninos que ficam se abraçando e beijando no hall? E as meninas que demonstram interesse em outras meninas? Os outros colegas ficam olhando e reclamando. Sabemos que isso é dessa geração, mas não podemos dizer que tudo isso é normal. (FERREIRA, 2016)

Apesar da fala bastante preconceituosa, o que demonstra o desconhecimento da professora sobre a temática, nota-se que houve abertura da escola para propor a ação com os jovens à proposição da palestra que aborde as questões voltadas às discussões de gênero, sexualidade e identidade de gênero; demonstram que mesmo com alguns receios estão preocupados com a permanência dos alunos e alunas LGBTTIQ no ambiente escolar, visto que o fator motivador da atividade foi casos de homofobia na escola.

Além do perfil dos professores e professoras analisados aqui em dois casos mencionados nesse artigo, temos alguns trechos que abordam a visão dos alunos e alunas sobre as temáticas que vem sendo abordadas. Na palestra referida acima onde participaram mais de 100 alunos do ensino médio conseguimos verificar que apesar de alguns discursos

¹⁰⁷ Supervisora 01, Escola A. Adotaremos o numeral para diferenciar alunos e professores e letras do alfabeto para diferenciação das escolas.



preconceituosos e homolesbotransfóbicos houve uma aceitação boa por parte da comunidade escolar presente. Durante a apresentação da palestra um dos alunos disse:

ALUNO 01¹⁰⁸ - O que querem fazer é uma doutrinação esquerdista aqui na escola e nos ensinar a ser gays. Provavelmente vocês tem pensamento favorável à esquerda, ao Lula, a Dilma, aos marginais que aproveitam dos direitos humanos e querem dar prioridade para vagabundos. Eu acredito que o Bolsomito (referindo-se ao deputado federal Jair Bolsonaro) tem razão. Disse um aluno do segundo do ensino médio. (FERREIRA, 2016)

Após uma breve discussão sobre os itens pontuados pelo aluno e mencionando a quantidade de casos de preconceito e os casos de agressão física e psicológica sofrida por discentes LGBTTIQ, alguns colegas dele mencionaram os casos que vivenciaram na escola e na rua, destacando a importância de compreender, aprender e respeitar a liberdade individual. Uma aluna do primeiro ano ensino médio fez a seguinte ponderação em relação aos comentários do colega dizendo:

ALUNA 02¹⁰⁹ - Querido, creio que estás desinformado. Alguns colegas estão sendo humilhados, e apanhando dia após dia nas ruas e na escola. Aliás, você é um dos que xinga meu amigo de “viadinho” no recreio e na saída. Aqui ninguém é bebezinho pra ficar achando que discutir sobre alguma coisa vai fazer alguém virar alguma coisa. Eu tenho amigos gays, converso com eles e nem por isso sou machorra. (FERREIRA, 2016)

Quando encerrou sua fala foi aplaudida por diversos colegas que compactuavam com seu pensamento. É nessa conjuntura de discursos homolestransfóbicos de diversos alunos e alunas, onde predominam meninos, brancos, magros e em sua grande maioria iniciavam suas falas dizendo que “Deus” abomina esse tipo de coisa, que percebemos a pluralidade de ideias no ambiente escolar. Uma vez que, mesmo com esses pronunciamentos não existe supremacia entre os discentes. Debates em diferentes escolas sobre a necessidade da garantia dos grupos considerados minorias criavam polos opostos, mas nunca com um lado sendo maioria, em virtude da neutralidade de parte dos educandos diante das discussões.

É essa percepção adquirida ao longo do desenvolvimento das ações da extensão que notamos a existência do padrão construído dentro da educação no município de São Borja, ainda que, por vezes, disfarçados nos discursos. É possível perceber o papel fundamental que a universidade exerce na projeção de atividades que possibilitem aos alunos e alunas, professores e professoras e famílias sobre a pluralidade existente no ambiente escolar e na promoção do respeito aos diversos grupos existentes na escola e na sociedade.

¹⁰⁸ Aluno 01 – Participante da palestra ministrada na escola A.

¹⁰⁹ Aluna 02 – Participante da palestra ministrada na escola A.



Além disso, é preciso compreender que o currículo escolar não é neutro, mas carrega um perfil determinante de grupos sociais que, historicamente, escreveram as normas. Nesse sentido, Pavan (2013, p. 103-104) pontua que “dessa forma, historicamente, o currículo escolar legitima as identidades hegemônicas (ocidentais, brancas, masculinas, heterossexuais)”. Além da construção desse molde de identidade hegemônica construída no ambiente escolar cabe ainda destacar que essas ações através dos conteúdos abordados no currículo escolar legitimam essa cultura hegemônica. Pavan ainda menciona

Essa norma impõe a heterossexualidade como única forma de viver a sexualidade, fazendo com que todas as outras formas de viver a sexualidade sejam vistas como desviantes e ilegítimas. Assim, os professores sentem-se desconfortáveis e acabam silenciando sobre a construção das identidades de gênero no espaço escolar. (PAVAN, 2013, p. 106)

Os espaços de discussões como as oficinas Fala Sério tensionam esses ambientes e possibilitam que as discussões ganhem espaços e de certa forma ampliem a concepção dos educandos/as sobre os assuntos. Destacamos aqui a importância da escola no processo de desenvolvimento crítico e da promoção do respeito, empatia e formação cidadã que dispõem a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Além disso, tais ações auxiliam nas orientações dos PCN que pondera:

Contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades. (BRASIL, 1997, p. 311)

Por esse ângulo as atuações desenvolvidas muniram os extensionistas e as docentes da UNIPAMPA – campus São Borja para pensar em formas de intervenções que englobem professores, professoras, gestão escolar, alunos e alunas na construção de uma escola que fomente o respeito à diversidade, bem como a consolidação do acesso e permanência aos grupos historicamente excluídos pela sociedade, nesse caso os LGBTTIQ.

Considerações finais

O Programa de Extensão Mulheres Sem Fronteiras por meio das oficinas intituladas “Fala Sério” desenvolvem um papel fundamental na produção de novos conhecimentos em uma região de fronteira onde existe um forte predomínio do machismo, racismo, patriarcado e do preconceito gerado pela homolestransfobia. Cabe destacar que por meio das atividades a



UNIPAMPA atuou e atua de forma presente na comunidade a sua volta, bem como os aproxima de si.

A universidade desenvolve papel fundamental para o início e continuidade das discussões nas escolas onde ainda predominam a heteronormatividade, bem como nos locais onde o pensamento do patriarcado se faz presente e tenta através das pedagogias tradicionais do gênero e da sexualidade predominar. Compreendemos que o desenvolvimento das oficinas Fala Sério é de extrema importância no combate aos casos violência de gênero na escola e no aumento das discussões no âmbito da educação básica.

As mais diversas formas de diversidade estão presentes na escola e compete ao corpo docente e às equipes das escolas desenvolver ações onde todos sejam representados, uma vez que não vivemos em uma sociedade homogênea, e sim somos representados pela multiplicidade de expressões culturais, sociais, dentre outras.

E desta maneira, enxergamos a sala de aula com uma nova visão que vai além de meros alunos, mas de pessoas humanas que possuem uma vida por trás de sua aparência e que a escola também deve ser acolhedora das diferenças e das diversas manifestações sociais, culturais, de identidades, de cor, de religião, de sexualidade, de gênero, pois é na escola que acontece o encontro de tudo que posteriormente estará na sociedade em conflito ou harmonia.

Referências

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher.** Presidência da República, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

FERREIRA, Ewerton da Silva. **Observação e diário de campo: técnicas utilizadas no estágio supervisionado II e IV do componente curricular de graduação do curso de Ciências Humanas e nas ações do projeto de extensão Mulheres Sem Fronteiras.** Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, 2017.

Fórum de pró-reitores de extensão das instituições públicas de educação superior brasileiras (FORPROEX). **Política nacional de extensão universitária.** Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012 (coleção extensão universitária; v. 7).



ROSA, Chaiane; LOPES Nataliza; CARBELLO Sandra. **Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil.** Poíesis Pedagógica. Catalão, GO, v.13, n.1, p. 162 – 179, jan/jun. 2015

PAVAN, Ruth. **Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores.** Revista Contrapontos – Eletrônica, v. 13, n.2, p. 102-111, mai-ago.2013.

SEFFNER, Fernando. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero. In. SILVA Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig. **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação.** Uruguaiana - RS: UNIPAMPA, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e identidade Social: territórios contestados.** In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. P.190-207.

UNIPAMPA. **Plano Institucional de Cultura.** 2015. Disponível em: <<http://porteiros.r.UNIPAMPA.edu.br/portais/proext/files/2015/05/Plano-institucional-de-Cultura-2015.pdf>> . Acesso em: 19 mar. 2017.



INVESTIGANDO OS INTERESSES E DÚVIDAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE DOM PEDRITO SOBRE SEXUALIDADE

Leci Kaufmann¹¹⁰
Fernando Albuquerque Luz¹¹¹

Resumo: Nesta pesquisa objetivou-se investigar quais assuntos sobre o tema sexualidade os alunos do ensino fundamental gostariam que fossem abordados dentro da escola. Para isso amostrou-se 155 estudantes, em três escolas da rede pública de ensino da cidade de Dom Pedrito- RS, por meio de um questionário onde continha uma pergunta, com 15 diferentes opções, onde os educandos poderiam marcar quantas alternativas quisessem, para assim conhecer quais eram os assuntos de sua preferência. Obteve-se como principais resultados: Adolescência; Namoro e Formas de Evitar a Gravidez, como os temas de maior interesse, enquanto os três menos citados foram: Orientação Sexual; Masturbação e Menstruação. Concluímos que os alunos ainda possuem muitas dúvidas em relação à sexualidade, pois marcaram um grande número de temas, dentre os temas mais marcados, foram aqueles que fazem parte do momento vivenciado por estes jovens, já os temas menos assinalados, representam assuntos que ainda são tabus na sociedade.

Palavras-chave: Adolescência. Educação sexual. Namoro. Temas transversais.

Introdução

A sexualidade sempre foi assunto de interesse e curiosidade, e a inserção da educação sexual na escola é o resultado de discussões que ultrapassam décadas na história da educação brasileira e vem se intensificando nos dias atuais (SAYÃO, 1997).

A educação sexual deve começar em casa, mas a escola tem compromisso com a formação integral do ser humano e a sexualidade é parte importante dessa formação LEÔNICIO (2013). Mesmo sabendo que as orientações devam começar em casa este ponto ainda é um problema, pois segundo Amorim e Freitas (2013) muitas vezes os pais não assumem o papel de orientadores e recai a responsabilidade para as instituições escolares. Isso acontece por os pais acreditarem que os professores estão mais bem preparados para tratarem este assunto (CARVALHO *et al*, 2012).

Por outro lado, os professores nem sempre se sentem confortáveis em trabalhar esta temática em sala de aula ficando assim o tema esquecido, acabando por ser trabalhado somente os aparelhos reprodutivos nas aulas de Ciências. Conforme Kindel (2008) ao ensinar-

¹¹⁰ Graduada em Licenciatura em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito. E-mail: leci.kaufmann@gmail.com.

¹¹¹ Professor na Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito. E-mail: fernandoaluz@gmail.com



se sobre o Sistema Reprodutor dando ênfase apenas aos órgãos do sistema masculino e feminino e à reprodução em si, é como se a sexualidade estivesse restrita à sua dimensão biológica, excluindo-se outras explicações e outras formas de sexualidade como se não fossem naturais.

A educação sexual não pode ser evitada em sala, pois como está documentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-MEC, 1997) a sexualidade faz parte da vida de todo mundo, expressando-se desde o nascimento até a morte. A escola tem como meta não somente abranger a aquisição do conhecimento e as habilidades básicas das funções reprodutivas e sim preparar a pessoa para a vida, no desenvolvimento da sua personalidade e maturidade psicoemocional, tornando-a responsável com a valorização da vida e com os direitos humanos.

Além disso, de acordo com Gonçalves *et al*, (2013), educar sexualmente consiste em oferecer condições para que as pessoas assumam seu corpo e sua sexualidade com atitudes positivas, livres de medo, preconceitos, culpas, vergonha, bloqueios ou tabus. Conforme os Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana (ECOS, 2001), a educação sexual deve ser entendida como um direito que as crianças e/ou adolescentes tem de conhecer seu corpo. Para tanto, é essencial ter uma visão positiva da sua sexualidade e de manter uma comunicação clara em suas relações; de ter pensamento crítico de compreender seu comportamento e do outro. O adolescente precisa adquirir conhecimento sobre o funcionamento do próprio corpo e os aspectos fisiológicos, mesmo que se sintam inibidos em conversar e explorar o assunto.

As dificuldades dos professores em trabalharem a educação sexual têm sido evidenciadas em vários estudos, destacamos alguns autores (PIASENTIM, 2009; GARCIA, 2005; BOMFIM, 2009). A bibliografia na área tem apontado que essa dificuldade se fundamenta em vários motivos, tais como: timidez, insegurança para debater o tema, falta de preparo advindo na formação docente e até da ideia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. Muito disso pode estar relacionado ao fato de que a escola não tem conhecimento dos anseios dos alunos relativos a este tema.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se pela dificuldade que as instituições de ensino encontram em inserir a educação sexual nas disciplinas, conforme demonstram os dados da literatura mencionada acima. A partir dessas dificuldades, tem-se a necessidade de investigar



as dúvidas e os assuntos que os alunos gostariam de aprender sobre o tema sexualidade durante as aulas.

Em vista disso, objetivou-se investigar como os alunos gostariam que o tema sexualidade fosse abordado dentro da escola. Pois, a partir disso, conhecendo o que o aluno anseia em aprender, o professor e a escola de certa forma podem ter um ponto de partida na hora de abordarem o tema em sala de aula.

Contextualização

A pesquisa se classifica quanto aos objetivos como explicativa conforme Gil (2002) que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

O estudo foi desenvolvido em três escolas da rede pública no município de Dom Pedrito- RS. Participaram do estudo dois grupos de sujeitos, o primeiro, que de acordo com o currículo escolar, ainda não teve aula sobre sexualidade na escola (7º ano do ensino fundamental) e outro grupo que já deveria ter tido aulas sobre o referido assunto (9º ano do ensino fundamental). A amostra foi composta por 155 estudantes, sendo 74 alunos do 9º ano (36 do sexo masculino e 38 do sexo feminino) com idade de 14 a 17 anos, e 81 alunos do 7º ano (36 meninas e 45 meninos) com faixa etária compreendida entre 12 e 15 anos.

Para a coleta de dados os alunos responderam à seguinte pergunta: “*O que você gostaria de discutir em sala de aula sobre o tema sexualidade?*”, precedida pelos dados de identificação: ano escolar, sexo e idade dos pesquisados. A referida questão era de múltipla escolha, composta por 15 alternativas, são elas: menstruação, gravidez, virgindade, masturbação, abuso sexual, aborto, namoro, amor, relações sexuais, formas de evitar uma gravidez, funcionamento do aparelho reprodutor, doenças sexualmente transmissíveis, formas de evitar as DST, adolescência (mudanças no corpo), orientação sexual (homossexualidade e transsexualidade) e outros.

Para a realização desta pesquisa, solicitou-se autorização da direção das escolas, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os alunos participantes, assim como da direção das instituições e dos professores da disciplina de Ciências, onde as entrevistas foram realizadas. É oportuno ressaltar que os entrevistados e as escolas participantes não serão identificados na pesquisa. Para a análise dos resultados,



utilizou-se o Software Excel, e os resultados obtidos estão apresentados por meio de uma tabela.

Análise e discussão

Primeiramente, foram analisados os dados referentes ao geral de respostas dos pesquisados, tanto relativos ao ano de ensino, como ao sexo dos participantes. A discussão sobre os resultados obtidos será delimitada aos três temas elencados com mais frequência, bem como os dois de menos interesse.

Na categoria Geral, identificou-se que os temas de maior interesse dos alunos foram: Adolescência (mudanças no corpo) (9,3%); Namoro (9,2%); Formas de evitar a gravidez (9,0%). Quanto aos assuntos de menor interesse, evidenciou-se: Masturbação (3,5%) e Orientação sexual (4,5%).

Quando analisados os dados separando os anos do ensino, para o 7º ano, os alunos demonstraram curiosidade acerca dos seguintes temas: Namoro (10,7%); Adolescência (mudanças no corpo) (9,8%); Formas de evitar a gravidez (8,4%). Já os assuntos Masturbação e Orientação sexual, foram os menos citados, com respectivamente, (3,1%) e (4,0%) cada.

Continuando na categoria Ano de estudo o 9º ano, respondeu com mais frequência os assuntos: Formas de evitar a gravidez (9,4%); Adolescência (mudanças no corpo) (8,8%); Relações sexuais (8,4%). Quanto aos assuntos de menor interesse, destacou-se: Masturbação (3,8%) e Menstruação (4,2%).

Por fim, separamos as respostas por sexo, para os meninos as temáticas que se sobressaíram foram: Adolescência (mudanças no corpo) (10,2%); Namoro (10,0%); Formas de evitar a gravidez (9,8%). Quanto às temáticas de menor interesse, sobressaíram-se: Masturbação (3,7%) e Orientação sexual (4,3%). Já o sexo feminino os tópicos de maior interesse foram idênticos só que com percentuais diferentes, Namoro (8,6%); Adolescência (mudanças no corpo) (8,4%); Formas de evitar a gravidez (8,2%). Os tópicos de menor interesse, também se mostraram os mesmos: Masturbação (2,6%) e Orientação sexual (4,8%).

Todos estes dados mencionados a cima podem ser observados na Tabela 1.

Também observamos as médias de quantas alternativas cada aluno marcou no questionário: os meninos do 7º anos assinalaram 6 tópicos em média enquanto as meninas marcaram 5,3 alternativas, já os alunos do sexo masculino do 9ºano 6,8 enquanto as do sexo feminino marcaram 6,2. Lembrando que eles poderiam marcar até 15 alternativas. Se



considerarmos que quanto mais alternativas são marcadas, maior o interesse dos alunos sobre os temas da sexualidade. Podemos perceber que o sexo masculino do 9º ano (que já deveriam ter tido aula sobre o tema) foram aqueles que demonstraram mais curiosidade sobre o assunto.

Tabela 1: Porcentagem de sujeitos que responderam cada opção. Separados por ano e também por sexo, além dos valores gerais.

Assuntos	Geral	Ano		Sexo	
		7º	9º	M	F
Menstruação	5,1	5,9	4,2	3,7	6,4
Gravidez	7	7,4	6,6	5,8	8
Virgindade	7	8,2	6	6,5	7,6
Masturbação	3,5	3,1	3,8	4,4	2,6
Abuso Sexual	6	5,2	6,8	5,5	6,6
Aborto	6,1	5,4	6,8	6,4	6
Namoro	9,2	10,7	8	10	8,6
Amor	5,3	5,4	5,4	5	5,6
Relações Sexuais	8	7,3	8,4	8,2	7,6
Formas de Evitar a Gravidez	9	8,4	9,4	9,8	8,2
Funcionamento do Sistema Reprodutor	5	5,3	5,2	5	5
DSTS	8	7,3	8	8,2	7,6
Evitar DST	7	6,5	7,4	7	7
Orientação Sexual (homossexualidade e transexualidade)	4,5	4	5,2	4,3	4,8
Adolescência (mudança no corpo)	9,3	9,8	8,8	10,2	8,4

■ Temas mais assinalados ■ Temas menos assinalados

Fonte: autor

A partir dos resultados apresentados na tabela acima, percebe-se que a adolescência foi uma das opções mais assinaladas pelos participantes em todas as categorias. Tanto na avaliação geral, como na categoria Ano de estudo e sexo, o tema adolescência foi elencado



com bastante expressividade. Entende-se que esse interesse é devido os alunos estarem vivenciando esta fase, pois é nela que ocorrem grandes mudanças, como o crescimento rápido, surgimento das características sexuais secundárias, conscientização da sexualidade, estruturação da personalidade e a integração sexual. Segundo Eisenstein (2005) e Tiba (1997), este é o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive.

Na Tabela 1, pode-se constatar ainda que, do mesmo modo, o assunto relativo às “formas de evitar a gravidez” também desperta a curiosidade dos estudantes em todas as categorias analisadas durante a pesquisa. No que tange a esse tema, foram encontrados padrões divergentes da literatura. A contracepção é uma preocupação geralmente atribuída ao sexo feminino (Brandão & Heilborn, 2006), neste quesito ficou claro que os meninos também têm dúvidas sobre esta temática, e desejam ter mais informações sobre o assunto em sala de aula.

Apesar deste tema estar imbricado nos Temas Transversais prescritos pelos PCN (1998), geralmente, não são abordados pelos professores na rotina escolar, sendo tratados apenas com um viés restritamente biológico (SOLDATTELI, 2006), com ênfase nos Sistemas Reprodutores. Ainda conforme o documento supracitado, as formas contraceptivas deveriam ser aprofundadas e tratados com mais atenção em todas as componentes curriculares.

O namoro foi outro tema que teve destaque nas respostas, semelhantemente ao resultado obtido pelo estudo realizado por Barreto (2000), em que os estudantes pesquisados indicaram o referido assunto como o de maior interesse entre outros 12 temas. No presente estudo, os dados demonstram que apenas os alunos do 9º ano não têm interesse na temática, e preferem ter mais informações acerca das Relações Sexuais, isso pode estar relacionado com a idade um pouco mais avançada destes sujeitos.

Na perspectiva de Justo (2005) o namoro dos dias de hoje é uma etapa de relacionamento posterior ao ficar e, se considerado uma relação estável, traz ao jovem o conflito entre a promessa de segurança, fidelidade, confiabilidade, durabilidade, bem como a de independência, autonomia e realização. Infere-se, portanto, que o momento do namoro, pode e deve ser um período de crescimento e desenvolvimento afetivos, visto que, diante da descoberta do amor, tanto os sentimentos como as emoções ainda não estão sob controle.



Quanto aos temas que foram pouco selecionados pelos alunos, constatou-se que a Masturbação e a Orientação Sexual (homossexualidade e transexualidade) foram os menos marcados seguido pelo tema Menstruação.

A partir dos resultados apresentados pela Tabela 1, verificou-se o tema com menor indicação de interesse dos alunos foi a Masturbação. Este assunto obteve a menor média tanto no geral, como no 7º ano, e na categoria sexo, não atingindo sequer nem 4% das respostas. Como assinala Sayão (1997), a masturbação é um tema considerado tabu, haja visto que, desde meados da década de 20, as escolas reprimiam esse tipo de comportamento, considerando-o como um ato proibido. A partir de tais constatações, infere-se que a temática em questão ainda não é abordada com naturalidade, pois carrega traços de proibições e repúdio de épocas anteriores. Nesse sentido, entende-se o resultado pode estar vinculado ao preconceito gerado pelo tema, e ainda pode estar relacionado à falta de conhecimento sobre o real conceito de Masturbação.

Quanto ao segundo tema menos elencado pelos alunos, destaca-se a Orientação Sexual (homossexualidade e transexualidade). Evidenciou-se que o referido tema não desperta o interesse dos alunos, tanto em relação à categoria Ano de estudo, como no referente ao sexo dos pesquisados. Dado evidenciado, principalmente, em relação à turma do 7º ano, em que a média das indicações foi a menor entre as demais categorias. Tal resultado vai de encontro à perspectiva de Foucault (1993), o qual afirma a existência de um contexto histórico intrínseco na concepção sócio - cultural da sociedade, e por sua vez, no posicionamento dos alunos. Assim sendo, percebe-se que há forte repressão acerca dos fatores que envolvem a orientação sexual como um todo, e talvez por isso ainda haja resistência por parte dos alunos em versar sobre a essa temática. Este resultado vai de encontro no trabalho de Barretto (2009), onde o mesmo tema foi o menos assinalado pelos meninos, e um dos menos assinalados pelas meninas.

A partir dos dados obtidos, verificou-se que o terceiro tema de menor interesse dos alunos foi a Menstruação, especialmente, os da turma de 9º ano e do sexo masculino.

Entende-se que tal posicionamento está associado à faixa etária da turma, uma vez que, naturalmente, as meninas já menstruaram, e os meninos não demonstram interesse no assunto já que é um tema que faz parte apenas da natureza feminina (PATTON, 2002).



Esses resultados chamam a atenção para que esses assuntos sejam incluídos na abordagem da educação sexual de forma diferenciada, pois a pouca manifestação de interesse pode estar relacionada não a falta de curiosidade, mas por considerarem estes temas um tabu.

Considerações finais

Conclui-se que a partir da existência de dúvidas e do interesse demonstrado, faz-se necessária uma intervenção focada nas demandas dos alunos e preocupada em uma abordagem de informações simples e amplas promovendo uma Educação Sexual apropriada. De tal modo, percebe-se que os trabalhos educacionais em sexualidade precisam ser contínuos, estruturados, visto que orientam e esclarecem os educandos em relação a um tema que é pouco discutido de modo claro e sem preconceitos, além de ser um assunto de extrema importância para os adolescentes, em virtude das inconstâncias da fase da vida que estão atravessando.

Os professores são essenciais na educação sexual sendo indispensável que ele participe de um processo de formação, tanto em termos de conhecimento quanto de uma metodologia adequada que lhe dê segurança na hora de abordar o assunto, assim teremos educadores capazes de criar um vínculo de confiança com o estudante. Podendo assim, levá-los a reflexões e a expressarem suas opiniões, sanando as suas dúvidas sobre o assunto.

Acredita-se ainda, que este estudo serve como base para novas perspectivas de trabalho, bem como um estudo mais aprofundado das questões que foram problematizadas.

Referências

AMORIM, Alcione, M. M.; FREITAS, Liliâne, M. **Que temas sobre sexualidade mais interessam aos jovens e adultos?** Análise em uma escola parceira do PIBID/UFPA. In: Atas do IX Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências, 9.ed. 2013. São Paulo. Disponível em < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0679-1.pdf> > Acesso em: 21 ago. 2017.

BARRETO Mônica I. O que adolescentes de uma escola municipal de Aracaju querem ou não saber sobre sexualidade; In: VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências- Florianópolis. 2009.

BOMFIM, Sandra, S. **Orientação sexual na escola: tabus e preconceitos, um desafio para a gestão.** Monografia (Pedagogia), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.



BRANDÃO, E. R., & HEILBORN, M. L. (2006). Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(7), 1421-1430.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** – Brasília, MEC, 1998.

CARVALHO, I. S.; et al. **A sexualidade em livros didáticos de ciências do 8º ano do ensino fundamental: uma abordagem satisfatória?** *Adolesc. Saúde*, Rio de Janeiro, 2012; v.9, n.3, p. 29-36, jul. /set. 2012.

ECOS- **Comunicação em Sexualidade. Sexo sem vergonha: uma metodologia de trabalho com Educação Sexual**. São Paulo, ECOS, 2001.

EISENSTEIN, Evelyn. **Adolescência: definições, conceitos e critérios**. *Adolescência e Saúde*, v. 2, n. 2, p. 6-7, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 11ª ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GARCIA, Antônio, M. A. **Orientação Sexual na Escola: Como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2005.

GONÇALVES, Randys C.; FALEIRO, José Henrique; MALAFAIA, Guilherme, **Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios**. *Holos, Portal de Periódicos do IFRN*. Rio Grande do Norte, v.5, n.29, p. 251-263, out.2013. ISSN 1807-1600.

JUSTO, José. S. (2005). **O ficar na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade**. *Revista do Departamento de Psicologia ã UFF*, 17(1), 61-77.

KINDEL, Eunice, A. I. **Do aquecimento global às células-tronco: sabendo ler e escrever a biologia do século XXI**. In: MULLET, N. P. et al. (orgs.) **Ler e escrever: compromisso no ensino médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Núcleo de Integração Universidade & Escola, UFRGS, 2008. p. 91-102.

LEONCIO, Joana, M. M. **A Orientação sexual nas escolas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: *Educação, Gestão e Sociedade: Revista da Faculdade Eça de Queiros*, ISSN2179-9636- n.12, 2013.

PATTON, Kevin T. ; Thibodeau, Gary A. **Sistema Genital**. In: *Estrutura e funções do corpo humano*. P 468 – 472. 2002. 1ª Edição. Editora Manole. Barueri – São Paulo



PIASENTIM, Regilda L. de A. **Sexualidade e adolescência nas 5^{as} séries**. 2009. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2273-8.pdf> > Acesso em: 01 jun. 2017.

SAYÃO, Yara. **Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários**. In: AQUINO, Júlio G. (org.) *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p.107-117.

SOLDATELLI, Maíra. M. **Educação sexual e condições de ensino: implicações na construção da corporeidade de alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, RS, 2006.

SUPLICY, Marta. **Educação e orientação sexual**. In: RIBEIRO, M. *Educação sexual: novas idéias, novas conquistas*. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1993.

TIBA, Içami. (1997). **Sexo e adolescência**. São Paulo: Ática.



CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE: APONTAMENTOS SOBRE OS TEMAS TRANSVERSAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Giselda Mesch Ferreira da Silva¹¹²
Santiago Bretanha¹¹³
Rosa Maria Martins Carvalho Dutra¹¹⁴

Resumo: Há muito a questão dos temas transversais é discutida no âmbito educacional, e, não por isso, é um assunto esgotado. Principalmente os temas referentes ao eixo *Orientação Sexual* são polêmicos nas esferas da política e da escola, e sinônimo de insegurança para muitos professores ao serem levados à sala de aula. Tais polêmicas e inseguranças são ainda mais prementes quando dizem respeito à Educação Infantil. Diante disso, no presente trabalho, através de uma revisão do estado da arte de cunho exploratório, temos o objetivo de discutir os pressupostos dos documentos oficiais (Constituição de 88, LDB, PCN) sobre a abordagem do Tema *Orientação Sexual* na Educação Infantil, especificamente, a como as questões de gênero e sexualidade são por eles preconizadas.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Sexualidade.

Introdução

Há muito a questão dos temas transversais é discutida no âmbito educacional, e, não por isso, é um assunto esgotado. Principalmente os temas referentes ao eixo *Orientação Sexual* são polêmicos nas esferas da política e da escola, e sinônimo de insegurança para muitos professores ao serem levados à sala de aula. Tais polêmicas e inseguranças são ainda mais prementes quando dizem respeito à Educação Infantil.

Diante disso, no presente trabalho, através de uma revisão do estado da arte de cunho exploratório, temos o objetivo de discutir os pressupostos dos documentos oficiais (Constituição de 88, LDB, PCN) sobre a abordagem do Tema *Orientação Sexual* na Educação Infantil, especificamente, a como as questões de gênero e sexualidade são por eles preconizadas.

Assumimos a perspectiva de Gil (2007, p.43), para quem “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios

¹¹² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (PPGE/UNIPAMPA), *campus* Jaguarão. E-mail: gisamesch@gmail.com.

¹¹³ Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas (PPGL/UCPEL); Bolsista Taxa/PROSUC. E-mail: santiagobretanha@gmail.com.

¹¹⁴ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (PPGE/UNIPAMPA), *campus* Jaguarão. E-mail: manadutra@bol.com.br.



escritos e eletrônicos”, e, por ser exploratória, “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Frente a esse princípio metodológico, organizamos nosso trabalho em três seções, somadas esta Introdução e a Considerações Finais: 1 Currículo, um percurso histórico sobre o tema, quando traçamos um percurso histórico sobre o currículo e sobre as teorias que dele se ocupam; 2 Temas transversais: Currículo, Gênero e Sexualidade, em que discutimos as (inter)relações entre gênero, sexualidade e currículo de acordo com a Constituição de 1988, a LDB (1996) e os PCN (1997); e, por fim, em 3 Gênero e Sexualidade na Educação Infantil, o que dizem os documentos oficiais?, atentamos especificamente aos postulados dos PCN sobre possibilidades de gênero e sexualidade incluírem-se no currículo escolar da Educação Infantil.

1 Currículo, um percurso histórico sobre o tema

Há muito o currículo ocupa lugar de destaque nas discussões no campo da Educação, assim como nos campos dos Estudos culturais e da Filosofia. Em *Documentos de Identidade*, obra que se dedica ao estudo do currículo, ou, melhor, a uma genealogia das teorias do currículo, Silva (2010) defende que não há noção “correta” de currículo, ou aquilo que esse seja essencialmente; apreender cientificamente o currículo é refletir os modos como este é pensado/construído de acordo com os diferentes olhares teórico-epistemológicos e conforme as distintas definições que lhe são apregoadas.

Aqui, nos debruçamos sobre as teorias curriculares que partem dos estudos principiadados na década de 1960. Seus inícios simbólicos dão-se pela *I Conferência sobre Currículo*, conduzida por William Pinar, que serviu como matriz para o surgimento de duas tendências teóricas críticas (reconceptualistas) sobre o currículo, antagônicas, principalmente, às abordagens tecnocráticas de Bobbitt e Tyler. A primeira, de orientação marxista, dá ênfase “ao papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social” (SILVA, 2010, p. 38); e a segunda, de caráter fenomenológico e hermenêutico, frisa “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 2010, p. 38).

Dentre essas tendências, Silva destaca a crítica neomarxista de Michael Apple, a visão político-cultural de Henry Giroux, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, o paradigma da “nova sociologia da educação” e a visão de Basil Bernstein sobre a estruturação do currículo e sobre o conceito de “currículo oculto”, fundamental para os estudos da área.



As contribuições de Apple, fortemente influenciadas pelos pressupostos marxistas, põe o currículo como objeto central das teorias educacionais críticas. Através da proposta de relacioná-lo a “estruturas mais amplas”, as intervenções de Apple convergiram para a politização do currículo ou, como salienta Silva, “Apple procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (2010, p. 48).

Em outro viés, Giroux, partindo do princípio de que “o currículo é uma política cultural” (SILVA, 2010, p. 51), trata de uma *pedagogia da possibilidade*, com vistas à superação das teorias tecnocráticas e reprodutivistas. Para tal, o autor compreende o currículo a partir das noções de *emancipação e liberdade* e a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas, amplamente influenciado pela Escola de Frankfurt sobre a *crítica da racionalidade* e a *dinâmica cultural* e pela filosofia de Paulo Freire.

Distintamente das duas últimas abordagens elencadas (de Apple e de Giroux), voltadas mais a aspectos culturais do que, propriamente, educacionais, a teoria de Freire é abertamente pedagógica. Suas críticas são endereçadas à dita educação bancária, trazendo à tona o movimento pedagógico/docente como um ato dialógico, onde não há unilateralidade na eleição dos conteúdos e, tampouco, na construção curricular.

No mesmo período (ao redor de 1970, principalmente na Inglaterra), surge a *Nova Sociologia da Educação*, que tem por objetivo arquitetar um currículo voltado às tradições culturais e epistemológicas dos grupos marginalizados no cenário das relações de poder. Essa área do saber pulverizou-se em uma grande variedade de perspectivas teórico-analíticas; a exemplo: pós-estruturalismo, feminismo, estudos sobre gênero, etnia, estudos culturais, pós-modernismo, entre outros.

Uma das investigações mais proeminentes neste campo são os estudos de Bernstein sobre a organização estrutural do currículo, em que determina dois tipos básicos: o de “coleção” e o “integrado”. Segundo Silva (2010, p. 72), no primeiro “as áreas e campos de saber são mantidos fortemente isolados”, e, já no segundo “as distinções entre as áreas de saber são muito menos nítidas e muito menos marcadas”. A partir disso, Bernstein quer compreender como as diferentes classes sociais determinam suas posições de classe por meio da aprendizagem escolar; para este fim, estabelece o conceito de “códigos”, sendo estes os códigos elaborados e restritos: os “elaborados” compreendem “os significados realizados pela pessoa – o ‘texto’ que ela produz – são relativamente independentes do contexto local”



(SILVA, 2011, p. 75), ao passo que nos “restritos” “o ‘texto’ produzido na interação social é fortemente dependente do contexto” (SILVA, 2010, p. 75). Deste modo, em tese, o autor determina que o “código elaborado” é suposto pela escola; em contraponto, as crianças de classe operária têm o “código restrito” – a base do fracasso escolar teria sua base em um impasse entre os códigos da escola e dos educandos.

Nesse sentido, para Bernstein o conceito de *currículo oculto* é de suma importância para compreender a esfera educacional e a própria ordem do currículo. O *currículo oculto* é pensado como “aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78). Tal conceito, a partir de uma visão tradicional, expressa noções pensadas como “universais”, imprescindíveis ao bom funcionamento das sociedades de primeiro mundo; em contrapartida, as perspectivas críticas, ao explicitá-lo, dizem que ele sujeita os indivíduos às estruturas capitalistas, ao passo que as pós-críticas julgam necessário desconstruí-lo e nele incorporar as dimensões da sexualidade, do gênero, da etnia, etc.

Assim, faz-se importante refletir sobre a maneira como essas dimensões são assumidas pelos currículos pós-críticos, como o currículo multiculturalista, a pedagogia feminista, o currículo como uma narrativa étnico-racial, o currículo à luz da cultura *queer*, enfim, o currículo sob as óticas do pós-estruturalismo, do pós-colonialismo e dos estudos culturais. Debruçando-se sobre essas questões, Silva (2010) problematiza o multiculturalismo como originado em países hegemonicamente do norte (da América e da Europa). Na atualidade, a noção de multiculturalismo é discutida em duas vertentes, a “dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (2010, p. 85) e a da “solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante” (2010, p. 85). Para as duas perspectivas o multiculturalismo é cenário de luta política e social, principalmente, disputas para definir o *conhecimento oficial*. De tal modo, a igualdade não é meramente garantir aos sujeitos acesso ao currículo canônico, são imprescindíveis mudanças no currículo vigente.

É sobre essa perspectiva, de causar *mudanças no currículo vigente*, que surgem as propostas dos movimentos sociais étnico-raciais e do feminismo para o currículo. Sua principal contribuição é ampliar processos de reprodução cultural para além das dinâmicas de classe, alocando questões como etnia, raça e gênero como configuradoras de um novo



repertório educacional significativo, que se dá “através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder” (SILVA, 2010, p. 101).

A abordagem desconstrucionista da Teoria *Queer*, nesse contexto, radicaliza o questionamento da estabilidade e da cristalização da identidade mantido até então, inclusive pelos estudos étnico-raciais e feministas. A teoria questiona os padrões de normatização da sociedade moderna, colocando em xeque as formas com as quais, até então, se definia a identidade. Na visão *Queer*, o sujeito é descentrado e entendido como uma construção/narrativa sócio-histórica e cultural. O principal questionamento que a teoria faz ao currículo é: dado o currículo presumir uma identidade estanque, como esse pode dar conta de incluir o sujeito complexo, marcado pela diferença?

Diante dessas considerações, até aqui traçadas, concordamos com a noção de *Pedagogia como cultura, e cultura como pedagogia*, assim como nos é cara a visão de que o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade” (SILVA, 2010, p. 148), carregado de ideologias e determinado por suas condições materiais de produção. Frente a isso, na próxima seção, nos ocupamos em pensar questões de gênero e de sexualidade enquanto discursos que incidem sobre o currículo e que, de algum modo, inserem-se nos currículos, seja como silêncio (interdição) (o que aqui não discutiremos) ou como questões já levantadas por documentos oficiais.

2 Temas transversais: Currículo, Gênero e Sexualidade

Com base no previamente exposto, compreendemos currículo enquanto “questão de saber, poder e identidade” (SILVA, 2010, p. 148), carregado de ideologias e determinado por suas condições materiais de produção. Ainda, ao pensá-lo sob a ótica pós-crítica, o currículo é lugar de disputa, e, também, de legitimação de sujeitos e de suas identidades, sejam professores, alunos ou integrantes da comunidade escolar como um todo. Essa postura condiz com o objetivo primeiro *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que apresentam os temas transversais para a rede básica de ensino, o de compreender a cidadania como participação social e política (BRASIL, 1997, p. 6).

Ainda, de acordo com os PCN, para que se alcance tal intento é indispensável “uma prática educativa que se proponha à compreensão da realidade social e os direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental” (BRASIL, 1997, p. 15). É



nessa perspectiva que os temas transversais, seus objetivos e conteúdos, são incorporados aos currículos escolares brasileiros e às diferentes áreas do conhecimento e trabalhos educativos.

Para tal, os PCN elegeram, com base na Constituição de 1988, os temas transversais segundo os quais deve ser orientada a educação escolar; são eles: Dignidade da Pessoa Humana, a Igualdade de Direitos, e a Participação e a corresponsabilidade pela vida social. Assim, um projeto educativo comprometido com esses pilares e com a promoção da cidadania poderá orientar-se a partir de três diretrizes (BRASIL, 1997, p. 24): a de “posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente”; a de “não tratar os valores apenas como conceitos ideais”; e, principalmente, a de “incluir essa perspectiva de ensino dos conteúdos das distintas áreas do conhecimento escolar”.

Por sua vez, essas diretrizes são permeadas pelos diferentes temas transversais enumerados como parâmetro para os currículos escolares, desde a *Ética*, a *Pluralidade Cultural* e o *Meio Ambiente*, até a *Saúde*, a *Orientação Sexual* e os *Temas Locais*, transpassados pelos princípios da transversalidade e os diálogos mútuos entre essa e a interdisciplinaridade.

É no campo da *Orientação Sexual* que centramos nossa atenção e reflexões. Conforme os PCN são propostos três eixos para sustentar as intervenções pedagógicas ao redor desse tema: *Corpo Humano*, *Relações de Gênero* e *Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS*. Fora as críticas que podemos investir sobre essa organização, aparentemente calcada sobre o discurso biológico sobre o corpo e o gênero, além de, explicitamente, abrigada sobre a normalização da cisgenericidade, manteremos atenção ao eixo das *Relações de Gênero*.

No cenário acadêmico/educativo brasileiro, essas questões são problematizadas sistematicamente, principalmente, no seio dos estudos sobre o corpo, gênero, sexualidade e educação tais como os construídos por Louro (2010) e pelos investigadores que se filiam à sua abordagem pós-estruturalista (principalmente, a de Foucault) e desconstrucionista (fundamentalmente pautada em Derrida, Butler e Preciado) sobre as práticas escolares e/para as diferenças.

Louro (1996) salienta que o conceito de gênero é inconstante. Segundo ela, gênero é empregado, na década de 1980, junto aos estudos sobre a mulher, em um espaço de resistência, embora sua gênese remonte ao discurso científico de Stoller sobre intersexuais.



Reapropriado pelos movimentos feministas em seu caráter militante, o conceito vem sofrendo sucessivas transformações em diálogos travados entre os estudos sobre a mulher, a história, a literatura, a antropologia e a sociologia; debates que estimulam discussões teóricas e dão visibilidade ao sujeito feminino, até então silenciado, na esfera acadêmica, e na sociedade como um todo.

Dessa maneira, gênero surge com a proposta de contrapor a noção de ‘sexo’. Ao passo que o segundo se pautava em distinções biológicas entre mulher e homem, o primeiro, desde sua apropriação e ressignificação se refere à construção social do que se institui masculino ou feminino, definindo as determinações do que se considera “masculinidade(s)” e “feminilidade(s)” enquanto construções que se realizam/materializam de acordo com as diferentes condições de produção dos corpos submetidos às narrativas somatopolíticas.

Partir dessa concepção de gênero, e também de sexualidade, constituídos discursivamente e constituintes de identidade (LOURO, 2010, p. 24), e, em uma visão mais recente, enquanto “ato intencional, um gesto performativo” (BUTLER, 2003), implica em reconhecer que o gênero determina os sujeitos centrais e os marginalizados no cenário das relações de poder. A escola é uma dessas arenas. Dessa maneira, abordar gênero como Tema Transversal na escola predispõe pensar sobre as identidades e os modos como elas se configuram para, através desse gesto, refletir sobre as práticas pedagógicas e os projetos pedagógicos como promotores da igualdade, como dispõe os PCN. Isto é, o fazer pedagógico é central para a promoção e respeito às diferenças.

3 Gênero e Sexualidade na Educação Infantil, o que dizem os documentos oficiais?

Falar sobre Educação Infantil é tarefa árdua, ainda mais quando se pensa a própria infância enquanto produto de imagens, valores e crenças. Nas palavras de Camargo e Ribeiro (1999), “a criança foi concebida e tratada de diferentes maneiras em diferentes momentos e lugares da história da humanidade; serão tantas infâncias quantas forem as ideias, as práticas, os discursos que se organizam em torno da criança e sobre ela” (p.17).

Embora a infância seja uma invenção recente (na Idade Média as crianças eram percebidas enquanto pequenos adultos), desde o século XIX o cuidado às crianças é imbuído às mães. Ao contrário do que possa se pensar, as narrativas da infância e da maternidade que hoje assumimos decorrem, dentre outros fatores, do Código Napoleônico (firmado por Napoleão I) diante das altas taxas de mortalidade infantil e do esvaziamento dos exércitos



durante as batalhas pela hegemonia francesa na Europa. Referindo-nos especificamente ao cenário brasileiro, até o lançamento dos fundamentos da *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)* e da *Constituição Federal de 1988* as crianças não tinham sua infância assegurada, e nem a escola era um lugar voltado às camadas populares, em vistas de garantir ao alunado desenvolvimento cognitivo, ético e estético; tampouco a educação formal era assegurada enquanto um direito.

Somente a partir do século XVIII surgem as primeiras discussões sobre Educação Infantil, embora ainda em uma perspectiva elitista. Conforme Oliveira (2008), “a história da Educação Infantil, especificamente, no Brasil, se sucedeu semelhante à trajetória da Educação Infantil no mundo”, isso pois, “em nosso país, os entendimentos de crianças em instituições como creches ou parques infantis passaram a existir praticamente após o século XIX”. No século XX, especificamente durante o período de industrialização do Brasil, até então rural, é que a Educação Infantil começa a ser pensada como obrigação do sistema fabril, não numa perspectiva de salvaguardar a infância, mas sim de “educar” os filhos dos operários em vias de mantê-los enquanto mão-de-obra.

Frente a esse contexto, e aos movimentos de democratização da escola brasileira, a Constituição Federal de 1988, que marca a retomada da democracia no país, em seu art. 227, determina: “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, “além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Outro marco no que se refere à Educação Infantil é, em 1990, o lançamento do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)* que reafirma esses direitos na formulação e na implementação de políticas para a infância. Devido às influências de estudiosos como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori, Anísio Teixeira, Paulo Freire e tantos outros hoje temos a Educação Infantil garantida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB. O documento, em seu artigo 29, situa: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Nesse sentido, de que a Educação Infantil prevê o desenvolvimento integral do infante, incluindo seu desenvolvimento social, os temas transversais são importantes mecanismos para



a promoção e legitimação da identidade das crianças em espaço escolar, assim como asseguram o combate à intolerância e para uma pedagogia da libertação. A LDB é condizente com os PCN quando estes salientam que o fazer pedagógico é central para a promoção e respeito às diferenças, e, ainda mais, quando os alunos devem ser levados a compreender a cidadania como “participação social e política, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1997, p. 6).

Ainda, quando os postulados da LDB são relacionados ao tema transversal *Orientação sexual*, a sala de aula de Educação Infantil é entendida enquanto palco de uma rede social complexa em que se (dis)tensionam relações de poder, até mesmo as relacionadas ao gênero e à sexualidade. Diante disso, cabe ao professor entender as noções de gênero e sexualidade para além de seus caracteres biológicos (existem?) ao pensá-los enquanto gestos performativos determinados em cenários em que papéis centrais e marginais são apregoados aos sujeitos-criança desde seu nascimento e, muitas vezes, esses papéis são reproduzidos pela escola ao conjecturar a “forma sujeito” que ocupa o sujeito a-ser-formado pelo currículo.

Acreditamos que, ao abordar gênero e sexualidade como tema transversal na escola, nos predispomos a refletir sobre as identidades e os modos como elas se configuram para, através desse gesto, refletir sobre as práticas pedagógicas e os projetos pedagógicos como promotores da igualdade, como dispõe os PCN. Para além disso, a pouco escrevemos que a escola pode reproduzir/manter papéis sociais que marginalizam os infantes devido as suas identidades; se ela possui tal potência, também possui a potência de revolucionar esse quadro. Nesse ponto, é premente o convite de Michel Pêcheux: *é preciso ousar se rebelar!*

Considerações finais

Ao fim de nosso breve estudo, retomamos nosso objetivo, o de, através de uma revisão do estado da arte de cunho exploratório, discutir os pressupostos dos documentos oficiais (Constituição de 88, LDB, PCN) sobre a abordagem do Tema *Orientação Sexual* na Educação Infantil, especificamente, a como as questões de gênero e sexualidade são por eles preconizadas.

Diante de nosso propósito, traçamos um percurso histórico sobre o currículo e sobre as teorias que dele se ocupam, assim como discutimos as (inter)relações entre gênero, sexualidade e currículo de acordo com a Carta Magna de 1988, a LDB (1996) e os PCN



(1997), bem como atentamos aos postulados dos documentos oficiais sobre o estatuto de gênero e sexualidade como temas transversais para a Educação Infantil.

Ao encerramento de nosso trabalho, trazemos a visão de Silva (2010) para quem os estudos em educação inseridos no âmbito das teorias pós-modernas, pós-estruturalistas, pós-coloniais e dos estudos culturais, em maior ou menor, escala, pressupõem a desconstrução das identidades individualistas e nacionais, todas, contrárias ao sujeito idealizado pelo paradigma positivista: um sujeito masculino, branco, heterossexual, capitalista, cristão, logo, (hege)homogeneizado. De todo modo, julgamos relevante lembrar que, embora sejam importantes (e coerentes) as críticas traçadas, esses paradigmas, conforme Silva (2010), ainda não influenciaram, de forma significativa, a construção do(s) currículo(s). Cabe aos professores, em seus trabalhos práticos, aqueles que vivenciam a singularidade da vida escolar, levar as noções aqui sumarizadas à sala de aula. Deixamos nosso convite a todos a empreender essa tarefa, e com ela nos comprometemos.

Referências

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas transversais, ética**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

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

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. M. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. Campinas: Ed. Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

LOURO, G. L. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. D.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R., (orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.



SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.



Anais IV Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação:
Avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades
Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana
23 a 25 de outubro de 2017

SEXUALIDADE NAS AULAS DE CIÊNCIAS

Murilo Ricardo Sigal Carriço¹¹⁵
 Daisy de Lima Nunes¹¹⁶
 Rita Cristina Gomes Galarça¹¹⁷
 Fabiane Ferreira da Silva¹¹⁸

Resumo: A presente narrativa faz o relato de ações em sala de aula, na disciplina de ciências, que abordam questões sobre sexualidade, saúde e prevenção em turmas de oitavos anos do ensino fundamental. As atividades foram realizadas com a colaboração de Bolsistas de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que proporcionaram a aprendizagem de novos conhecimentos e sua contextualização em aulas dinâmicas através de metodologias lúdicas, onde conseguiram atingir seus objetivos no processo de aprendizagem, estimulando a interação, a curiosidade e a atenção dos alunos.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação. Saúde. Prevenção. Escola.

Introdução

Sexualidade é um tema geralmente associado a preconceitos, tabus, crenças e valores singulares. Silva et al (2016) refere-se a essa temática, fazendo a seguinte reflexão, sobre a necessidade de se ter,

Um espaço para ser expresso por meio de problematizações, debates, reflexões e de possibilidades de reconstruir informações, levando em conta a importância de abordar a sexualidade não somente no que diz respeito aos aspectos biológicos, mas também nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psicológicos (SILVA et al, 2016, p.154).

Na escola básica, desde os anos iniciais, as crianças manifestam como entendem e vivenciam a sexualidade, geralmente de forma inconsciente, entretanto, conforme destaca Miranda et al.

Por ocasião da adolescência e puberdade, as manifestações se tornam mais intensas e evidentes, sobretudo na expressão com o outro, despertadas pelo turbilhão de sensações resultantes da ação dos hormônios sexuais, do desenvolvimento do corpo e dos órgãos genitais (MIRANDA et al, 2015, p.2).

¹¹⁵ Acadêmico do Curso de Ciências da Natureza – Licenciatura. Bolsista Pibid. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana. E-mail: murilocarico@gmail.com

¹¹⁶ Acadêmica do Curso de Ciências da Natureza – Licenciatura. Bolsista PIBID. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana. E-mail: daisynunes00@gmail.com

¹¹⁷ Especialista em Educação. Supervisora PIBID. Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana. E-mail: ritagalarca@gmail.com

¹¹⁸ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa. Coordenadora do Subprojeto PIBID Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa, Uruguaiiana. E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br



Assim, como o conteúdo da disciplina de ciências estudado no oitavo ano do ensino fundamental é o corpo humano e seus sistemas, é indispensável uma abordagem mais significativa e informativa para esses alunos adolescentes. Pois, nesse momento, o estudo do sistema genital proporciona ações abordando a promoção e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis, além de abordagens relacionadas à sexualidade. Assim, durante as aulas de ciências, foram realizadas ações promovendo a troca e o aprofundamento de conhecimento, o diálogo, troca de ideias e o esclarecimento de dúvidas pertinentes ao tema.

As ações foram realizadas pela professora regente da turma e os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Ciências da Natureza, Subgrupo Ciências, atuante em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, no município de Uruguaiana/RS.

Os bolsistas ministraram aulas participativas com dinâmicas e práticas lúdicas, e material didático diverso para chamar a atenção e ilustrar para os alunos a importância do conhecimento sobre as infecções sexualmente transmissíveis, bem como, de que forma proceder para realizar a prevenção dessas infecções, comportamento e sexualidade.

Contextualização

Para iniciar o desenvolvimento do conteúdo sobre o sistema genital, primeiramente, foram realizadas aulas teóricas com a utilização do livro didático como um recurso ilustrativo e de fácil pesquisa. Assim, explicando as diferenças anatômicas e fisiológicas deste sistema entre os sexos feminino e masculino. Diante da abordagem do tema, foram feitas várias relações contextualizadas para proporcionar melhor compreensão.

Foram elaborados slides ilustrando a estrutura dos órgãos do sistema genital, bem como, abordando algumas infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), como: sífilis, gonorreia, HPV, HIV/Aids, hepatites, tricomoníase, entre outras infecções causadas por vírus, bactérias e fungos.

De forma ilustrativa foi utilizado o kit “Semina” existente na escola. Esse kit consiste em material de prevenção com recursos do Programa de Saúde e Prevenção nas Escolas, do Ministério da Saúde e da Educação contendo álbuns, cartilhas, genitálias de borracha, camisinha lúdica gigante de tecido e exemplos de métodos contraceptivos. Esse material auxiliou na melhor dinâmica para explicar o conteúdo.



Com a genitália masculina de borracha, em sala de aula, os alunos deveriam colocar a camisinha no pênis conforme instruções dadas durante a aula, e com a genitália feminina, foi mostrado como colocar a camisinha feminina na vagina, exemplificando as ilustrações do rótulo da embalagem. As camisinhas foram fornecidas pela escola, através de doação pela secretaria de saúde do município.

Em outro momento, foi realizada uma dinâmica denominada “Boate das ISTs” com o objetivo de reconhecer comportamentos vulneráveis, identificando a cadeia de transmissão e reflexão sobre a vivência sexual responsável, que consiste em um baralho com três símbolos diferentes, círculos, triângulos e quadrados, cada figura contendo um significado. Na dinâmica, os alunos deveriam trocar cartas, anotando os símbolos da carta dos colegas. Conforme era o símbolo o significado consistia em: sexo com camisinha, sexo desprotegido, sexo com contágio por IST, respectivamente.

Todas as atividades, planejamento, fotos e materiais utilizados, descritos nessa narrativa estão publicadas no blog¹¹⁹ do subgrupo Ciências.

Análise e discussão

Questões sobre a sexualidade despertam interesses e curiosidades em quase todas as pessoas e principalmente nos adolescentes. Porém, é comum que o entendimento sobre sexualidade esteja relacionado apenas ao comportamento sexual. Diante disso, é necessário que se promova os devidos esclarecimentos, respondendo dúvidas e construindo novas informações a partir do conhecimento prévio dos alunos. Pois, ao chegar no oitavo ano do ensino fundamental, o aluno já traz uma bagagem de conhecimento, muitas vezes, distorcidos e/ou carregados de mitos.

Diante disso, é importante fazer uma breve definição sobre sexualidade, baseado nas palavras de Figueiredo et al. (2008), ao dizer que a sexualidade engloba todas as dimensões do ser no seu viver e conviver, assim, ela está presente no conjunto de experiências e sensações de bem-estar que resultam do conforto físico e emocional e relacionamentos com as pessoas. Por isso, manifesta-se em todos os momentos da vida e está intimamente relacionada com a história, os costumes, os desejos, as emoções e a educação de cada indivíduo.

¹¹⁹ Disponível em: <https://ieromagueracorreapibid.blogspot.com.br/>



Dessa forma, a temática sexualidade precisa ser encarada e tratada com a naturalidade que merece, tornando a escola, conforme Silva

O local de possibilidades para que os/as educandos/as possam questionar e aprender sem medo de repreensão ou críticas arraigadas e impostas por crenças, valores e tabus que nem sempre os ajudam a compreenderem-se como seres atuantes, capazes de concluir por si o mundo e tudo que faz parte dele (SILVA et al., 2016, p. 156).

Diante desse contexto, quando abordamos questões em aula voltada à sexualidade relacionado ao estudo do corpo humano como sistema genital, tratamos sobre a parte fisiológica dos órgãos, sua função reprodutiva, possíveis patologias relacionadas, métodos de contracepção, muitas dúvidas e questionamentos partiram da curiosidade dos alunos. Era a oportunidade que precisávamos para discutir questões importantes sobre sexualidade com os alunos. A intervenção em aula ocorreu da seguinte forma:

Com o apoio do material didático, foi trabalhada a prevenção de infecções, visto que, conforme Pinto (2016),

Atualmente a AIDS e outras DST (câncer de colo uterino, herpes, sífilis, candidíase, gonorreia, etc.) atingem a todos os grupos sociais, independente de classe, sexo, raça ou etnia, orientação sexual e faixa etária. Isso significa que estamos todos e todas vulneráveis ao HIV/AIDS” (PINTO, 2016, p. 148).

A abordagem temática sobre ISTs se faz necessário, indo muito além de um conteúdo da série, uma vez que, conforme o boletim epidemiológico, o estado do Rio Grande do Sul apresenta entre todos os estados brasileiros, o maior índice de contaminação de HIV/AIDS (BRASIL, 2017), sendo Porto Alegre a capital que possui o maior coeficiente de mortalidade (23,7 óbitos/100 mil habitantes), equivalente a quatro vezes o nacional, e o município de Uruguaiana, que é uma cidade de fronteira, atualmente apresenta elevados índices de pessoas portadoras de HIV/AIDS, estando em 61º lugar no ranking brasileiro.

Esses dados causam preocupação e necessidade de mostrar aos alunos a necessidade da prevenção, uma vez que, os adolescentes estão iniciando sua prática sexual, e podem estar mais vulneráveis às ISTs e à ocorrência de gravidez na adolescência, o que é um fato muito comum na atualidade e no Brasil. Assim, diante desses fatos, falamos sobre o comportamento, as relações, a consciência e a responsabilidade com o ato sexual protegido e a importância do planejamento familiar.

Com a prática da camisinha, masculina e feminina, de forma lúdica e divertida os alunos aprenderam como elas devem ser usadas, o que não deve ser feito, bem como sua importância. O que foi reforçado com a dinâmica “boate das ISTs”, a questão da possibilidade



do contágio de alguma infecção ficou mais compreensível pelos alunos, pois através da simulação da troca de parceiros sexuais, muitos se surpreenderam com a possibilidade em ter adquirido uma IST.

Considerações finais

Tratar questões sobre sexualidade sempre desperta interesse e atenção, principalmente entre adolescente. Contudo, essa abordagem no contexto escolar e familiar, ainda apresenta uma certa dificuldade de diálogo entre os presentes (ALENCAR et al, 2008), por isso, é de relevância a abordagem dessas questões nas aulas de ciências, relacionado ao ensino do corpo humano.

Os bolsistas conseguiram desenvolver uma boa integração com os alunos, mediando os conhecimentos através das metodologias planejadas, visto que, os alunos interagiram bastante durante as aulas, realizaram muitas perguntas, participaram das atividades e colaboraram nas discussões, expressando suas opiniões e ouvindo as opiniões de seus colegas, dos bolsistas e da professora.

Dessa forma, durante a intervenção dos bolsistas ID nas aulas, percebeu-se que os objetivos da proposta foram atingidos, visto que foi possível construir e aplicar uma proposta pedagógica na qual todos os envolvidos tiveram uma participação ativa e entusiasmada.

Agradecimento: Agradecemos a Capes pelo financiamento das bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Referências

ALENCAR, R. A.; SILVA, L.; SILVA, F. A.; DINIZ, R. E. S. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008.

BRASIL. **Boletim Epidemiológico Secretaria de Vigilância em Saúde** – Ministério da Saúde, Volume 48 N° 1 – 2017.

FIGUEIREDO, R.; KALCKMANN, S.; BASTOS, S. **Sexualidade, prática sexual na adolescência e prevenção de DST/AIDS e gravidez não planejada: incluindo contracepção de emergência**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2008.



MIRANDA, P. R. M.; FREITAS, F. E. L.; SILVA, C. N. Concepções e temas correlatos de sexualidade de alunos do Ensino Fundamental. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – X ENPEC Águas de Lindóia, SP, p. 1-8, 2015.

PINTO, J. M. Porque para ter liberdade é preciso cuidado: prevenção da infecção pelo hpv – projeto “se cuida”. *In: Anais do III Seminário corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação* [recurso eletrônico]: desafios dos feminismos e a garantia dos direitos humanos / Fabiane Ferreira da Silva, Alinne de Lima Bonetti, Cristiane Barbosa Soares organizadoras. – Uruguaiiana, RS: Unipampa, p. 147-152, 2016.

SILVA, M.S.S.; DIAS, D.B.R.; KELLING, L. A problematização como ponto de partida para discussões sobre gênero, corpo e sexualidade. *In: Anais do III Seminário corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação* [recurso eletrônico]: desafios dos feminismos e a garantia dos direitos humanos / Fabiane Ferreira da Silva, Alinne de Lima Bonetti, Cristiane Barbosa Soares organizadoras. –Uruguaiiana, RS: Unipampa, p. 153-157, 2016.



PERCEPÇÕES DE ELEMENTOS PRODUTORES DE IDENTIDADE A PARTIR DA REFLEXÃO DIALÉTICA ÉTNICA-SOCIAL

Luci Paola Paré da Rosa¹²⁰
Edward Frederico Castro Pessano¹²¹

Resumo: A sociedade passa por constantes transformações devido ao processo natural de evolução social, sempre carregadas de contradições e, intenções conduzidas por uma parcela desta, a qual cria necessidades e referenciais simbólicos, preponderantes para a construção de subjetividades de uma visão capitalista e consumista. Neste sentido o trabalho tem o objetivo de perceber a relação das raízes Étnicas na construção da identidade a partir de uma visão dialética de construção e transformação socioambiental. Participaram do trabalho educandos/as da escola Instituto Estadual Paulo Freire, de duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, sendo desenvolvidas atividades sensibilizadoras e problematizadoras referentes as diferentes subjetividades, discussões e aprofundamentos teóricos com leituras de textos e pesquisas no contexto Étnico, Político e Socioambiental. A reflexão acerca das origens possibilitou a todos/as perceberem o contexto político socioambiental atual e também histórico, de forma que a sensibilização e desnaturalização de preconceitos e estereótipos socialmente foram reconstruídos. Reconhecendo-se como sujeito e estabelecendo sentimento de pertencimento e empoderamento, com capacidade de ser atuante frente a esta realidade.

Palavras-chave: Educação transformadora. Atores sociais. Realidade.

Introdução

De acordo com a literatura e alguns autores da área educacional, é sabido que a partir do resgate das raízes, etnias, religiões, culturas e relações com o ambiente, os/as educandos/as têm a possibilidade de reconhecer e valorizar as contribuições dos povos, identificando e fortalecendo, no contexto histórico e social o sentido de pertencimento, favorecendo além da formação cognitiva, a constituição de sujeitos conhecedores da sua realidade.

A proposta de construção de uma autobiografia em uma educação numa perspectiva emancipatória de construção do ser humano como um todo busca a desnaturalização, estranhamento e sensibilização, para que todos envolvidos/as neste processo possam se perceber e reconhecer como sujeitos, com senso crítico para que venha intervir na sua realidade, deixando de ser mero sujeito de manipulação nas relações de poder na sociedade. Situação que vem ao encontro à afirmação de Paulo Freire (1996) de que “Educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem

¹²⁰ Graduação em Ciências Biológicas- PUCRS Campus Uruguaiana- lu_pare@hotmail.com

¹²¹ Doutor em Educação em Ciências- UFSM- edwardpessano@unipampa.edu.br



ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. Construindo uma sociedade melhor como diz as palavras de Paulo Freire (1981): “A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo”.

Contextualização

O presente trabalho está sendo desenvolvido na escola Instituto Estadual Paulo Freire da cidade de Uruguaiana/RS, localizada no bairro União Vilas, formado por uma relevante participação da Etnia Indígena. O trabalho tem como objetivo geral perceber a relação das raízes Étnicas na construção da identidade a partir de uma visão dialética de construção e transformação socioambiental e assim colaborar para a formação de sujeitos capazes de ações transformadoras da sua realidade.

O trabalho iniciou com o momento de sensibilização, por meio de questionamentos prévios aos educandos/as sobre suas concepções em relação às suas raízes, origens e Etnias e uma Dança Circular Indígena. Neste momento também foi trabalhado diferentes poemas, frases de músicas direcionadas para o tema identidade, em que, através destes, cada educando/a deveria descrever a forma que se percebe, socializando com a turma as suas produções.

O termo “raça” foi problematizado para reflexão crítica em seu contexto histórico e social, seguido de pesquisa, discussão e leitura do texto: “Negra, branca ou não branca”, que é um relato sobre reconhecimento de uma moça da etnia Negra e todas as dificuldades, preconceitos velados e discriminação sentidos, são discutidos e socializados com os/as educandos/as. Logo em seguida os/as educandos/as reproduzem através de desenho a sua árvore genealógica até o ponto em que conseguirem realizar sozinhos para continuar a pesquisa nas famílias e completá-la, incluindo ao lado de cada membro da família a que grupo Étnico pertence, religião e profissão ou atividade que realiza. Após finalizar a pesquisa sobre a árvore os/as educandos/as socializaram, assim como os/as educadores/as compartilharam as suas origens.

Dando continuidade ao tema também foram trabalhados assuntos relevantes como: Religiões e sua importância na vida de cada um- Construção da Sexualidade- Desejos, desafios e Planos para o futuro, através de textos da Revista Mundo Jovem. Para finalizar as



atividades os/as educandos/as irão descrever sua autobiografia em forma de texto e organizar as produções em forma de livro para serem expostos na Mostra Pedagógica da Escola.

A proposta de realizar a autobiografia, uma produção textual, faz parte da filosofia da escola, uma prática que iniciou com a sua fundação, hoje com 15 anos e que é adaptada pelos educadores/as de mais de uma área do conhecimento de cada turma que trabalham juntos/as na quarta-feira, denominada Tempo Comunidade, um momento interdisciplinar proporcionado aos educandos/as, em que toda a escola trabalha o mesmo tema no início do ano letivo. Buscando a problematização, reflexão, desconstrução de conceitos e preconceitos para a construção de uma aprendizagem significativa crítica, contextualizada com a sociedade em que vivemos, com possibilidades de formar sujeitos atuantes, autônomos e participativos.

A proposta deste trabalho deve ser desenvolvida durante algumas aulas, dependendo da compreensão da turma, aprofundamento teórico e suas produções no decorrer das atividades pode ter um tempo maior ou menor.

Este trabalho proporciona aqueles educandos/as que muitas vezes não costumam estabelecer um diálogo em família, possibilitando o resgate das origens familiares e aproximação, possibilitando muitas descobertas, relação dos conteúdos e disciplina com a realidade, como a Biologia ao trabalhar miscigenação e genética, História com etnias e as relações sociais também com sociologia, artes através das produções, entre outras disciplinas. O trabalho propicia ainda a discussão acerca de gênero, sua aceitação e desvelamento de discriminações sociais.

Análise e discussão

Observamos certa resistência de educandos/as em buscar suas origens na atividade da árvore genealógica ao descrever as etnias dos seus familiares quando ocorria a descendência Negra e Indígena, utilizando denominações como “moreno” para a etnia Negra e “bugre” para Indígena, que ao se socializar se verificava que correspondia a estas etnias e até mesmo pelo fato de se conhecer as famílias. Estas colocações revelam preconceitos socialmente construídos e enraizados em todas as dimensões da sociedade.

É possível perceber determinados medos e insegurança dos/as educandos/as ao relatarem na atividade “Quem sou seu eu” através de escrita, dentre as percepções positivas de alegria e beleza, alguns relatos “negativos” quanto ao se perceber chamam a atenção. O exemplo de uma aluna que descreve: “Eu mesmo rodeada de pessoas me sinto só, mas ainda



assim preciso me livrar de todo esse tormento que me devora por dentro”, demonstrando sentir a necessidade de expressar-se por ser muito introspectiva na sala de aula. Além de outros relatos como de um educando que descreve “Sou aquela pessoa que todo mundo acha legal, mas ninguém gosta de verdade”. Além de outros relatos que demonstram bastante clareza em relação à compreensão do contexto e sociedade e mudanças em que vivemos. E neste sentido a escola desempenha papel fundamental, através do diálogo respeitoso, da problematização de situações e preconceitos, proporcionando ao educando/a ser sujeito de sua história, autônomo. Sendo assim a educação reconhece a capacidade e o potencial do educando, que se empodera como sujeito na procura de, e não como reprodução do efeito do educador (FREIRE, 2001).

A discussão do texto: “Negra, branca ou não branca” (CUNHA, 2016) propiciou a reflexão acerca das raízes Étnicas, problematizando preconceitos e estereótipos sociais sobre as etnias verificadas em suas árvores genealógicas. Buscou-se discutir os termos trazidos pelos educandos/as, suas origens na sociedade, relações de poder e a importância destas e outras Etnias para a construção do povo brasileiro e sua miscigenação, valorizando todos os povos, principalmente ao percebermos o preconceito destes ao não reconhecer suas origens. Segundo Fernandes & Souza (2016) o reconhecimento do “ser negro” perpassa pela sua representação social, relevante para construção, reconstrução ou ressignificação das identidades individuais ou coletivas. De forma que as representações sociais podem ser modificadas, transformando o modo de se perceber como indivíduo ou se conceitue.

De modo que é preciso considerar num processo de reconhecimento e conscientização da negritude e contexto político e sociocultural para a reconstrução do “ser negro” (FERNANDES & SOUZA, 2016). Para Gomes (2003), ao se reconhecer em uma identidade, acredita-se em respostas afirmativas e o estabelecimento do sentido de pertencimento ao grupo de referência. De forma que a escola ao estimular espaços de diálogo entre diferentes grupos étnico-raciais possibilita, ao educando/a negro, desnaturalizar conceitos relacionados à sua origem e desenvolver sentimento de pertencimento, podendo levá-lo/a a defender princípios de seu grupo étnico. A escola atuando como espaço de valorização às raízes forjadas pelo racismo e propiciando ao educando/a negro a reflexão sobre seu corpo que não o/a conduza tentar se branco, mas de constituir-se negro.

Em detrimento a luta do Movimento Negro somam-se conquistas em políticas públicas direcionadas em promover a igualdade racial na área da educação a lei nº 11.645/2008, a qual



trata da obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos sistemas de ensino de educação básica, públicos e privados.

Educandos/as demonstraram bastante curiosidade em saber as origens das educadoras, solicitando para que as compartilhassem e, que ao fazerem, estabeleceram relação com as feitas por eles/as, demonstrando bastante similaridade e heterogeneidade igualmente demonstrada em seus relatos, o que aproxima culturas e os deixou mais à vontade para participar e compartilhar suas vivências. Desse modo, o partilhamento de vivências sob situações e ambientes diferenciados podem possibilitar ou limitar a construção da identidade (SCHERR, apud GRIGOROWITSCHS, 2008).

O foco do ano: As relações de poder, os espaços de gestão e a relação do ser humano com o conjunto da natureza- permeou as discussões nas atividades, orientando o diálogo em relação às religiões, por exemplo, entre elas foram citadas como parte da cultura da família: a Evangélica, com maioria, Umbanda, Candomblé e católica, por poucos, em que educandos/as foram problematizados quanto às relações de poder estabelecidas por estas, suas influências em decisões e hábitos. Considerando que a religião exerce forte influência e estando muito presente nas histórias dos/as educandas como: “... Deus está voltando...”, “Será que eu mereço toda essa maravilha que Deus me dá...”, “...meus pais me ensinaram o caminho de Jesus”. Para muitas meninas predomina intenções futuras de casar-se, cuidar da família e dos meninos, trabalhar, descrevendo: “... no momento não tenho trabalho”. Em parte dos/as educandos/as não se percebe o desejo de continuar os estudos, de não se reconhecerem como sujeitos de uma sociedade em transformação em seus relatos, demonstrando conformidade, impotência e outras vezes preocupação diante de mudanças nas políticas públicas relacionadas à disponibilidade e acesso a Universidade pública ao terminarem o Ensino Médio.

Para aprofundar este diálogo se fez ainda relação do poder da mídia sobre a sociedade, estereótipos de beleza, de consumo e descarte e seus impactos no ambiente, de sexualidade, de políticas públicas estimulando o pensamento dialético negado pelas classes dominantes com o intuito de reprimir lutas e transformações sociais, que segundo Schutz (2015) ao pensar dialeticamente não toma para si verdades prontas e não se contenta com afirmações deslocadas, percebendo as constantes mudanças e as lutas entre oprimido e opressor.

O diálogo e o esclarecimento proporcionam visivelmente maior tranquilidade pelos educandos/as ao compartilhar suas vivências e cultura, compreendendo a estrutura e organização social. Concordando com Baccega (2010) ao afirmar que o conhecimento



possibilita ao sujeito perceber a forma com que os acontecimentos ocorrem na sua cultura de formação e interação. Constituindo-se fator preponderante para a tomada de consciência da construção da cultura em que vivemos, papel da comunicação, levando-o/a à construção do conhecimento e à reflexão a respeito das conduções que produzem nossas atitudes.

A princípio as famílias demonstram certa resistência ao serem questionadas em casa pelos educandos/as, acreditamos que isso as faça reviver situações tristes e difíceis, contadas mais tarde pelos alunos/as. Porém quando veem a conclusão da autobiografia e a sua história sendo registrada, demonstram se sentir gratificadas, agradecidas e pertencentes a um grupo social, construindo história, como protagonista dela, concordando com a reflexão de Paulo Freire (1996):

Nossa presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. Assim como as barreiras são difíceis para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sabemos também que os obstáculos não são eternos. Assim, homens e mulheres se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão. Passamos assim, a ser sujeitos e não apenas objeto da nossa história, pois não devemos ver situação como fatalidades e sim estímulo para mudá-las.

A reflexão acerca das origens dos educandos/as possibilita com que todos/as percebam o contexto político social e ambiental atual e também histórico, ao revisitar a cultura e história de seus familiares, o que possibilita sensibilização, maior compreensão e reconhecimento de seu papel como sujeito da construção da história e empoderamento como cidadão capaz de ser atuante e com mudança de atitudes a cerca desta realidade.

Considerações finais

Reafirmando SCHUTZ & PADILHA (2015) faz-se necessário a busca pela identificação e fortalecimento de princípios e grupos sociais nos estimulando a construir novas referências de contradição e luta para a libertação da sociedade contra todas as formas de opressão. Neste sentido a escola desempenha papel fundamental nesse processo de transformação e desvelamento social, questionando e instigando educandos/as em contínuo processo de reconhecimento e construção de sua identidade como sujeitos e produtores de cultura e cidadania.

A escola se constitui em espaço privilegiado de formação identitária, sendo assim lócus importante de intervenção nos rumos da construção das identidades étnicas.



Acreditando na possibilidade de mudança desta realidade opressiva e lutando para consolidar espaços educativos, enquanto meios de desmitificação e promoção da equidade de sujeitos pertencentes aos mais diversos grupos étnicos formadores da sociedade brasileira.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/educação: relações com o consumo.** Importância para a constituição da cidadania. Comunicação, Mídia e Consumo. São Paulo, v. 7, n. 19, p. 49-65, jul. 2010.

CUNHA, Caroline Borges da. **Negra, branca ou não branca?** Geledés- Instituto da Mulher Negra. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/negra-branca-ou-nao-branca/>>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. n. 63, p. 103-120, abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **O conceito “socialização” caiu em desuso?** Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel E George H. Mead. Educação & Sociedade, v.29, n.102, p.33-54, jan./abr. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p. 171, 2003.

SCHUTZ, Rosalvo. **O que significa pensar dialeticamente?** Mundo Jovem. v. 7, n. 32, abr. 2015.

SCHUTZ, Rosalvo; PADILHA, Gerson Lucas. **Dialética e transformação social.** Mundo Jovem. v. 7, n. 32, abr. 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: BMEC/Secretaria de Educação Fundamental/MEC/UNESCO, 2000, p. 151.



IDENTIDADES NA ESCOLA: ALIANDO OS DOCUMENTOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Brunna Sordi Stock¹²²

Resumo: Este trabalho é um relato da minha experiência como professora de ensino básico e superior, aliado à análise documental, quanto às questões de gênero e sexualidade na escola. Problematizo a escola como espaço de construção de identidades a partir das discussões sobre currículo e questiono quais são as ações das professoras e dos professores, assim como da gestão, na luta contra o preconceito e pela igualdade de gênero no ambiente escolar. Afirmo a existência e a importância dos documentos para legitimar o espaço dessas discussões no ambiente escolar, mas pontuo que é necessária uma reflexão quanto à identidade docente para que essas questões se tornem parte do dia-a-dia da escola e não sejam trabalhadas apenas de forma pontual e fragmentada.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Escola. Formação de professores.

Introdução

Sempre digo às minhas alunas e aos meus alunos das disciplinas de Didática da Matemática que ser professora ou professor não é apenas dar aula: é ir além e se preocupar com a formação do sujeito de uma forma geral. Essa afirmação pode parecer óbvia, mas, principalmente em um curso de licenciatura de uma área denominada como ciência exata, considero necessário lembrar constantemente que nosso foco é formativo e não conteudista. Meu trabalho com essa e outras disciplinas como docente do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem me feito constantemente refletir sobre essa formação que se propõe na escola básica, indo além da Matemática, minha área de formação, e analisando e ressignificando práticas que vivenciei durante meus oito anos como professora dos ensinos Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas de Porto Alegre/RS e Santa Maria/RS.

A partir dos questionamentos das minhas alunas e dos meus alunos das licenciaturas em Matemática, Pedagogia e Educação Especial, tenho cada vez mais aproximado temas que me mobilizam em função da minha vivência dentro de movimentos sociais à postura e à identidade docente, adentrando o estudo da formação de professores. Concomitantemente, às

¹²² Licenciada em Matemática e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo de Estudos Feminista El@s e estudante da Pós-Graduação em Gestão Educacional (CE/UFSM). Professora substituta na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Contato: brunna.stock@gmail.com



discussões de gênero e sexualidade, que já faziam parte de minhas reflexões em termos de identidade como mulher feminista bissexual, se tornaram minha fonte de pesquisa enquanto estudante da Pós-Graduação em Gestão Educacional da UFSM.

Este trabalho tem por objetivo trazer parte da pesquisa documental sobre as políticas que falam sobre gênero e sexualidade na escola, realizada na pós-graduação, juntamente com minhas vivências enquanto professora dos ensinos Fundamental, Médio e Superior para discutir as articulações entre o que é legitimado pelos documentos oficiais e a prática docente. Não tenho como fim determinar todas as formas possíveis de conexões, mas trazer para a mesa reflexões que considero necessárias tanto para a formação docente, quanto para as políticas da educação como um todo em termos de identidade docente para, então, discutir a formação de professoras e de professores e, conseqüentemente, de gestoras e de gestores.

As demandas do dia-a-dia e os documentos: cruzamentos que influenciam a prática docente e a gestão

Ao entrar na sala de aula do 9º ano de uma escola municipal de Santa Maria/RS, me deparo com o desenho de uma vulva no quadro. As e os estudantes começaram a rir, esperando para ver o que a professora de Matemática iria dizer sobre o desenho. A primeira coisa que aponto é que o desenho está incompleto, pois havia apenas a representação da entrada da vagina e não havia uretra. A partir daí, iniciou-se uma discussão sobre onde ocorre a penetração durante o ato sexual, levando a questionamentos sobre sexo, orientação sexual e prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e gravidez.

Essa situação, apenas uma dentre várias que marcam minha trajetória como docente de ensino Fundamental, Médio e Superior, ilustra essa necessidade pulsante das e dos estudantes de conversar sobre sexualidade, e, conseqüentemente, sobre gênero¹²³. Poderia eu não ter conversado sobre o assunto e seguido com a minha aula de revisão de números racionais? Poderia. Porém, no contexto em que eu estava inserida, em uma escola de periferia onde minhas alunas e meus alunos claramente precisavam falar sobre este assunto, faria sentido eu fingir que ele não era pulsante naquela turma?

¹²³ Apesar de serem gênero e sexualidade temas distintos que têm suas particularidades, penso, como tantas autoras e autores na área, e cito aqui Guacira Lopes Louro (LOURO, 2014) apenas como exemplo, que as identidades de gênero e sexuais estão profundamente inter-relacionadas e acabam se confundindo nas nossas práticas e na nossa linguagem. Por esse motivo, sempre trago os dois temas juntos.



A importância das discussões sobre gênero e sexualidade na escola não é de hoje. Em termos de currículo, o tema “orientação sexual” já aparece em 1997 nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), formalizando a escola enquanto espaço de discussão de diversos pontos sobre esse assunto como se pode constatar na leitura do documento que afirma que

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (BRASIL, 1997, p. 287)

Os PCN apenas inauguraram essa discussão curricular: desde sua publicação, tivemos outras ações relacionando a discussão de gênero e sexualidade com a educação, como a criação do grupo de estudos sobre gênero, sexualidade e educação na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 2003. Não obstante, também ocorreram publicações de outros documentos oficiais neste sentido, como o Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos (PNEDH) em 2007 e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) em 2009 e a criação do projeto Escola sem Homofobia em 2011.

No mesmo período, a ONU e a UNESCO promoveram e seguem debatendo orientações e campanhas sobre esses temas, como as campanhas *Livres & Iguais* e *O valente não é violento* (pela ONU, em 2013 e 2014, respectivamente) e as *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro* (pela UNESCO, em 2014). Esse conjunto de ações, juntamente com a pressão dos movimentos sociais, de pesquisadoras e de pesquisadores da área, a meu ver, culminou na Resolução CNE/CP 2/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Nela, oficializa-se que a formação de professoras e de professores deve contemplar “[...] as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Resolução n. 2, art. 3º, § 6º, inc. VI).

Esse breve diagnóstico dos documentos mostra que, teoricamente, se entende a necessidade da discussão sobre gênero e sexualidade na escola, e ela teria espaço nos currículos. Isso é essencial na medida em que, na perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva



(SILVA, 2004), o currículo é questão de saber, identidade e poder, ou seja, ele articula o conhecimento, a construção da identidade e disputas. Logo, trazer as questões de gênero e sexualidade para o currículo é pontuar que estas fazem parte da construção da identidade do sujeito e, sendo a escola espaço de socialização, elas se constituem também no espaço escolar. Por ter o currículo essa força, ele não discutir essas questões acaba por também reproduzir uma identidade velada que é a norma, sendo, na nossa sociedade patriarcal, o homem cisgênero branco heterossexual. Sendo assim, há um reforço daquilo que não é norma com estranho, como o outro, como o não lugar, alimentando o preconceito e a desigualdade. Erroneamente, não dar a esses temas a sua devida importância é tido como neutralidade do discurso, enquanto que, na realidade, reflete o silenciamento das mulheres, das pessoas trans e das pessoas LGBTQ+, juntamente com um posicionamento de manutenção do *status quo*.

As teorias pós-críticas, na fala do autor, ampliam o mapa do poder para “[...] incluir os processos de dominação centrado na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.” (SILVA, 2004, p. 149). Assim, nessa perspectiva, não podemos ver cada um desses pontos de forma isolada, sendo necessária uma articulação com as questões de raça, etnia e classe, espaço frutífero para as discussões do feminismo interseccional. Mas, se passa por questões étnicas, que hoje, em termos de currículo, são trabalhadas principalmente na disciplina de história, seriam essas conexões apenas responsabilidade das e dos docentes dessa área do conhecimento? Na medida em que os PCN já falavam em temas transversais, sabemos que não; mas isso implica no que Heloísa Lück (2015) chama de uma mudança de paradigma da gestão escolar. É necessário sairmos de uma visão fragmentada para uma visão de conjunto do processo educacional e isso passa por não atribuir as discussões de gênero e sexualidade como responsabilidade de apenas alguns.

Porém, diferente do que se esperava com os PCN, é visível que o gênero e, principalmente, a sexualidade ainda são tabus na nossa sociedade: seja nas já cansativas polêmicas sobre um beijo homossexual em novelas de horário nobre, seja nos pudores atacados com exposições de arte como a Queermuseu recentemente cancelada em Porto Alegre. Esse tabu persiste no espaço escolar, onde a minha experiência como docente da educação básica e os relatos de minhas alunas e de meus alunos do Ensino Superior que começam a se inserir na escola mostram que a discussão é quase – se não, totalmente – nula. O esforço individual de algumas professoras e de alguns professores, assim como de gestoras e de gestores, acaba por ser a única forma de aproximação a esses temas. Neste sentido, tive o



privilégio de participar de ações como palestras, bate-papos e eventos promovidos por escolas. Porém, eram ações pontuais e cabe o questionamento: no cotidiano, como lidar com essas questões?

Pelo meu envolvimento nos movimentos feminista e LGBTQ+, meus posicionamentos sobre preconceito e desigualdade de gênero sempre foram explícitos nas escolas em que trabalhei, tanto na conversa com estudantes quanto com colegas. Isso fez com que um movimento externo se constituísse: a identificação pelos meus pares de mim enquanto feminista antes mesmo de eu assumir esse papel. A minha ação individual de tentativa de desconstrução de estereótipos no dia-a-dia da sala de aula acabou por me tornar, na visão de minhas e de meus colegas, a professora feminista que falava sobre gênero e sexualidade. A partir dessa identificação externa, passei a questionar a minha própria identidade: por que não assumir ser essa pessoa e discutir esses temas? O pessoal passou a ser político.

Na mesma escola em que ocorreu esse episódio da vulva desenhada no quadro, uma aluna do 7º ano me questionou se eu gostava de meninas – no que respondi que sim, e me identifiquei como bissexual. A menção dessa palavra fez com que algumas alunas lésbicas viessem compartilhar suas angústias frente às famílias e o preconceito sofrido dentro da escola. A possibilidade da empatia deu espaço para outras trocas, sem falar da importância da visibilidade e da representatividade: eu era uma bissexual com formação acadêmica, emprego e uma vida digna.

Evidente que esse relato não pode perder seu contexto: eu era uma professora branca de classe média concursada do município. Uma mulher negra, na minha situação, poderia ter tido uma reação bem distinta da turma em termos de julgamento, visto que, historicamente, os corpos negros são tidos como objeto de exploração e são naturalmente sexualizados. Em uma escola religiosa, a reação poderia ser diferente e eu sofrer represálias, talvez perder meu emprego, inclusive. Logo, o meu ato – nem um pouco nobre, talvez, apenas, impulsivo – não configura um modelo a ser seguido, mas um evento a ser problematizado. Em quantas posições privilegiadas como a que citei nos encontramos e não nos colocamos como sujeitos do debate? Quantas vezes, em nossa sala de aula, poderíamos ter combatido o preconceito como pequenas intervenções? Penso que inúmeras vezes. Quero trazer que não basta os documentos apontarem a necessidade dessas discussões se elas não fazem parte do discurso cotidiano docente: isso também é trabalhar de forma transversal, não apenas em eventos focados para essas discussões.



Situações específicas para a discussão desses temas são essenciais e capazes de promover debates necessários e enriquecedores. Porém, o cotidiano não espera que estas ocorram para suprir as necessidades, o que não desmerece a importância dos documentos oficiais sobre esses temas. Os documentos norteadores do currículo são imprescindíveis para a construção dessa identidade, porém, não são suficientes: o currículo oculto se faz no dia-a-dia, nessa prática da sala de aula que depende de movimentos pessoais da e do docente.

Pensando na escola como um todo, a gestão é, então, o cerne dessa discussão, pois é ela que articula tanto esses desdobramentos no micro espaço da sala de aula quanto no macro da instituição. É a gestão que conecta os documentos com a base epistemológica e metodológica da escola e, conseqüentemente, do docente. Para tanto, é necessário que ela esteja atenta à constante (e não pontual) discussão de gênero e sexualidade nesse espaço, como ressalta Guacira Lopes Louro (2014):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2014, p 68)

Logo, considero que trabalhar de forma transversal com gênero e sexualidade é transformar a própria identidade docente. É assumir o currículo como parte da construção de identidades no ambiente escolar, inclusive a nossa, nos posicionando e problematizando situações diariamente para desconstruir e superar preconceitos e desigualdades. Assim, há uma implicação direta na formação docente, que, espero, passe a abarcar essas questões a partir da imposição da Resolução supracitada.

Cabe ressaltar, contudo, que discutir esses temas pode implicar em rever a nossa própria constituição não apenas como formadores, mas de maneira geral. É questionar identificações e sentimentos que podem desequilibrar a identidade associada ao sexo e à heterossexualidade compulsórias a partir do conhecimento de vivências e experiências que problematizam o social. É interessante para a manutenção do patriarcado que a norma seja questionada? Com certeza não: é desconfortável e preocupante; e, por isso mesmo, é necessário.



Considerações finais

Com essa escrita espero ter pontuado a atualidade da necessidade das discussões de gênero e sexualidade na escola, tanto em termos do que é oficializado em documentos, quanto pela demanda das e dos estudantes. Dois pontos são importantes ressaltar: primeiro, os documentos oficiais são imprescindíveis para garantir o espaço desses temas no ambiente escolar, pois o currículo, que faz parte da construção das identidades, é influenciado por esses documentos.

Porém, e esse é o segundo ponto, esses documentos não serão suficientes se não houver uma mudança na ação diária docente e da gestão. A leitura dos documentos se faz essencial para pensar possibilidades de estratégia, assim como a discussão entre pares e com estudantes, a fim de entender as demandas de quem constrói a escola. Nesse sentido, o currículo como saber, poder e identidade também se faz na própria identidade docente e da gestão, numa mudança paradigmática frente à abordagem das questões de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual**/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 52p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. (Acessado em 5/10/2017)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. (Acessado em 06/10/2017).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série Cadernos de Gestão. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 6ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



IDENTIDADES E O PROCESSO EDUCACIONAL: TECENDO APROXIMAÇÕES COM AS LEIS FEDERAIS 10.639/03 E 11.645/08

Cristiane Barbosa Soares¹²⁴
Diego de Matos Noronha¹²⁵
Tatiane Motta da Costa e Silva¹²⁶

Resumo: A escrita constrói-se a partir da discussão dos aspectos ligados à formação das identidades articuladas às temáticas de raça e etnia do curso de especialização em história e cultura africana, afro-brasileira e indígena da Universidade Federal do Pampa. Assim, desenvolve-se este trabalho que problematiza as implicações do processo educacional para a constituição das identidades dos sujeitos que transitam no ambiente escolar. Partindo da discussão de identidade e currículo, compreendemos a necessidade de descolonizar o currículo escolar e suas narrativas. Com o advento das leis federais 10.635/2003 e 11.645/2008 no âmbito educacional, busca-se o resgate e valorização das identidades da população negra e indígena e proporciona reconhecimento e legitimidade das identidades historicamente negadas na construção da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Identidade. Raça. Etnia. Educação.

Tecendo reflexões sobre Identidade

Os primeiros movimentos acerca dos estudos sobre identidade, por volta dos anos 1960 a 1970, revelavam que a identidade estaria ligada a estruturas tradicionais da sociedade, não sendo, portanto, algo individual, mas coletivo, intimamente ligada ao fato de um sujeito pertencer a uma determinada classe social, ou seja, todos os sujeitos pertencentes a uma classe teriam a mesma identidade. Portanto, a identidade era imutável, circunscrita e permanecia no tempo com solidez, tornando o sujeito produto dependente da estrutura social.

Rompendo tais paradigmas surgem os estudos pós-modernistas e pós-estruturalistas (BAUMAN, 2005; CASTELLS, 1999; HALL, 2003; 2005; SILVA, 2012) que trazem à discussão uma identidade individual assentada numa dinâmica social-cultural-histórica influenciada pelas relações sociais e permeada por relações de poder. A identidade é vista agora como uma construção individual; constituída de significados e da experiência dos sujeitos, algo que é dinâmico, que tende a ser constantemente modificada ou remodelada no processo das relações sociais, tornando-se fluída, cambiante, contraditória, instável.

¹²⁴Especialista em Educação em Ciências. Universidade Federal do Pampa. E-mail: cristi.soa@gmail.com.

¹²⁵Licenciado em Educação Física. Universidade Federal do Pampa. E-mail: noronha.educfisica@gmail.com.

¹²⁶Licenciada em Educação Física e Especialista em Saúde Mental Coletiva. Universidade Federal do Pampa. E-mail: tati_mcs@hotmail.com.



Logo, pode ser interpretada e reinterpretada de várias maneiras, seguindo os pressupostos teóricos e reflexões paradoxalmente enfatizadas por cada indivíduo e sua complexidade subjetiva. Assim, segundo Bauman (2005, p. 91), “a construção de identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam”.

De acordo com Castells (1999), a construção da identidade está interligada com o contexto, tendo em vista que todas as intervenções sociais e as características de cada tipo de identidade conectam-se ao ser social. Para o autor há uma distribuição entre três formas e origens de construção de identidades, sendo elas: identidade legitimadora, que é introduzida pelos dominantes para expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; a identidade de resistência, que é criada por atores contrários a dominação atual, criando resistências com princípios diferentes ou opostos a sociedade e a identidade de projeto, que ocorre quando os atores, usando a comunicação, constroem uma nova identidade para redefinir sua situação na sociedade (CASTELLS, 1999).

Hall (2005) nos remete à compreensão de que as questões das identidades passaram por um declínio devido as mudanças ocorridas nas sociedades modernas, no final do século XX, o que contribuiu para fragmentar as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. E, desta forma, fazendo surgiram novas identidades fragmentando o indivíduo moderno, deslocando sua identidade através de tempos e contextos. Com isso, é a partir da modernidade tardia, quando o sujeito é pensado como fragmentado e dotado de múltiplas identidades, algumas vezes contraditória e não resolvidas, que é possível entender a identidade não como algo fixo, imutável, mas como aquilo que é construído na diferença ou por meio dela.

Por sua vez, Bauman (2005) assume a construção da identidade de maneira experimental infundável, ou seja, fugindo de qualquer tipo de essencialismo. Com isso, afirma que nada é seguro e sólido, todas as coisas são líquidas e se movem com fluidez por entre os dedos da mão, assim não há uma identidade em si, haveria uma direção que mesmo assim se configura não como um caminho, mas como um movimento em direção a alguma coisa ainda indeterminada. A identidade só nos é revelada como algo a ser inventado e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero (*ibid*). Para Bauman, os indivíduos também buscam, constroem e mantêm as referências comuns da mobilidade identitária que se encontram em movimento, mas também se conciliam com as junções das relações coletivas em um delimitado espaço temporal.



Para Silva (2012), o processo de produção da identidade se distingue em dois movimentos, oscilando, por um lado, entre a fixação e a estabilidade e, por outro, entre a subversão e a desestabilidade do contexto.

podemos dizer que a identidade é uma construção um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (ibid., p. 96-97).

Seguindo os pressupostos teóricos e reflexões paradoxalmente enfatizadas, a identidade pode ser interpretada e reinterpretada de várias maneiras, por cada sujeito e sua complexidade subjetiva. Diante das definições do que é identidade, a partir dos autores supracitados, buscaremos problematizar as implicações do processo educacional para a constituição identitária dos sujeitos que transitam nos espaços pedagógicos, tecendo aproximações com as Leis Federais nº. 10.639/2003 e 11.645/2008.

Identidade e currículo escolar

A escola como uma das principais instâncias pedagógicas responsáveis pela constituição do sujeito, além de mediar o processo de construção do conhecimento de objetos de saberes específicos, participa ativamente da construção das identidades. Nesta perspectiva, é preciso refletir sobre o currículo escolar, no sentido de compreender a quem ele tem servido e representado em suas narrativas, pois o currículo é “uma trajetória, relação de poder, documento de identidade” (SILVA, 2002, p.150). Ou seja,

a fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento [...]. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos (*Ibid*, p. 8).

Neste sentido, o currículo se constitui em um instrumento político que participa do processo de construção das identidades que constituem as relações sociais, colaborando na produção de determinadas identidades de gênero, de raça, de sexualidade, de nacionalidade, entre outras. Essa constatação levanta, inevitavelmente, questões referentes a que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir e que identidades deveriam produzir, em tempos de globalização (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 12).

Uma vez que o processo de construção do conhecimento sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder, o currículo escolar acaba hierarquizando determinados saberes e, no mesmo sentido, definindo o que deve e o que não deve ser ensinando.



Sendo o currículo um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados, pode-se dizer que neste território evidenciam-se esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam (Antonio MOREIRA; Vera Maria CANDAU, 2007, p. 28).

Nesse sentido, o currículo não está envolvido em um simples processo de construção de conhecimentos, “possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação interpessoal” (NILMA LINO GOMES, 2007, p. 23).

Historicamente, o currículo escolar sempre esteve conectado a um modelo de mundo e sociedade, construindo e legitimando visões sociais particulares e interessadas. Com isso, concordamos com Munanga (2005, p. 17) quando afirma que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. Assim, tem-se a necessidade de compreender como as relações se estabelecem dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é construída por sujeitos sócio-culturais. Nessa perspectiva,

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender os impactos subjetivos destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

Assim, compreendemos que o processo educacional tem papel central nas discussões que cercam o processo de construção das identidades. Pois, a escola e as narrativas contidas no currículo, constroem determinados lugares, representações e modos de relação com grupos culturais, com identidades de gênero, étnica e raciais que em determinados contextos e tempos (re)produzem visões estereotipadas, impregnadas de preconceitos e discriminações.

Aproximações com as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08

Ao compreendermos a identidade como produzida em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, corroboramos com o entendimento de Silveira (2009) de que a discriminação racial não é exclusivamente problema de negras/os, ela é pertinente a toda população brasileira. Pois, não adianta fortalecermos a



identidade da criança negra se não educarmos a criança não-negra no combate ao racismo e todas as formas de discriminação, bem como no respeito às diversidades. Pode-se entender que, embora a escola possa refletir desigualdades estruturais, ela não pode ser resumida a um mero instrumento de reprodução, uma vez que possui também autonomia em relação à sociedade na qual está inserida. Afirmar que a escola é apenas um produto da sociedade significa negar a riqueza e a possibilidade produtiva da mesma, capaz de desenvolver um tipo de educação que favoreça a interrelação dos diferentes grupos sociais e culturais na perspectiva da superação de uma sociedade de classes com seus valores injustos e desiguais.

A luta étnica dos povos tradicionais e da diáspora, que ao longo da história foram deixados à margem da sociedade, traz à tona no Brasil, a partir da década de 1980, o discurso multiculturalista, termo que segundo Faustino (2006), se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país. Esse discurso ganhou também o campo educacional.

O multiculturalismo tem seu principal foco na educação, pois a escola recebe com entusiasmo a ideia de igualdade para todos e de combate à discriminação e ao racismo sem refletir, muitas vezes, quais bases este antirracismo foi construído. De forma geral, esses países que adotaram as políticas multiculturais elaboraram uma reforma na lei maior (Constituição) e, na sequência dirigiram o foco de ação para a reforma política educacional dando ênfase ao currículo, ao material didático e à formação dos professores (FAUSTINO, 2006, p.84)

Nos países de língua inglesa o “multiculturalismo” inspirou uma longa trajetória de debates sobre como a educação e os educadores devem compreender sua ação pedagógica e construção curricular. Segundo Akkari (2010), os autores desta corrente acentuam a necessidade do reconhecimento e valorização das diferenças culturais. Para o autor, os autores francófonos já preferem usar o termo “interculturalismo”, onde se evidenciam “as interações, as trocas, e as construções originadas dos contatos entre culturas” (p. 75).

No tocante ao multiculturalismo, salienta-se a sua perspectiva de justaposição entre as referências culturais, preservando seu espaço, mas mantendo sua incomunicabilidade. Já quanto ao interculturalismo, para os autores, apesar de propor a interação entre as diversas referências culturais, trata-se de “gestão das diferenças”, onde cada grupo social deve ter reconhecido o direito de expressão. Para Peroza (2014), ainda não se alcança um patamar de produção de um saber transcultural, ou seja, que cada sujeito extrapole suas referências culturais em busca do universal.



No caso brasileiro a opressão da qual foram acometidos a população negra e a indígena, calcada em uma pressuposta inferiorização cultural, impõem para superação do preconceito e da discriminação racial (manifestações do racismo instituído), uma educação intercultural, pois o objetivo primeiro é o reconhecimento da cultura de matriz africana e indígena como legado importante para a humanidade. Compreender a histórica marginalização negra e indígena no Brasil exige superar o silenciamento sobre suas contribuições à sociedade brasileira.

No Brasil, esta questão assume relevância no aparato legal através da Constituição de 1988, a qual se inspira nas proposições do multiculturalismo. Podemos ver no Art. 3º, inciso IV, que tem como um dos objetivos promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Na Educação o discurso multicultural é estabelecido por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, artigo 3º que define os princípios embasadores do ensino. O inciso IV trata do respeito à liberdade e apreço à tolerância. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1996), encontramos a pluralidade cultural como um dos eixos transversais. Os PCN's são definidos como referenciais de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo país e a ênfase no respeito à pluralidade cultural nos diz que se deve respeitar e valorizar as características étnicas e culturais dos diferentes grupos que convivem no território nacional, reconhecendo o Brasil como um país étnico e racialmente multifacetado.

Nesse contexto de multiculturalismo e luta de grupos étnicos por seu espaço sociocultural, foi promulgada a Lei Federal nº. 10.639/2003, a qual torna obrigatório no ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra. Em 2008 essa lei sofreu alterações, ampliando seu texto e dando origem à Lei Federal nº. 11.645/2008, que estabelece no Art. 26-A que "Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008).

Este dispositivo legal faz com que a educação escolarizada conduza os sujeitos a serem capazes, independentemente do pertencimento étnico-racial de cada um, de reconhecer suas identidades culturais. Além disto, cria possibilidades de descolonização do currículo a partir do resgate da verdadeira história da população negra e da população indígena,



reconhecendo que sob escravidão e genocídio esses povos construíram as bases de uma nação que invisibiliza, silencia e mata suas identidades. O resgate da história desses povos, a partir da ótica não-dominante, ou seja, descolonizada proporciona reconhecimento, legitimidade e resgate das identidades historicamente negadas na construção da sociedade brasileira.

Considerações finais sobre uma luta sem fim

O resgate histórico em vias das leis tornam-se relevantes na medida em que consideramos as contribuições advindas da escola, as quais, a partir da promulgação das leis, não se limitam somente à compreensão da própria realidade, mas avançam no sentido da formação da identidade através da humanização. Indo além, busca-se a concepção e a compreensão da diferença e da alteridade.

Sendo a escola, uma das instituições responsáveis pela formação das identidades dos sujeitos que transitam nela, acreditamos que entender e discutir os processos históricos a partir de um currículo descolonizado é fundamental para a construção das identidades. Tais processos de construção são marcados por situações de conflito, de negação e de exclusão, assim para que o sujeito reconheça suas identidades negra ou indígena permaneça na escola e tenha sucesso na trajetória escolar, é necessário que este ambiente seja propício para que estas identidades sejam legitimadas nas práticas pedagógicas com base em um currículo que respeite e celebre a diferença e a diversidade. Neste sentido, não somente a população negra e indígena se torna alvo de investimentos, mas toda a população brasileira, a partir da perspectiva de que a superação do racismo implica em uma reeducação para as relações étnicas e raciais, como requisito para se construir uma sociedade efetivamente plural e democrática.

Referências

AKKARI, A. **Introdução às Perspectivas Interculturais em Educação**, Salvador, EDUFBA, 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BRASIL. **Lei n.11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 28/06/2017.



_____. **Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28/06/2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 28/06/2017.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Publicado originalmente em 1942.

FAUSTINO, R. C. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. **Tese de Doutorado.** Florianópolis, CED/UFSC: 2006.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, T. T. da. A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R.. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica,** 2007.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade.** Portugal: Porto Editora, 2002.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola.** 2. ed. revisada. Brasília: MEC/ SECAD. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

PEROZA, J., SILVA, C. P. e AKKARI, A. Paulo Freire e a diversidade Cultural: contribuições para uma educação transcultural; In: CECCHETTI, Elcio e POZZER Adecir (orgs.). **Educação e Diversidade Cultural: tensões, desafios e perspectivas.** Blumenau: Edifurb, 2014.

SILVEIRA, M.I.C.M da. O Movimento Social Negro: da contestação as de ações afirmativas e a implicação para aplicação para Lei Federal 10.639/03 – O caso da rede Municipal de



Ensino de Santa Maria. **Tese de doutorado**, Programa de Pós Graduação em Pesquisa e Educação. Faculdade de Educação. UFBa, 2009.



Anais IV Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação:
Avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades
Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana
23 a 25 de outubro de 2017

PERCEPÇÃO SOBRE PADRÕES DE BELEZA E IMAGEM CORPORAL E SUA RELAÇÃO COM A AUTOESTIMA DE MENINAS ADOLESCENTES

Carolina Ramires Rodrigues – Instituto Laura Vicuna
Ísis Karoline de Moura D’Ornellas – Instituto Laura Vicuna

Resumo: Este estudo teve como objetivo identificar se as percepções sobre padrões de beleza e sobre a própria imagem corporal podem estar relacionadas à autoestima de meninas adolescentes. Para tal, foram analisadas opiniões de um grupo de meninas, através de um questionário composto por perguntas dissertativas e de múltipla escolha e de uma avaliação da autoestima por meio da Escala de Rosenberg. Ao verificar e relacionar os resultados expressos através desses dois instrumentos se estabeleceu um comparativo e foi possível concluir que as jovens consideram a existência de um padrão de beleza no contexto social em que vivem e na forma como pensam sobre a própria imagem corporal. No entanto, ficou evidente que tal fato não interfere na autoestima. Com a análise desse contraponto, concluiu-se que, embora considerem a existência de um padrão de beleza, estabelecido pela sociedade e desejem fazer algumas mudanças, buscam acreditar que cada corpo e pessoa possui sua própria identidade, fato que valoriza as diferenças e caminha para uma possível desconstrução de padrões de beleza.

Palavras-chave: Imagem corporal. Padrão de Beleza. Adolescentes. Meninas. Autoestima.

Introdução

Esse estudo teve como ponto inicial uma inquietação de duas adolescentes estudantes do ensino médio, de escola privada do município de Uruguaiana-RS, que se referia a possíveis relações existentes entre a percepção sobre padrões de beleza e sobre a própria imagem corporal, relacionadas à autoestima, de meninas que frequentavam escolas públicas e privadas da mesma cidade. Partindo desse ponto, foram aprofundados alguns conceitos, como forma de fundamentar as discussões emergentes na pesquisa: padrões de beleza, imagem corporal e autoestima.

Padrão de Beleza

Segundo a médica Luciana Pepino (2016), a exibição de mulheres de aparência perfeita com o corpo escultural, o rosto impecável e os cabelos esvoaçantes, são fatos que constroem uma consciência coletiva de padrão de beleza, o qual trata-se de um conjunto de traços e características que definem se o indivíduo faz parte ou não.



Os padrões estéticos estão em constantes alterações durante os anos e de acordo com as sociedades, que se diferenciam em vários aspectos, como religiosidade, história, política, entre outros.

Filósofos e pensadores de variadas épocas definem a beleza e o belo como um fator mutável, pois variam de acordo com tempo e lugar. De acordo com o dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira “belo é o que tem forma perfeita e proporções harmônicas; que é agradável, elevado, sublime” (1998, p.90).

A busca pela beleza acompanha a humanidade desde os primórdios. Pesquisas mostram que as primeiras sociedades usavam substâncias para fazer a maquiagem da época, as quais eram por todo o corpo para agradar os deuses, segundo sua fé.

Foi no século XX que aconteceu o grande avanço na beleza e seus cuidados, devido a industrialização das sociedades e, principalmente no século XXI, a ditadura de corpos perfeitos e esculturais, faz das mulheres escravas de cobranças para atingir tais parâmetros, abdicando de seus prazeres e liberdade

A globalização é uma importante ferramenta para o compartilhamento de padrões e produtos de uso estético, porém não faz homogeneizar, devido as distintas culturas e são as mesmas que dão embasamento aos modelos estéticos e comportamentos dos seus povos, determinando que tais padrões agregam questões antigas.

Imagem corporal

A imagem corporal é um fator mutável que trata da percepção do indivíduo sobre seu corpo, também seus sentimentos e pensamentos e de que modo é representado. Sendo a representação mental de si e a forma como acredita que os outros o veem. A imagem corporal é a maneira como o indivíduo se percebe e se sente em relação ao seu próprio corpo (TAVARES, 2003). Essa imagem remete de algum modo, ao sentido das imagens corporais que circulam na comunidade e se constroem a partir de diversos relacionamentos que ali se estabelecem (MARCON, KOCAN, 2017, p. 3).

Logo, isso retrata que em qualquer caso de convivência entre um determinado grupo, há uma espécie de padrão, ao qual as pessoas acabam de algum modo, se identificando ou sentindo-se pressionadas a se encaixar, como um fato que se torna um aspecto cultural.



Esse processo de identificação ou rejeição é comum na vida social, no entanto, aqueles que pensam não se encaixar em tal padrão, sofrem com o impacto negativo sobre a sua própria autoimagem.

A busca da imagem corporal é um dos fenômenos mais impressionantes na sociedade atual, que acarreta custos elevados e riscos à saúde, visto que os modelos de referência, quase inatingíveis, distantes da realidade da maioria das pessoas, geram estresse, ansiedade e insatisfação com o corpo (CIAMPO, CIAMPO, 2010, p.57).

Autoestima

A maneira como se vê e como se sente são importantes indicadores na construção da autoestima e no modo de avaliar a si de acordo com as exigências sociais, o que pode influenciar, em muitos casos, o modo de ser, vestir e se comportar das adolescentes.

A autoestima do indivíduo é diretamente conectada à sua saúde mental, pois desperta sentimentos como confiança ou insegurança, quanto à sua imagem corporal, e pode levá-lo a ter problemas para se relacionar em um grupo ou até mesmo consequências mais sérias, como depressão.

É bastante comum que jovens tenham maiores problemas com autoestima, quando comparados a pessoas em outras fases da vida. A adolescência é uma fase de grandes mudanças físicas, hormonais e emocionais, especialmente pela constante busca de alterações e modos de sentir-se encaixados aos padrões que a sociedade tornou comuns. Dessa forma, os adolescentes ficam propícios a constantes tentativas de sentir-se bem consigo mesmos, fator de satisfação corporal que implica diretamente com a autoestima.

Em casos de insatisfação com sua imagem corporal, o indivíduo pode buscar maneiras de conseguir sentir segurança quanto a si mesmo em relação ao meio social em que vive. A falta de confiança por questão de sua aparência física, é um exemplo disso, pois pode causar uma autoestima baixa e, conseqüentemente, problemas emocionais.

Conceitua-se então, que a autoestima equivale ao querer bem a si mesmo e que quando diminuída pode se refletir como complexo de inferioridade, sentimento de incapacidade, apatia, desânimo e outros sintomas que refletem indiferenças para com seus próprios valores, para com aparência tanto física quanto mental, e que geralmente se apresenta como um estado de tristeza. Quando ocorre uma ampliação em demasia da autoestima a consequência se faz presente mais como ansiedade, como angústia ou mesmo como medo (EGITO, 2010).

Quando acontece o equilíbrio dessa experiência íntima o resultado é positivo, gerando um equilíbrio do eu interior com o mundo, a boa autoestima exige que o eu interior esteja de acordo com o eu manifesto no mundo (SILVIA, SILVIA, 2004). A partir dessa ideia, entende-



se que quando o indivíduo possui uma boa relação consigo mesmo quanto ao seu modo de ser, ocasionado por uma boa autoestima, ele consegue ter resultados positivos na sua vida, tratando de se relacionar e agir na sociedade, pois tem consciência do seu potencial.

Contextualização

A pesquisa surgiu de uma inquietação sobre como meninas adolescentes, estudantes do ensino médio de escolas privada e pública, na faixa etária entre 15 a 18 anos, sentem-se em relação à sua imagem corporal, diante da possível existência de um padrão de beleza no contexto social em que vivem

Ao total foram 78 meninas envolvidas de uma escola privada e de uma escola pública, que responderam questionário e teste de autoestima.

O estudo foi dividido nas seguintes etapas: entrega de termo de consentimento às famílias das meninas envolvidas, aplicação de questionário e teste de avaliação da autoestima, entrevista com psicólogo e comparação dos resultados obtidos entre o questionário aplicado e avaliação do nível de autoestima.

Iniciando a aplicação da pesquisa, houve a entrega do questionário, com um total de 7 perguntas que buscaram identificar os pensamentos das jovens sobre padrões de beleza e como sentiam-se em relação à própria imagem corporal.

Finalmente, foi realizada a análise dos dados obtidos através dos questionários e do teste, relacionando os resultados de ambos, e procurando compreender se as percepções das meninas sobre padrões de beleza e sobre a própria imagem corporal podem estar relacionadas à autoestima.

Análise e discussão

A percepção sobre a própria imagem corporal

A tabela abaixo demonstra os resultados referentes às questões diretas, com justificativa, que indagaram as meninas sobre a percepção da própria imagem corporal:

Perguntas	Sim	Não
1. Você se sente confortável em relação a sua imagem corporal?	34 meninas (26,52%)	44 meninas (34,32%)
2. Faria alguma mudança em seu corpo?	57 meninas (44%)	21 meninas (16%)



3. Acredita que os padrões de beleza influenciam no seu modo de agir e ser?	48 meninas (37,44%)	30 meninas (23,40%)
4. Você acredita que está dentro dos “padrões de beleza?”	24 meninas (18,72%)	54 meninas (42,12%)

De acordo com os resultados analisados, referentes à tabela acima, as adolescentes em grande maioria não se sentiam confortáveis com sua imagem corporal e acreditavam não estarem inseridas nos padrões ditados, conseqüentemente, optariam por realizar mudanças estéticas.

As meninas relataram forte exigência da mídia e da sociedade em relação a padrões impostos e evidenciaram a força desses apelos sobre suas percepções, nos relatos que fizeram. Apesar desses indicadores, demonstraram aceitação sobre a forma como são e mencionaram se importarem mais com a beleza interna (sentimentos) do que a com externa (físico), e principalmente com a saúde.

Foi possível identificar em alguns relatos que, além da mídia, a influência da opinião masculina quanto ao corpo feminino é outra grande propagadora de padrões que não são a realidade da maior parte da população, conforme relatos abaixo:

“Buscamos a “perfeição”, por causa dos padrões que são impostos, principalmente nas redes”.

“A mídia prega a perfeição inatingível”.

“Por que a sociedade/mídia está sempre colocando padrões sobre as meninas e isso reflete nas ações”.

“Ser alguém que os homens gostam”

Porém, apesar de considerarem que a mídia e a sociedade exibem o que pode ser considerado apenas uma concepção do que é belo, e estabelecerem, de certo modo, a mudança da população quanto ao seu jeito, algumas meninas mostraram opiniões desconstruídas quanto aos padrões:

“Não faço parte dos padrões por querer ser eu mesma”.

“Por que aprendi a me aceitar de um jeito que nem todo mundo consegue”.

“Pois o padrão da sociedade é diferente do meu e eu não tento mudar, sou como sou sem me preocupar”.

É comum em todos os seres humanos, a constante colocação de defeitos em si que, em alguns casos, não são reais, mas sim diferentes do que é considerado belo pelo senso comum.



A desconstrução de exigências para se encaixar no padrão de beleza ficou evidente ao longo da pesquisa, se relacionando com o fato de que apenas 26,2% das participantes se sintam confortáveis com seus corpos. Outro dado relevante é que 21% das meninas não optariam por fazer mudanças no seu corpo, mas ainda assim consideraram a existência de um padrão de beleza. O julgamento de si mesma pode ser pequeno, mas tal fator não impede de julgar os alheios, mesmo que sem perceber, cada qual expresse ideal, quanto à beleza, até no momento de se relacionar.

Avaliação da autoestima das adolescentes:

Itens	Pontuação	Frequência (%)
1. De um modo geral estou satisfeita comigo própria	0	6 meninas (4.68%)
	1	34 meninas (26.52%)
	2	34 meninas (26.52%)
	3	4 meninas (3.12%)
2. Por vezes penso que não presto	0	9 meninas (7.02%)
	1	28 meninas (21.84%)
	2	30 meninas (23.4%)
	3	11 meninas (8.58%)
3. Sinto que tenho algumas boas qualidades	0	0 meninas (0%)
	1	7 meninas (5.46%)
	2	42 meninas (32.76%)
	3	29 meninas (22.62%)
4. Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas	0	4 meninas (3.12%)
	1	11 meninas (8.58%)
	2	41 meninas (31.98%)
	3	22 meninas (17.16%)
5. Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim própria	0	20 meninas (15.6%)
	1	46 meninas (35.88%)
	2	12 meninas (9.36%)
	3	0 meninas (0%)
6. Por vezes sinto que sou inútil	0	5 meninas (3.9%)
	1	30 meninas (23.4%)
	2	34 meninas (26.52%)
	3	9 meninas (7.02%)
7. Sinto que sou uma pessoa de valor	0	0 meninas (0%)
	1	16 meninas (12.48%)
	2	43 meninas (33.54%)
	3	19 meninas (14.82%)
8. Gostaria de ter mais respeito por mim própria	0	6 meninas (4.68%)
	1	16 meninas (12.48%)
	2	40 meninas (31.2%)
	3	16 meninas (12.48%)



9.De modo geral sinto-me uma fracassada	0	19 meninas (14.82%)
	1	40 meninas (31.2%)
	2	16 meninas (12.48%)
	3	3 meninas (2.34%)
10.Tenho uma boa impressão de mim própria	0	4 meninas (3.12%)
	1	23 meninas (17.94%)
	2	39 meninas (30.42%)
	3	12 meninas (9.36%)

Portanto, esses dados revelaram que, mesmo que a maioria das adolescentes concordassem que fariam mudanças estéticas e não estejam confortáveis com sua aparência, isso não está relacionado a sua autoestima. De acordo com os questionários aplicados, 59,98% das meninas não sofrem interferências na autoestima relacionados aos padrões de beleza e os outros 1,56% sentem a autoestima afetada.

Considerações finais

As jovens consideram a existência de um padrão de beleza imposto no meio em que vivem, isso as faz pensar sobre a própria imagem corporal, ao ponto de desejarem fazer mudanças na própria aparência. No entanto, não demonstraram interferências em sua autoestima. Conclui-se que, embora considerem a existência de um padrão de beleza, aceitam um modo próprio de ser, considerando que as pessoas possuam identidades distintas e valorizando as diferenças. Embora alguns conceitos ainda existam na sociedade, as pessoas estão buscando construir suas formas próprias de ser e de pensar.

Portanto, é evidente que a maioria das meninas consideraram a existência de um padrão de beleza no meio em que vivem, porém, as mesmas não se sentem afetadas por não fazerem parte de tal. Em virtude, as hipóteses do princípio do estudo foram refutadas, pois as meninas consideram tais padrões impostos inatingíveis e conseguiram ter um índice de autoestima bom e uma convivência social normal com o meio externo.

Referências

DEL CIAMPO, Luiz Antonio; DEL CIAMPO, Lopes Ieda Regina. **Adolescente e imagem corporal**. Disponível em www.adolescenciaesaude.com. Acesso em 10 de setembro de 2017.

MARCON, WAGNER KAOANI; KOCHAN, ROBERTA. **Índice de satisfação corporal em mulheres: pesquisa de campo**. <http://tconline.utp.br>. Acesso em 11 de outubro de 2017.



MIRANDA, Mara Cynthia. **A construção do ideal de beleza feminina em comerciais de televisão.** Disponível em <http://www.ufrgs.br/alcar/noticias-dos-nucleos/artigos>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

RUSSO, Renata. **Imagem corporal: a construção através da cultura do belo.** Disponível em www.lookaside.fbsbx.com. Acesso em 10 de setembro de 2017.

SHMIDTT, Alexandra; OLIVEIRA, Claudete; GALLAS, Juliana Cristina. **O mercado da beleza e suas consequências.** Disponível em <http://siaibib01.univali.br>. Acesso em 14 de setembro de 2017.

SUENEGA, Camila; LISBOA, Carla Daiane; SILVA, Dos Santos Mariane; PAULA, Bueno Vandressa. **Conceito, beleza e contemporaneidade: fragmentos históricos no decorrer da evolução estética.** Disponível em <http://siaibib01.univali.br/>. Acesso em 14 de setembro de 2017.

PADILHA, Rhoden Gabriela; SIMONETTI, Julia; MACEDO, Matheus; QUEVEDO, Rafaela. **O padrão estético.** Disponível em <http://www.colegiomaededeus.com.br/revistacmd/>. Acesso em 14 de setembro de 2017.

PECHORRO, P., MARÔCO, J., POIARES, C., VIEIRA, R.X. **Validação da Escala de Auto-estima de Rosenberg com Adolescentes Portugueses em contexto forense e escolar.** Arq Med vol.25 no.5-6 Porto dez. 2011

PEPINO, Luciana. **Padrão de beleza existe? Com tanta diversidade, ele ainda é citado.** Disponível em www.lucianapepino.com.br. Acesso em 30 de setembro de 2017.

VIGARELLO, Georges. **História da Beleza.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.



PROJETO IDENTIDADE: UM CAMINHO ENTRE O EU E A CIDADE

Rita Freitas Ribeiro Pessano¹²⁷
 Laura Barreneche Laemby¹²⁸
 Sandra Cadore¹²⁹

Resumo: Este projeto foi realizado com @s alun@s dos 7º, 8º e 9º anos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marília Sanchotene Felice e surgiu da necessidade de compreendermos como ocorre a construção da identidade d@s alun@s da nossa escola, que está inserida numa comunidade que abrange vários bairros da nossa cidade, e por isso ocorre uma diversidade muito grande entre @s alun@s, gerando, às vezes, vários tipos de conflitos. Resolvemos trazer essas diferenças para serem vivenciadas nas aulas interdisciplinares de Arte e Geografia. Buscamos identificar como ocorre à construção das identidades d@s noss@s alun@s, através de atividades como: a arte do nome e significado, autorretrato, autobiografia e a linha do tempo. Compreender os diversos fenótipos que possuímos, através da leitura de textos informativos e documentários sobre a história do nosso país e a participação de vários povos na construção da identidade brasileira. Analisando e conhecendo a comunidade que fazemos parte.

Palavras-chave: Arte. Educação. Geografia. Interdisciplinaridade. Protagonismo.

Introdução

O projeto surgiu da necessidade de compreendermos como ocorre a construção da identidade d@s alun@s da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Complexo Escolar Marília Sanchotene Felice. Para isso, partimos da realidade dos mesmos, pois acreditamos que, ao aproximar os conteúdos das suas vivências tornaríamos as aulas mais dinâmicas e participativas, @s alun@s deixariam de ser meros ouvintes das aulas, para tornarem-se protagonistas das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto. Como a nossa escola tem poucos anos de funcionamento sentíamos a necessidade de definir a identidade d@s alun@s, famílias, da escola e, principalmente, da Comunidade Marília. Para isso, resolvemos executar um projeto que esteve voltado para a realidade d@s alun@s. Esse projeto foi planejado para ser executado durante os meses de abril até outubro, pois queríamos que @s alun@s vivenciassem todo o projeto, e percebessem que as aulas eram direcionadas para o Projeto e

¹²⁷ Professora da Área de Humanas da rede municipal de Uruguaiiana e estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: ritapessano1982@gmail.com

¹²⁸ Professora da Área de Linguagens da rede municipal de Uruguaiiana e estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: ritapessano1982@gmail.com

¹²⁹ Responsável pela formação d@s professor@s de Arte do município de Uruguaiiana. E-mail: ritapessano1982@gmail.com



que não estavam distanciadas do mesmo. Muitas vezes, as atividades que pensávamos de realizar, eram mudadas, pois @s alun@s estavam com outros questionamentos. Como já foi mencionado, queremos que a escola seja um ambiente acolhedor e que el@s se sintam à vontade para trazer até nós suas dúvidas e anseios, pois sabemos que muit@s não tem um diálogo acolhedor em casa. Pois muit@s ficam “pipocand@” entre as casas de seus familiares, e isso acaba refletindo nas aulas. Também buscamos transformar a ideia que el@s têm de que aula é somente trabalhar o que está programado, que está nos livros, nos conteúdos, com quadro verde e giz, enfim, estar “entre quatro paredes”, para que a aula pode ser em qualquer lugar, dentro ou fora dos muros escolares. E como é bom sair da escola, conhecer outros lugares, ver esses lugares com outros olhos. Trocar informações com as pessoas da comunidade, ver que tod@s temos um conhecimento, uma ideia e que esse conhecimento, mesmo sendo o senso comum, é importante para desmistificar vários assuntos que estão inseridos nesse conhecimento e também, propor uma leitura mais dialética sobre os assuntos abordados nas aulas.

Contextualização

Nossa escola possui seis anos de fundação, e quando foi criada tinha como objetivo receber @s alun@s oriundos de dois novos bairros da cidade de Uruguaiana/RS, João Paulo e Salvador Faraco. Assim como @s morador@s dos novos bairros, nossa escola não tinha uma identidade com a comunidade que faz parte, e esse processo está se consolidando diariamente até hoje.

Atualmente, vivemos numa sociedade desigualdade e opressora, que estimula a violência e o individualismo. E essas características sociais refletem diretamente nas escolas. Por isso tivemos a ideia de proporcionar momentos de aprendizagens mútuas, onde @s alun@s tenham um ambiente acolhedor para irem se descobrindo e se conhecendo, mas principalmente, que el@s sintam sua importância para a nossa escola e para a comunidade que estão inserid@s. Conforme nosso PPP (Projeto Político Pedagógico), a escola está tentando unir esforços e construir ações pedagógicas e afetivas para formar alun@s com potencial para intervir nesta realidade apresentada, pois fazer a diferença, no meio em que estão inseridos deve ser a nossa missão principal. E com o embasamento do nosso PPP, partimos para o planejamento desse Projeto, pois queremos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e plural.



E se a escola é o reflexo da sociedade que vivemos, possuímos alun@s convivendo em vários contextos, pois são: negr@s, branc@s, bugres, latino-american@s; são trabalhador@s, filh@s de trabalhador@s ou desempregad@s, beneficiari@s de políticas públicas, como por exemplo, a bolsa-família, vítimas de violência doméstica, vítimas de violência e abuso sexual, que são usuários de drogas, que são membros de bondes, que se consideram homossexuais, transexuais, bissexuais ou heterossexuais, que são católicos, evangélicos, neopentecostais, espíritas e umbandistas, entre outras. E é nesse universo que estamos inserid@s, e como trabalhar com essa gama de características, de indivíduos, de desejos, objetivos, sonhos, realidades?

Partindo do que relata a LDB 9.394/96, no seu artigo 3º. que o ensino deve estar baseado em princípios, destacamos entre todos o III que é sobre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, pois entendemos que ao vivermos numa sociedade tão plural e de termos essa pluralidade na escola, devemos proporcionar meios para que essas pluralidades se façam presentes e que sejam respeitadas. Além de oportunizar que nós, como professor@s, possamos ampliar nossas concepções pedagógicas para que tenhamos autonomia, e também, contribuirmos para a construção da autonomia d@s noss@s alun@s.

Percebemos ao longo das aulas, que havia uma distância dos conteúdos programáticos das disciplinas de Arte e Geografia com a realidade dess@s alun@s e com isso, tornavam-se meros receptores desses conteúdos. Por causa da realidade que vivenciamos na escola e pela falta de interesse da grande maioria d@s alun@s resolvemos trabalhar de forma interdisciplinar e com assuntos próximos das realidades dess@s alun@s. Utilizamos nesse primeiro momento, a disciplina de Arte, que nos proporciona contribuir para a construção individual e coletiva do conhecimento através das diversas expressões artísticas, e com a disciplina de Geografia, que nos ajuda a compreender a localização, construção e significados que damos aos espaços que vivenciamos. Pois deve ocorrer permanentemente a construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

Daí a possibilidade de compreendermos coletivamente a construção da identidade de cada um/a e como a escola pode ser um ambiente que propicia o diálogo e o respeito das diversidades. Além de aproximar os conteúdos programáticos com as realidades d@s alun@s, sentíamos a necessidade de proporcionar atividades que @s alun@s participassem ativamente da construção da aprendizagem, se tornassem protagonistas deste processo, e que nós, professoras, tivéssemos o papel de mediadoras dessas atividades, pois, muitas vezes,



vivenciamos nas aulas a apatia de alun@s, que estão indiferentes ao que acontece, e isso acaba desmotivando-@s. Como somos professoras dos três últimos anos do Ensino Fundamental, resolvemos aplicar o projeto nas turmas 7ºA, 7ºB, 8ºA, 8ºB, 9ºA e 9ºB do turno da manhã. As turmas 7ºA, 8ºA e 9ºA, são turmas onde @s alun@s possuem na sua maioria a idade mais elevada, pois alguns/as reprovaram ou tinham evadid@s da escola. Já os 7ºB, 8ºB e 9ºB, são as turmas que possuem o mesmo nível de idade, e com isso muitas vezes percebemos necessidades diferentes para serem trabalhados no projeto dependendo da turma que estamos.

Também ocorre que nas turmas “As” ocorre mais problemas de disciplina com @s professor@s, diferentemente das turmas “Bs” e por causa disso, nessas turmas “As” buscamos fazer um trabalho mais focado na valorização dess@s alun@s, mostrando a importância del@s para a concretização do projeto. Primeiramente escolhemos para trabalhar a história do nome de cada um/a e para iniciarmos utilizamos a dinâmica da arte do nome, que corresponde à escrita do seu nome numa folha e após recortarmos o contorno do nome formando assim um desenho. Então utilizamos esse desenho único como forma de explicar que cada um/a é singular, possui suas próprias características, e que ao analisarmos o coletivo, veremos vários contextos e personalidades. Após o recorte, cada alun@ pode decorar seu nome como queria.

Para o próximo momento, fizemos um apanhado de textos para construirmos um de fácil assimilação para relatar a história do Brasil e dos povos que contribuíram para a formação da população brasileira. Foi feita a leitura oral desse material e após debatemos sobre as informações que cada alun@ destacou no texto. Num terceiro momento utilizamos trechos do documentário de Darcy Ribeiro, sobre a formação cultural da população brasileira, demos destaque para os povos indígenas e africanos. Também foi trabalhado um vídeo sobre as diferenças culturais do Brasil e como se deu a contribuição de vários povos para a construção dessas culturas regionais brasileira. Após trabalharmos com esses vídeos e documentários, abrimos para o debate, onde @s alun@s puderam contribuir muito trazendo para a roda de conversa seus conhecimentos sobre esses povos, relatando, pre conceitos em relação à religiosidade e estereótipos.

Como percebemos as dúvidas e anseios de alguns/mas, trouxemos numa outra aula, um texto sobre a genética do povo brasileiro. Esse texto foi muito importante de ser trabalhado, pois ele utiliza dados genéticos para explicar a origem de fenótipos que



possuímos, independe da cor da nossa pele. E foi a partir desse texto que resolvemos fazer o autorretrato d@alun@s, para que el@s pudessem retratar como se veem. Nesse momento deixamos el@s livres para se desenharem como realmente queriam e quais materiais queriam utilizar: recortes de gravuras, tinta, giz de cera ou simplesmente a lápis. A partir daí utilizamos os autorretratos para começar um debate sobre a identidade de cada um/a. Trouxemos para a roda de conversa o que era identidade, como era construída, se a identidade era algo permanente, se é fácil aceitar @outr@, entre outros questionamentos que foram surgindo no decorrer das falas. Num outro momento, solicitamos que cada um/a escrevesse sua autobiografia. Trouxemos vários exemplos de autobiografias de diversas personalidades e pedimos que escrevessem os momentos que acreditassem serem importantes sobre a sua vida. Para realizarmos a construção da autobiografia, utilizamos de duas a três aulas, pois muit@s não queriam escrever sua história, pois não consideravam sua vivência importante para ninguém.

Porém, utilizamos o diálogo e fomos frisando que el@s iam escrever o que queriam e o que gostariam de compartilhar com @s outr@s, se quisessem compartilhar. Após a feitura da autobiografia, pedimos para que el@s escolhessem acontecimentos importantes para a construção da linha do tempo concreta. Nessa atividade el@s tinham que dividir sua linha do tempo em três partes e em cada parte representar esse acontecimento de forma concreta. Muit@s utilizaram a representação de mamadeira e chupeta para representar a primeira parte da sua vida. Na segunda parte da sua vida, muit@s representava-a com os brinquedos que ganharam na infância, como por exemplo, bicicletas, skates, bonecas e a última parte da linha do tempo representavam com cadernos, livros e corações, pois essa é a etapa que eles estavam vivendo no momento.

Após a construção da linha do tempo, el@s puderam socializar com @s colegas. Enquanto el@s realizavam as atividades, nós estávamos auxiliando e tirando fotos das etapas do projeto, foi aí que percebemos que muit@s não queriam tirar fotos, pois diziam que estão feios/as, não tinham se arrumados/as, e aquel@s que tiravam fotos, @s colegas começavam a mexer e até colocar apelidos pejorativos, e essas atitudes nos chamou a atenção. E por isso, resolvemos trabalhar com as *selfies*. Na aula posterior, resolvemos pedir que el@s tirassem suas *selfies*, nesse momento, muit@s não queriam, pediram para mandar fotos do *facebook*, que tinham no celular. Fizemos um diálogo sobre as fotos que eram tiradas e que ia representar a beleza que cada um/a tinha e que posteriormente el@s iriam decorar suas fotos.



Para realizar essa atividade tivemos duas aulas, onde el@s pintaram suas fotos, aplicaram retalhos de tecidos, colaram botões, pedrarias, canudinhos, e demais materiais que el@s trouxeram.

Para falarmos da escola utilizamos o poema de Paulo Freire “A escola”, e a partir da leitura desse poema fizemos uma ligação de como Freire vê a escola (de acordo com o poema) e como nos vemos a nossa escola. Para isso, @s alun@s tinham que tirar fotos da escola Marília e depois montar um slide com o poema e as fotos tiradas. A partir dessa atividade podemos verificar como el@s enxergam nossa escola, como el@s vêm as pessoas que fazem parte da escola e seus respectivos papéis dentro da escola. Foi muito interessante esse trabalho e a fala de cada um/a ao perceber que a escola é muito importante para el@s. Ao retornamos das férias fizemos um resumo das atividades feitas no projeto e solicitamos que @s alun@s fizessem uma avaliação do projeto até aquele momento. Pedimos para que el@s escrevessem sobre o que é o projeto, se o projeto é importante para a vida del@s e o que el@s aprenderam até aquele momento.

Como estão finalizando o projeto resolvemos fazer uma ida a campo e realizar uma entrevista com @s morador@s da comunidade do Marília. Distribuimos as turmas de acordo com os bairros onde moram noss@s alun@s. Nessa atividade alguns/mas el@s tinham que fotografar e enquanto outr@s tinham que perguntar para @s morador@s quanto tempo viviam no bairro, se mudou algo, o que el@s mais gostavam no bairro e o que falta no bairro que viviam. Trouxemos para as aulas as respostas para fazer uma tabulação e as fotos serão fixadas no mapa da região onde se localiza nossa escola.

Análise e discussão

Partindo das avaliações feitas das nossas aulas de Arte e Geografia do ano anterior e de como percebemos a inserção d@s alun@s na escola Marília resolvemos utilizar o Projeto como forma de transformar nossas aulas, de possibilitar a interdisciplinaridade e de fazer com que @s alun@s se tornassem protagonistas das atividades solicitadas. Pois HERNANDEZ (1998), já frisava que “não aceita que a aprendizagem aconteça por estratégias de repetição para memorização, nem tampouco que a finalidade da educação seja preparar para o futuro, mas sim perceber as experiências e as necessidades que o aluno apresenta no seu presente”. Mas para que isso ocorresse precisávamos de algo que realmente fizesse sentido para @s alun@s. Então pensamos na questão da Identidade. Pois ela nos abre um leque de



informações e possibilita a flexibilidade nos assuntos que realmente interessam para os noss@s alun@s e ao mesmo tempo podemos relacionar com os conteúdos programáticos. No decorrer da realização deste projeto, fomos surpreendidas, primeiramente, pela acolhida d@s alun@s, que mesmo receios@s, num primeiro momento, ao longo das atividades se demonstraram mais participativ@s e interessad@s nas aulas, e posteriormente, pela confiança que nos depositaram ao realizar as atividades e em muitas delas escreverem acontecimentos que nem imaginávamos que um dia aconteceu. Isso demonstra que ensinar não é transmitir conhecimento, como nos fala Freire: “[...], mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E que podemos e devemos utilizar as vivências e experiências trazidas pel@s alun@s para a transformação do conhecimento do senso comum para o epistemológico e assim, contribuir para a conscientização da importância das diversidades para a plenitude da experiência de troca de saberes. Como também para sensibilizar que o/a outro/a é um ser humano e como tal merece ser respeitado/a. É na escola que podemos proporcionar e vivenciar essas experiências e desmistificar muitos conceitos históricos trazidos e que ainda hoje fazem parte do imaginário das pessoas. Continuando o pensamento de Freire que nos diz: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”. Pois são essas inquietudes que vão alimentar as nossas aulas, vão torná-las mais encantadoras, interessantes e mais participativas. Teve aluno que ao desenhar o seu rosto, tapou sua boca, e ao olharmos o desenho, percebemos que é um aluno que dificilmente fala em aula, ele nem conversa com @s colegas. Outra se desenhou como mulher, por que ela é transexual, outro se desenhou como o *Deadpool*, um personagem de HQ que é anti-herói e que tem poder de regeneração mágica, esse aluno participou do grupo Baleia Azul.

Um aluno destacou na sua linha do tempo que tentou se suicidar três vezes, por que seu pai era traficante e praticava violência doméstica contra sua mãe. Temos alunas que se consideram bissexuais e seus pais/mães vivem nas igrejas. Algumas reclamam que não podem nada, mas seus irmãos podem. Se não fosse esse projeto com certeza não teríamos como saber dessas situações. Pois isso é muito importante para entendermos e compreendermos o porquê daquele/a aluno/a ter aquela atitude em sala de aula, de falar daquela maneira, de ser tão violento/a e parece que não tem amor por nada e nem por ninguém. Conhecer-se e conhecer a comunidade que está inserida para buscar melhorar a sua vida e das pessoas que ali vivem.



Saber que há políticas públicas que devem atender nossas necessidades. Então esse projeto que antes visava somente os aspectos históricos, étnicos, biológicos e culturais, passou a falar sobre questões políticas, econômicas e sociais. Acreditamos que é isso que Freire busca de uma educação que transforme o ser humano em sujeito integral. Um ser consciente do seu papel dentro da comunidade que está inserida e que veja na escola a oportunidade de vivenciar essas experiências.

Considerações finais

Ao partir da necessidade de conhecer a realidade de cada alun@ e assim, valorizar suas características individuais, partindo de um resgate das suas origens étnicas, aspectos biológicos, contexto da sua história e de suas gentes, vivenciar as diversas culturas e suas representações e perceber que vivemos numa sociedade desigual, intolerante e preconceituosa, e por isso, devemos aprender a respeitar e conviver com as diversidades é que surgiu o projeto Identidade: O Caminho entre o EU e a Cidade. Pois se conhecer, se reconhecer, saber de suas origens, compreender que a escola representa a nossa comunidade e por isso também, deve ter a sua identidade, que vai se construindo aos poucos por toda a sua comunidade. Não é em vão que dizemos que fazemos parte da Comunidade Marília. Devemos conhecer essa comunidade para aceitá-la e sentir-se parte integrante dela. Pois a partir do momento que me construo e sei quem Eu Sou, saberei lutar pelos meus direitos, serei sensível com as vivências do meu/minha colega, enfim, viverei numa sociedade onde o respeito pelo ser humano será o mais importante.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000

HERNÁNDEZ, Fernando. **O diálogo como mediador de aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula**. Revista Pátio, ano VI, n. 22, p. 19-21. Jul/Ago. 2002



HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.



VISIBILIDADE: TECNOLOGIA DE PODER E DE RESISTÊNCIA

Elias Adams¹³⁰
Elizabeth Fontoura Dorneles¹³¹

Resumo: A visibilidade do “anormal” constitui uma tecnologia fundamental para o poder, segundo Michel Foucault. Revisitando essa tecnologia e baseado na premissa “onde há poder, há resistência ao poder”, faz-se a análise de uma cena que situa a visibilidade do afeto homossexual como uma prática de resistência. Essa análise é parte de uma dissertação de mestrado que se propõe a analisar várias cenas de modo a identificar manifestações de resistência ancoradas na visibilidade dos corpos, dos gestos. A visibilidade deixa de ser uma tecnologia a serviço das relações de poder e passa a ser tomada como uma prática de resistência.

Palavras-chave: Visibilidade. Homossexualidade. Corpo. Resistência.

Introdução

A homofobia persiste como sintoma de uma sociedade que em significativa proporção não suporta conviver com o “anormal¹³²”, com o “outro”. Reforça essa perspectiva a falta de avanços no legislativo brasileiro, em termos de aparato legal à população LGBT. Para além das questões legais, os episódios de homofobia, de agressões aos homossexuais, persistem. Só em 2013 foram registradas 1.965 denúncias de 3.398 violações relacionadas à população LGBT (BRASIL, 2016). Embora os avanços em termos de legislação sejam poucos em comparação a outros países, é possível situar que os entraves na legislação são resultados de uma sociedade ainda conservadora. Por outro lado, as diferentes formas de exercício da homoafetividade esbarram em complicações legais onde o estado interfere na vida individual de modo a restringir e cessar ou impedir modos de vida.

Nesse sentido, o presente trabalho se propõe a discutir a questão da visibilidade do afeto homossexual em uma perspectiva de resistência, como forma de subversão, como forma de impor a tolerância. Para pensar a visibilidade em termos de resistência, parte-se dos discursos que tomam a visibilidade como uma forma de regulação, de imperativo, de sujeição. Embasado nas teorizações de Michel Foucault acerca das tecnologias que permitem ao poder negar e afirmar o sujeito, busca-se retomar os pressupostos foucaultianos sobre a visibilidade

¹³⁰ Mestrando pela UNICRUZ-Cruz Alta/RS. Bolsista PROSUP/CAPES. E-mail: eliasadams.ca@gmail.com.

¹³¹ Doutora em Letras pela UFRGS. Docente na UNICRUZ-Cruz Alta/RS. E-mail: edorneles@unicruz.edu.br.

¹³² Sustentado teoricamente por Michel Foucault, o “anormal” remete ao outro da norma, aquele que está alocado fora da sociedade normalizada.



dos corpos, sobre a redução do sujeito ao seu estatuto biológico. Embora Foucault não tenha se dedicado a fazer uma análise exclusiva das práticas de visibilidade do corpo, as práticas aplicadas sobre o corpo constituem o epicentro de algumas obras, especialmente o *Nascimento da Clínica* (FOUCAULT, 1999).

Assim, para pensar a visibilidade em termos de resistência toma-se uma cena que se apresenta transpassada pela questão da visibilidade. A partir dessa cena se analisa as implicações com a resistência, com a manifestação do afeto homossexual no espaço público. Se antes a manifestação do afeto homossexual era permitido apenas no espaço privado, a visibilidade constitui uma prática de subversão, e sua potência está na formação de um movimento. Mas o próprio movimento pode tornar o discurso rarefeito, privado aos seus membros ou representantes. O gesto, a manifestação do afeto homossexual, se convertem, nesse sentido, em uma prática que rompe esse discurso rarefeito; é a sua visibilidade que sustenta um discurso, não o contrário.

Contextualização

A experiência que se segue reporta a um fragmento dos estudos ocorridos no ano de 2016 e 2017 no Programa de Pós Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ – Cruz Alta, em nível de mestrado. A dissertação, ainda em desenvolvimento, busca analisar formas através das quais a visibilidade do corpo aparece como um dispositivo de resistência ao poder. Organizado metodologicamente através da análise do discurso segundo Foucault, o estudo analisa algumas cenas e gestos em que o corpo aparece como epicentro de resistência aos efeitos de poder. Um dos fragmentos analisados na dissertação é a campanha da ANZ *HoldTight* lançada em 2017. Como forma de suporte teórico para a análise faz-se uma retomada da visibilidade esboçada por Foucault na obra *Nascimento da Clínica* e se recolocam algumas atualizações sobre as tecnologias médicas de visibilidade do sujeito.

Análise e Discussão

Um dos pontos fundamentais do *Nascimento Da Clínica* (FOUCAULT, 1999) é a condição de visibilidade do corpo. A clínica surge, segundo Foucault, no século XVIII, a partir de uma série de processos de adequação institucional, jurídico e linguístico. Esse surgimento insere a medicina no âmbito das ciências positivas, que tinham a pretensão de



conhecer todos os processos físicos naturais, e cujo resultado seria o entendimento e o domínio da totalidade dos fenômenos do universo. A corporeidade do sujeito assume uma nova configuração nesse conjunto de processos e resulta em uma medicina dedicada a reduzir o sujeito ao seu estatuto orgânico.

No *Nascimento da Clínica*, Michel Foucault (1999) destaca o processo pelo qual o cadáver se transformou em uma entidade de saberes, em que se construiu um arsenal de procedimentos que o tomavam como o lugar da verdade do corpo e da vida. Em uma passagem, na qual ele contesta a tese da falta de cadáveres e a necessidade de violar o corpo em segredo, ele registra uma noção da verdade no cadáver: “na audácia do gesto que viola apenas para desvelar, o cadáver se torna o mais claro momento das figuras da verdade. O saber tece onde cresce a larva” (p.143). Ou seja, nessa anatomia sem vida se produz um saber sobre o corpo vivo.

A clínica é possível, nesse sentido, quando isola o sujeito do espaço social dentro de uma instituição dedicada à experiência prática e produção de conhecimento. O efeito desse isolamento e destes movimentos incorporados pela prática médica é a consolidação da clínica como:

um processo empírico no qual, através do olhar, busca-se descobrir a doença presente no doente. Este, por sua vez, não está implicado no espaço racional da doença; é apenas um fato exterior com relação àquilo de que sofre; o paradoxal papel da medicina consiste em neutralizá-lo para que a configuração ideal da doença tome forma concreta, livre, totalizada, aberta à ordem das essências (FOUCAULT, 1999).

A clínica surge, portanto, como essa mudança paradigmática: uma mutação entre valoração do olhar como descoberta científica e reestruturação das formas de ver e falar. O corpo se transforma em uma unidade opaca esquadrihada pela racionalidade médica. Essa ação é pautada pela condição do visível; ou seja, a medicina, orientada pelo olhar empírico, começa a sustentar a produção dos saberes sobre o corpo nas evidências dos conteúdos visíveis. Esse projeto positivista da clínica que reduz a experiência social a um aparato biológico não se restringiu ao seu nascimento: foi o ponto de sustentação de um paradigma que persiste até a atualidade. Foucault (1999) refere a essas condições de surgimento dos enunciados da clínica, do seu processo de conservação ao longo da história como formação discursiva.

É a partir da emergência dos enunciados da clínica, e dos meios de conservação que é possível falar em discurso clínico. O discurso clínico produz uma experiência de ruptura, uma



cisão: o saudável e o doente. O doente passa a ser enunciado como o outro de uma determinada ordem social. Incide a partir da emergência do estatuto do doente um discurso regulatório, organizado pelos saberes médicos, pelas instituições de saúde, e pelo Estado: quem sabe sobre o doente são agenciadores do discurso doente e não o sujeito adoecido. Essa experiência de divisão do homem em si mesmo, da subtração da possibilidade de nomear a si mesmo, constitui uma das marcas da modernidade. Essa experiência também ocorre com o delinquente, com o louco, e o degenerado. E a visibilidade aparece como tecnologia fundamental para que esses discursos, essas práticas divisoras, sejam efetivas.

Redução do Sujeito ao Estatuto Visível

Em 1935 ocorre nos Estados Unidos um estudo com objetivo de assegurar que homossexuais homens e mulheres não eram perigosos. A tecnologia utilizada para levantar dados foram os raios-x, tecnologia que despontava na época como recurso inovador na forma de ver o corpo humano pois produzia imagens do interior das pessoas (ORTEGA, 2006). O que se buscava com a tecnologia era provar que o interior, a anatomia dos “anormais” não era diferente dos “normais”. Com os avanços da genética nos anos 80 e 90, criou-se o projeto de mapeamento do genoma humano, onde se buscava encontrar grandes respostas, tais como o gene da violência, da homossexualidade, da loucura. O entomologista E. Wilson planejava por volta de 1975 “estabelecer um estudo sistemático dos fundamentos biológicos de todos os comportamentos sociais” (LE BRETON, 2007, p. 63).

Em comum a estes processos está a tentativa de localizar no somático a explicação para as condutas humanas, e ratificar, desse modo, que o “anormal” está ancorado em uma “falha” no organismo do sujeito. Esse discurso de fundar o anormal na disposição somática é a continuação do projeto da modernidade: reduzir a totalidade do sujeito à sua biologia. Esquadrinhar, tornar o corpo transparente a todo saber, consistiu basicamente em tornar ele visível. Diferentes tecnologias são usadas para isso: equipamentos de imagens, câmeras de segurança, registros fotográficos; tecnologias médicas, estéticas, tecnologias de segurança, de política, de educação.

Há um imperativo ao poder: olhar o sujeito; seja a sua anatomia microscópica, a neuroquímica, ou o comportamento social, o íntimo. Os usos desta visibilidade, dessa publicitação do corpo obedeceram à ordem de um discurso que organiza a sociedade. Isso fica claro na medida em que se usa dessa visibilidade para ratificar os discursos em torno do



“outro”. Pode-se observar que as imagens de raios x dos gays e das lésbicas no estudo de 1935 tinham por finalidade descartar uma hipótese e não tentar comprovar que não existe “aquela anormalidade”. Cabe destacar que a homossexualidade só saiu do Código Internacional de Doenças em 1990, em função da pressão política dos movimentos organizados; e essa retirada do Código Internacional de Doenças não foi resultado de uma descoberta nas pesquisas que comprovaram a inexistência de anomalia, embora várias pesquisas tenham sido feitas. Ao mesmo tempo em que se usa o biológico para fundar ou justificar determinado discurso, na medida em que a relação analisada se considera improcedente, permanece a hipótese ancorada não mais na mesma justificação biológica, mas em outra não aleatória. O mesmo ocorre com o projeto genoma que serviu apenas para levantar dados e descartar o papel genético na constituição do “anormal”.

A sustentação do “anormal” pela biologia não cessou. A visibilidade médica do corpo não cessa de produzir o anormal. Agora não mais sobre o corpo homoafetivo, mas sobre o cérebro; constatam diferenças, nuances, colorações que explicam comportamentos. Com as tecnologias que produzem imagens cerebrais, como ressonâncias magnéticas, entre outros, reproduzem nas telas imagens do cérebro do sociopata, do depressivo, ou do alcoolista; todos são olhados, analisados; estabelecem padrões, comparam com o cérebro “normal”.

A Visibilidade Como Resistência

Em fevereiro de 2017 o Banco ANZ que atua basicamente na Nova Zelândia e na Austrália lançou uma campanha com o *slogan HoldTight*, cuja tradução literal significa “segure firme” (ANZ, 2017). O vídeo principal da campanha mostra algumas cenas em que as pessoas dão as mãos em manifestação de afeto. Mas este gesto que é próprio dos relacionamentos, possui interpretações diferentes entre relacionamentos heteronormativos e demais formas de conjugalidade. O filme coloca dois momentos: um primeiro momento em que os casais homoafetivos soltavam as mãos do companheiro quando um estranho se aproximava. O olhar dos personagens havia uma expressão de medo, intimidação, constrangimento. No segundo momento o filme exhibe momentos em que os mesmos casais se deparam com a mesma situação, estavam de mãos dadas quando chegam em algum lugar ou quando alguém chega próximo de onde estavam, entretanto ao invés de soltarem as mãos, eles seguram firme. A campanha incita um gesto público: “quando achar que vai soltar, segure firme”.



A campanha produzida pela ANZ condensa alguns discursos relacionados à resistência. O ponto fundamental dessa forma de resistência está em tornar visível, público, um gesto afetivo até então regulado pelo discurso que incita a invisibilidade. A campanha apresenta a subversão do lugar ocupado pelo afeto no espaço social. Foucault (2014) descreve como o espaço e sua distribuição são fundamentais para a regulação do corpo, e na *Arqueologia do Saber* (2008) descreve como o discurso é rarefeito sendo permitido em alguns lugares e negado e silenciado em outros. O afeto homossexual era permitido ao espaço privado, não apenas como forma de dissimular a sua existência, mas como forma de preservar a sociedade desse “outro”. Ao delegar o privado como espaço possível de exercício da homoafetividade o poder torna rarefeito o discurso, o manifesto. E embora esse jogo de ocultar e manifestar tenha perdurado décadas, as práticas homoafetivas persistiram, foram objeto de irrupções, de avanços e retrocessos.

Essas flutuações quanto às práticas homoafetivas, entre ocultar e manifestar, encontraram na eclosão da AIDS um dispositivo de potencialização. O que surge a partir dessa crise é uma condição pública, de visibilidade. As manifestações públicas, passeatas, manifestação de afetos, e direitos legais condensam o que pode ser definido a partir de Foucault como acontecimentos de uma resistência aos efeitos de poder. Esse acontecimento pode ser analisado a partir de uma ruptura em termos de rarefação dos sujeitos do discurso. Essa rarefação é explicitada por Foucault da seguinte forma: “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1999). As diferentes formas de homoafetividade pertencentes a esse outro da norma social, eram nomeadas por determinadas categorias de pessoas: médicos, políticos, juristas, intelectuais, poetas e entre outros. Gays, lésbicas e demais gêneros eram nomeadas pelos organizadores do discurso; eram estes organizadores que possuíam autoridade para falar sobre esse “outro”.

Com eclosão da AIDS alguns grupos rompem com esse lugar de regulação do discurso e passam a assumir gradualmente o lugar de enunciação. Essa ruptura ocorre tanto pela apropriação científica, pela força política, quanto pela visibilidade enquanto movimento, enquanto organização. Na medida em que estes grupos rompem com os espaços que lhes eram atribuídos, com as regiões de discursos que eram permitidos, eles subvertem o lugar de objeto de discurso e se convertem, ainda que gradualmente, em protagonistas de um discurso.



Ocupar o espaço público pela circulação, pela passeata junto com a manifestação do afeto constituem formas de tornar visível, de sair da lógica da masmorra.

Esses condicionantes do discurso oriundos da rarefação podem ser entendidos como “as que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias, as que selecionam os sujeitos que falam” (FOUCAULT, 1999). A campanha da ANZ recoloca a relação entre a visibilidade e a manutenção da região discursiva. Essa recolocação dos condicionantes se deve ao fato de que não são vitalícios; uma vez inseridos em um projeto de difusão do discurso, é possível que um novo processo de rarefação se produza. É o gesto de manifestar o afeto em espaço público que rompe com os condicionantes do discurso, é ele que impede o silenciamento.

Considerações finais

O recorte apresentado faz parte de um conjunto de cenas, de fragmentos em que a visibilidade do corpo aparece como central para um discurso de resistência aos efeitos de poder. O estudo, nesse sentido, retoma as formas pelas quais a visibilidade ocupa um papel de regulação, de nomeação, de controle. Essa retomada faz-se fundamental para que a compreensão dos dinamismos das relações de poder permita perceber quando um movimento de resistência e liberação se desloca para outro movimento de regulação e controle, quando induzem uma nova subjetividade.

A visibilidade do corpo se apresenta como um dispositivo potente para o discurso da resistência ao poder. Isso porque o corpo está ancorado antes da nomeação, ele afirma sem usar do imperativo das palavras, apenas pelo gesto, pelo tecido, pela fisionomia. Se o olhar “é mudo como um dedo apontado, que denuncia”, o corpo é uma unidade resistente, inapreensível em sua totalidade pelas tecnologias do poder. Ao invés de buscar abrigo nas sombras, de fugir dos olhares da ciência, da política ou do Estado, ele tem se colocado aberto, de frente, grave e agudo. A visibilidade não implica mais, em si, uma tecnologia de controle e regulação; ela tem sustentado a resistência aos efeitos de poder: eu sou visto, logo eu existo.

Referências

ANZ. Canal ANZ. Youtube, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CR97Ympuzq8>>. Acesso em: 15 Julho 2017.



BRASIL. Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, p. 79. 2016.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade, 3: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. Publicado originalmente em 1984.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso: Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. Publicado originalmente em 1971.

FOUCAULT, M. O Nascimento da Clínica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Publicado originalmente em 1963.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000. Publicado originalmente em 1977.

FOUCAULT, M. Arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Publicado originalmente em 1969.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: a história da violência nas prisões. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Publicado originalmente em 1975.

LE BRETON, D. A sociologia do corpo. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 2º Ed, 2007.

ORTEGA, F. O corpo transparente: visualização médica e cultura popular no século XX. História, Ciências, Saúde, Manguinhos – Rio de Janeiro, v. 13 (suplemento), p. p. 89-107, outubro 2006.



AQUILOMBAMENTOS E PROTAGONISMO NEGRO NA DANÇA AFRO DO RIO GRANDE DO SUL

Manoel Gildo Alves Neto¹³³
Suzane Weber da Silva¹³⁴

Resumo: Através da posição político-epistêmica desenvolvida por autores negros vinculados aos *Black Studies* (LUZ, 1979) e com o avanço no sentido de tornar a luta antirracismo uma bandeira comum a negros e não-negros, a pesquisa “Observatório/Aquilombamento da Dança Negra do RS: Memorial da Dança Afro do RS” tem como objetivo traçar o panorama histórico local da Dança Afro cênica, a partir das memórias de alguns artistas e educadores negros(as) gaúchos(as). Pretendemos espriar no Campo das Artes o reconhecimento do protagonismo Negro na Dança, pensando sistematicamente o território rio-grandense nesse momento, articulando o pensar/fazer acadêmico como possibilidade de ruptura das fronteiras racistas que ainda sujeitam à produção de artistas e pesquisadores negros a invisibilidade. Os conceitos que arquitetam a proposta de Observatório/Aquilombamento serão apresentados com o intuito de amadurecer-se no ato do compartilhamento com outros intelectuais que participaram do Seminário Corpos, Gênero, Sexualidades e Relações étnico-raciais na educação, realizado em 2017.

Palavras-chave: Dança Afro. Black Studies. Protagonismo Negro.

Perceber-se sexta ou sétima geração de uma família negra que vivenciou o processo da Diáspora Africana é algo que me desperta vontade de saber mais sobre meus ancestrais, saber mais sobre o Eu, por mais que a possibilidade de encontrar registros seja quase nula, há um desassossego que me conduz a buscar saber um pouco mais sobre o Nós. Busco na coletividade a potência necessária para reconhecer-me como CORPO possível, como COR possível, como PÓ possível. Sim, ser pó! Como poeira da estrada, impregnando e sendo impregnado numa caminhada onde se aventuram alguns poucos sujeitos NEGROS falando de si, falando de Nós, num processo dialógico de cuidado, respeito e salvaguarda da memória.

Neste momento, me detendo na escrita acadêmica, o registro dessas memórias é apresentada como estratégia de (r)existência, ora poética ora cientificista, assumindo sua responsabilidade com a produção de conhecimento disparadora do empoderamento negro.

Estes rastros/registros nos interligam enquanto povo negro diaspórico a princípios estéticos de uma Cultura Negra Africano, difundida por via da Performance corporal e artística necessária para o reconhecimento da diversidade.

¹³³ Mestrando do PPGAC – UFRGS. E-mail: manoelalvesrso@hotmail.com.

¹³⁴ Orientadora, Professora Doutora, PPGAC – UFRGS.



A pesquisa intitulada “Observatório/Aquilombamento da Dança Negra do RS: Memorial da Dança Afro do RS” nasceu com o intuito de criar um Observatório em Arte Negra, que pretende traçar análises teóricas no sentido de entender as dinâmicas históricas que interrelacionam Racismo, Epistemicídio (Cf. SANTOS, 2010), Interculturalidade (Cf. SANTOS, 2010), Decolonialidade (Cf. MIGNOLO, 2008) (Cf. QUINJANO, 2005) e Teoria da Dança, tendo como objetivo registrar memórias acerca do surgimento do fenômeno artístico e educativo vulgarmente chamado “Dança Afro”. Para isto contaremos com o auxílio de alguns agentes da Dança, coreógrafos, bailarinos, educadores negros, escritores de gestos de resistência¹³⁵ na cena artística da Dança Afro no/do Rio Grande do Sul, que colaborarão para essa escrita da história da Dança Afro local, através de uma plataforma de compartilhamento de experiências/memórias.

Os modelos de Observatório de Arte, Cultura e Educação¹³⁶ difundidos no Brasil formalizam suas atuações dentro do campo intelectual, monitorando indicadores, realizando pesquisas sobre gestão, políticas públicas e economia, possibilitando reflexões sobre memória, cultura, sociedade, geografia, história, contemporaneidade e outros tantos assuntos possíveis de serem discutidos a partir dos eixos fulcrais: Cultura, Arte e Educação.

Partindo de estudos focais/locais, o aquilombamento desses artistas possibilitará a sistematização de experiências, visualizando indicadores, analisando a consolidação de políticas públicas já formalizadas tanto quanto a demanda destas no campo das Artes.

Um Observatório com ações efetivas em qualquer interface da Dança possibilitaria o levantamento de informações sobre as realidades múltiplas do que é a Dança enquanto fenômeno artístico-sociocultural.

O termo Aquilombamento acoplado no título da pesquisa refere-se diretamente aos territórios de fuga criados por negras e negros no período colonial, onde as dinâmicas matriciais africanas eram salvaguardadas junto aos direitos à liberdade e à vida. O termo vem com o intuito de ressignificar a ideia de “observação” para a construção de um espaço de

¹³⁵ Segundo a poeta e historiadora negra Beatriz Nascimento no filme Ori (GERBER, 1989) “a dança para o negro é um momento de libertação. O homem negro não pode estar liberto enquanto ele não esquecer pelo gesto que ele não é mais um cativo”, portanto, inspirado na frase de Beatriz Nascimento atribuo o termo “escritores de gestos de resistência” a todos que se empenham em pensar/fazer proposições artísticas e educacionais que vão de encontro a descolonização do corpo na Dança.

¹³⁶ Observatório Cultural do Itaú (<http://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itaucultural>); Observatório do PNE (<http://www.observatoriodopne.org.br>); Observatório Cultural de Porto Alegre-RS (http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smc/default.php?p_secao=266); Observatório da Diversidade (<http://observatoriodadiversidade.org.br/site/>);



compartilhamento e de produção coletiva do conhecimento, onde o princípio do “cuidado” nos fortaleça no sentido de consolidarmos estas produções artísticas, também no campo acadêmico, a pé de igualdade com o cenário ainda hegemônico da produção artístico-acadêmica correligionária de uma pensar/fazer baseado em princípios eurocêtricos. Segundo Beatriz Nascimento:

o que ficou conhecido na historiografia como quilombos são movimentos sociais arcaicos de reação ao sistema escravista, cuja particularidade foi a de iniciar sistema sociais variados, em bases comunitárias. (RATTS, 2007, p. 56)

Tomando a utilização do conceito de Quilombo como corolário à crítica ao sistema de pesquisa universitária feita pela endogenia e fidelidade¹³⁷, propomos o termo Aquilombamento almejando que sistemas alternativos e pesquisas múltiplas (artísticas-acadêmicas, ou apenas artísticas) em Dança Afro se proponham a coexistirem em proximidade com outras pesquisas, formulando outras maneiras de entender tanto a dinâmica de coexistência de saberes na diversidade, quanto o reconhecimento da importância de seus saberes pela academia.

Entendemos que a Cultura Negra Afro-Brasileira é cheia de símbolos que atribuem valores estéticos intrínsecos indispensáveis para a comunicação e participação direta, interdinâmica e intergrupala de seus integrantes. Nesse processo de semiótico a Arte também é entendida como elementar à elaboração de conhecimentos (Cf. LUZ, 2010). Este projeto se inscreve na perspectiva de sinalizar processos históricos desta linguagem artística, afirmando a pluriculturalidade existente também no campo dos conhecimentos e fazeres culturais distintos relativos às Artes da Cena.

Não há ineditismo na proposta, pois pesquisadores da área das Artes Cênicas como a Prof. Dr^a. Inaicyr Falcão, Prof. Dr. Armindo Bião, Prof. Dr. Graziela Rodrigues, desenvolveram/desenvolvem pesquisas no campo dos Estudos da Performance, da Etnomusicologia e da Etnocologia desde meados dos anos 1970 e 1980, onde já discutiam

¹³⁷ Palestra proferida pelo intelectual Milton Santos na ocasião do recebimento do título de professor emérito da faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), em 1997. O geógrafo Milton Santos pronunciou um discurso intitulado “O intelectual e a universidade estagnada”, formalizando uma crítica ao ambiente endógeno e fiel que se perpetua no sistema universitário de pesquisa. Impossibilitando tanto a crítica, a diversidade, o confronto de saberes e a sua multiplicidade. A crítica de Milton Santos questiona velhos paradigmas de uma fidelidade político-epistêmica, das universidades Brasileiras, que se mantém ligada apenas as referências de conhecimento eurocêtricas e se recalcam a possibilidade de serem criticadas por isso (Cf. REVISTA ADUSP, O INTELLECTUAL E A UNIVERSIDADE ESTAGNADA, outubro 1997).



perspectivas “outras” do pensar/fazer artístico, entretanto ainda há muito o que se explorar nesse âmbito.

No contexto do Rio Grande do Sul, faz-se necessário pesquisar as matrizes Afro-Ameríndias infiltradas no pensar/fazer artístico para que possamos reconhecer outros modos existentes da Arte, que ainda são marginalizados dos/nos meios de discussão acadêmica.

Entendendo a Dança Negra Afro-brasileira como fundamento estético efetivo na elaboração do conhecimento, agente formulador de uma imagem positivada da representação social do negro e potente ferramenta para o fortalecimento da identidade afro-brasileira, a Dança Afro no/do Rio Grande do Sul ainda conta com poucos estudos no campo acadêmico das Artes, mesmo inserida no estado com maior número de cursos de graduação em Dança do país.

Através de pesquisas em plataformas digitais das instituições públicas de ensino superior de todo o estado, encontramos um número significativo de publicações acerca do tema dentro dos campos das Ciências Sociais e da Educação, no entanto, ainda há uma lacuna no que diz respeito a pesquisas em Arte que tragam a Dança Afro gaúcha como tema central.

Assumimos uma postura político-epistêmica alinhada aos *Black Studies* por questionar em certas instâncias a utilização do “Negro como objeto de estudo”, apontando para um fazer científico “escurecido” por reflexões e questionamentos científicos desenvolvidos por Negras(os), como cita Marco Aurélio Luz nesse trecho (LUZ, 1979, p. 183)

é chegada uma nova fase, uma nova forma de percepção, de elaboração e produção científica em relação aos estudos negros. Não mais sobre o negro, o negro não mais como objeto de ciência, mas como produtor de ciência, isto é, identificado com seu processo civilizatório, reproduzindo o seu patrimônio cultural, procurando restaurar a sua consciência histórica, e produzindo ciência de acordo às suas necessidades de conhecimento e de adaptação-resistência e integração na sociedade global.

Assumir uma postura político-epistêmica alinhada com a citação a cima não pretende desqualificar a fala de diversos pesquisadores não-negros, tanto da educação quanto da arte, que se propõem a discutir de maneira séria e contundente questões relativas à história, cultura e arte produzida por sujeitos e comunidades negras. No entanto, reafirmo a ideia da necessidade de ruptura do *apartheid* que separa a população negra do acesso à educação em todos os níveis, sobretudo da produção de pesquisa sobre sua própria cultura.



Eu, entre outros, oriundos das políticas afirmativas de cotas para ingresso na universidade pública brasileira, me proponho sempre ao Teste do Pescoço¹³⁸, a fim de buscar/encontrar meus pares nos ambientes acadêmico e artísticos onde circulo. Ainda pouco nos vemos! Se não nos vemos e não estamos inseridos no ambiente acadêmico, provavelmente não será nem a Dança Afro, nem as nossas questões enquanto artistas, educadores e cientistas negros que ocuparam as páginas de revistas científicas.

Ainda nos é atrelado, de maneira estereotipada, o lugar da oralidade, da ludicidade e do silenciamento, pretendendo-se romper este último articulando vozes negras em um observatório/aquilombamento, transcendendo a ludicidade sem perdê-la e encontrando na oralidade fundamentos históricos e filosóficos que amparem nossas reflexões acerca do surgimento da Dança Afro no cenário artístico gaúcho. Para isso, pretendemos articular artistas em um Observatório/Quilombo, de dentro e fora da academia, juntamente com pesquisadores negros que corroboram para a escrita e registro do que artistas e educadores negros têm produzido em Dança Afro no território gaúcho, tendo como instrumento metodológico a utilização de ferramentas inspiradas no método etnográfico ou de inspiração etnográfica como descreve a Prof^ª. Dra. Suzi Weber (WEBER, 2010), objetivando coletar informações que nos possibilitem investigar as memórias e o protagonismo negro na Dança Afro do/no Rio Grande do Sul.

Com intuito de escurecer, enegrecer e pretiar¹³⁹ esse artigo, trazemos o fundamento conceitual que é comumente utilizado em comunidades de terreiro para expressar o bom, belo e útil: “*Odara!*”, como um modelo outro de pensar/fazer Arte, entendendo que não há como dissociar o Teatro Negro da Musicalidade, a Musicalidade da Dança, a Dança do Teatro. Códigos dessas linguagens estão sempre em contato num fazer performático *Odara*, havendo uma impossibilidade de afirmar se tal espetáculo artístico é um Teatro Musical, um desfile de uma Escola de Samba ou uma roda de capoeira, pois o diálogo entre linguagens é fluído no

¹³⁸A dinâmica do Teste do Pescoço nos propõe buscar a pluriculturalidade, a diversidade de gênero, raça, orientação sexual e pessoas com deficiências físicas; principalmente nos espaços de educação superior e concluir a partir do percentual de participação se a educação ainda continua atrelada a princípios de uma ciência hegemônica, eurocêntrica, insensível à diversidade e às vezes higienista.

¹³⁹A expressão “escurecer, enegrecer e pretiar” são utilizados por muitos teóricos negros(as) a fim de positivar o que é relativo a cor negra, que é vulgarmente hierarquizado como pior ou menos valoroso. Os termos são um contraponto ao que popularmente é dado como “Esclarecido”, infelizmente a língua portuguesa utilizada no Brasil ainda conta com grandes características colonialistas. É necessário, sempre que possível, reafirmar também através da linguagem outros modos de tornar compreensível.



sentido de possibilitar narrativas que transcendam o acontecimento em si e possibilite catarses, seja através do toque do tambor ou de empatia sinestésica (Cf. LUZ, 2010).

O conceito *Odara* é trazido para pensarmos que muitos desses artistas estão situados nas encruzilhadas de códigos que alicerçam uma narrativa. É comum encontrar grupos de teatro negro que utilizam as Danças de Matrizes Afro no processo de preparação de atores, em traço estético da cena ou ainda como Dança. Há diversas produções em Dança Afro que rompem as fronteiras disciplinares da Dança para aventurar-se em performances que podem ser identificadas como teatrais. Portanto essas fronteiras do que pode ser o Teatro e a Dança são comumente rompidas em nome da articulação narrativa.

Colocando em prática o que de fato tem sido Decolonialidade na Dança, a proposta de nucleações para criação artística que se assemelham a quilombos, no sentido de formação de comunidades negras, servem tanto de refúgio para artistas negros que vivenciam diariamente mazelas do racismo, quanto põe o corpo negro como protagonista da sua história de maneira afirmativa, entendendo-se enquanto coletividade.

Referências

LUZ, Marco Aurélio. **Do “negro como objeto de ciência” aos estudos negros.** Revista de Cultura Vozes, ano 73, vol. LXXIII, nº3, 1979.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra e ideologia do recalque.** 3ª Ed. – Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina.** In. LANDER, E. (org.). A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.** São Paulo: Imprensa Oficial / Instituto Kuanza. 2007

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. 637 p

SILVA, Suzane Weber. **Metodologia de inspiração etnográfica em pesquisas de práticas corporais artísticas.** In: VI Congresso da Abrace, São Paulo, 2010.



MULHERES NA CIÊNCIA: PROMOVEDO A IGUALDADE DE GÊNERO E A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA JUNTO A ESCOLARES

Maria Clara Ferreira Machado¹⁴⁰
Mauren Assis Souza¹⁴¹
Pâmela Billig Mello-Carpes¹⁴²

Resumo: A participação feminina nas pesquisas científicas não é tão pequena como se pensa. Entretanto, o conhecimento do público acerca das contribuições femininas para o desenvolvimento científico não é tão grande como o conhecimento das contribuições feitas por homens. Esta invisibilidade é resultante de vários fatores sociais, os quais muitas vezes também desestimulam as mulheres desde a infância até a vida adulta a seguirem uma carreira científica. Percebendo essa realidade, o Grupo de Pesquisa em Fisiologia (GPFis) da Universidade Federal do Pampa realizou atividades com objetivo de despertar nos jovens a curiosidade pela ciência, divulgar as contribuições feitas pelas mulheres para a ciência, e, demonstrar possíveis profissões e carreiras científicas. No presente trabalho compartilhamos as experiências das pesquisadoras junto a este projeto, desenvolvido com educandos do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Uruguaiana-RS.

Palavras-chave: Mulheres. Ciência. Educação. Divulgação científica.

Introdução

As mulheres já fizeram e continuam fazendo grandes contribuições para o desenvolvimento do conhecimento científico. Entretanto, a divulgação da participação feminina na ciência não ocorre com a mesma frequência e intensidade do que suas propostas inovadoras. Além disso, em diversos ramos da ciência persiste uma maioria masculina, principalmente naqueles comumente relacionadas aos homens, por questões histórico-sociais como as áreas STEM (do inglês Science, Technology, Engineering and Mathematics) (MAVRIPLIS et al., 2010). Padrões sociais e visões negativas influenciam no número de cientistas mulheres, como comprovado por um estudo recente realizado pela Fundação L'Óreal em parceria com a UNESCO (2015), no qual foi constatado que somente 30% dos cientistas em todo mundo são mulheres, sendo este um resultado inquietante e mobilizador de transformações.

¹⁴⁰ Aluna do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Cândido Rondon; clara.fmachado@gmail.com

¹⁴¹ Pós-doutoranda junto ao PPG Bioquímica; UNIPAMPA; maurensouza@gmail.com.

¹⁴² Professora adjunta UNIPAMPA, campus Uruguaiana, Fellow 2017 do programa “Para Mulheres na Ciência” - L'Óreal/UNESCO; pamelacarpes@unipampa.edu.br



Tendo em vista estas estatísticas e a desinformação da sociedade, o Grupo de Pesquisa em Fisiologia da Universidade Federal do Pampa (GPFis – UNIPAMPA) tem buscado realizar junto a escolares a divulgação das carreiras científicas, enaltecendo as contribuições femininas, para assim, despertar, principalmente nas meninas, a curiosidade e o interesse em optar por uma carreira e/ou profissão científica, de desenvolvimento tecnológico e/ou inovador. As atividades foram realizadas no segundo semestre do ano de 2016, junto a alunas e alunos das turmas de 2º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Cândido Rondon, localizada no município de Uruguaiana/RS.

Contextualização da proposta

A invisibilidade das contribuições científicas feitas por mulheres ainda é um tema de discussão e debate. Dentre as áreas de cunho científico, as áreas STEM apresentam uma reconhecida maior participação masculina (MAVRIPPLIS et al., 2010), e mesmo com os avanços realizados pelas mulheres nos últimos anos, em diversas áreas profissionais e de estudo, as “exatas” continuam com uma minoria feminina. Desconfia-se, no entanto, que esta pouca participação não seja relacionada à falta de vocação, mas sim às condições histórico-sociais.

O contexto social desde a infância não favorece o desenvolvimento de interesse pelas áreas STEM entre as mulheres, uma vez que os brinquedos e jogos acabam por não estimular as habilidades de criar, inovar, pesquisar e, acima de tudo a curiosidade. Esta situação foi demonstrada na reportagem *Brinquedos 'de meninos' e 'de meninas': experimento testa como adultos reforçam rótulos*, da BBC Brasil (2017). A proposta convidou voluntários para verificar como os rótulos estão presentes nas brincadeiras infantis. Os participantes brincaram com dois bebês, Marnie (que foi vestida como menino, passando a ser chamada de Oliver) e Edward (que foi vestido como menina, passando a ser chamado de Sophie). Mas, eles não sabiam das trocas e acabaram todos, sem exceção, perpetuando os padrões de gênero. Quando brincavam com Oliver, que na verdade era Marnie, ofereciam brinquedos como carrinhos e robôs. E quando era a vez de Sophie, que na verdade era Edward, introduziam bonecas ou bichos de pelúcia (BBC Brasil, 2017).

Com todos esses padrões sociais, as meninas se veem desestimuladas a seguir uma carreira científica e/ou tecnológica, tornando-se agravante o fato de não terem modelos de referência, seja em programas de entretenimento, ou nos livros didáticos. Nesse sentido, é



necessária uma renovação do currículo e do material pedagógico para estimular e despertar nas meninas a vocação científica (ICHIKAWA, E.; YAMAMOTO, J.; BONILHA, M.; 2008), porque mesmo que exista a invisibilidade da participação feminina nas ciências, já que na História da Ciência, até as primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher (CHASSOT, A.; 2004), esta participação não pode ser considerada inexistente.

Das atividades realizadas

A proposta das atividades foi idealizada por uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), aluna do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Uruguaiana/RS, em conjunto com a sua orientadora.

Para a realização desta iniciativa foram convidadas três docentes pesquisadoras da UNIPAMPA, campus Uruguaiana, sendo suas áreas de formação e atuação relacionadas às áreas STEM. As pesquisadoras convidadas atuavam nas seguintes áreas: Astrofísica e Astronomia; Farmacologia e Neurotoxicidade; e, Neurofisiologia e Neuroplasticidade da memória. O convite às docentes se baseou na ideia de mostrar, além da participação das mulheres na ciência, a existência de cientistas na própria cidade dos estudantes.

A execução das atividades de divulgação das “Mulheres na Ciência” foi dividida em duas etapas: a primeira etapa foi realizada na escola de Educação Básica, em conjunto com as docentes, e a segunda etapa ocorreu nos laboratórios onde as pesquisadoras atuam na universidade. Ambas as instituições são públicas, a primeira estadual, e, a segunda, federal.

Primeira Ação – Apresentação e Roda de Conversa na Escola

Durante a primeira ação contamos com a colaboração dos alunos e alunas das duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Cândido Rondon. A ação contou com a participação de 49 alunos, sendo 27 meninas e 22 meninos, com uma faixa etária de 15 a 18 anos.

A atividade teve como objetivo demonstrar aos estudantes, a participação de mulheres em pesquisas científicas realizadas no nosso município, conseguindo assim aproximá-los do tema “Mulheres na Ciência”, assim como divulgar carreiras científicas que podem seguir, caso tenham interesse.



Previamente à atividade, um questionário foi aplicado junto aos estudantes para verificar seus saberes prévios acerca da temática, questionando-os sobre a participação feminina na ciência e as suas percepções sobre a igualdade de gênero. A estrutura da avaliação pedia para o(a) aluno(a) identificar a sua idade e seu sexo, além de responder 6 perguntas que tinham como alternativas de resposta sim ou não.

A atividade iniciou com uma breve explanação sobre a participação feminina na ciência, além de explicações acerca do objetivo da ação e como iria ocorrer. A fala foi seguida pelas docentes convidadas fazendo uma breve apresentação de sua trajetória, incluindo informações como: formação, área de atuação, dificuldades encontradas ao longo da formação e carreira científica, especialmente aquelas relacionadas ao gênero, pesquisas realizadas e/ou em andamento, entre outros.

Após a fala das convidadas, os presentes foram convidados para formar uma roda de conversa para que assim pudessem manifestar suas dúvidas e impressões sobre a temática. Durante este momento, os alunos e alunas participantes foram convidados a responder novamente o questionário para avaliação das atividades e verificação do seu impacto sobre a percepção acerca do tema.

Ao final das atividades, os alunos e alunas demonstraram grande interesse pela temática, e eles/elas manifestaram vontade de conhecer mais sobre como se realizavam as pesquisas científicas das cientistas. Com isso, uma segunda atividade foi proposta para conhecer as instalações onde as cientistas realizam seus experimentos.

Segunda Atividade – Visita aos Laboratórios do Campus da Unipampa

A partir do entusiasmo gerado pelos estudantes na primeira atividade, uma segunda ação foi proposta. Para isso, ocorreu uma visita ao campus da UNIPAMPA, com o objetivo de mostrar aos estudantes a estrutura necessária para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, nas áreas de atuação das cientistas convidadas realizada. A visita contou com a participação de 42 alunos, sendo 22 meninas e 20 meninos, com uma faixa etária de 15 a 18 anos.

Primeiramente, os estudantes foram acolhidos no Auditório da universidade, onde foram apresentados à equipe. Uma breve explanação foi feita acerca das oportunidades de cursos de graduação e pós-graduação ofertados pela UNIPAMPA, campus Uruguaiiana, além do processo de seleção para ingresso nos mesmos. Depois da acolhida, os estudantes foram



divididos em grupos para conhecer os 3 laboratórios, espaços nos quais as docentes cientistas desempenham as suas pesquisas, sendo estes: Laboratório de Ensino em Física; Laboratório de Bioquímica, e; Laboratório de Neuroquímica.

Os estudantes puderam conhecer nos laboratórios, os equipamentos de pesquisa, assim como métodos, programas e, softwares para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa. As visitas foram bastante interativas, com discussões e questionamentos sendo realizados a todo tempo. Ao final da visita aos laboratórios solicitamos aos estudantes que avaliassem a proposta. Esta avaliação foi realizada através de um questionário, no qual os discentes classificavam as atividades, considerando as seguintes notas: péssimo; ruim; bom; muito bom, e; excelente. Além disso, questionamos qual seria a nota-média atribuída à visita, considerando uma escala de 0 a 10.

Análise e discussão

Os resultados obtidos na primeira avaliação, no início das atividades na escola, permitem verificar que os estudantes acreditam que as mulheres podem seguir a carreira científica (98%) e que já existe participação feminina significativa na ciência (92%). No entanto, apenas 22% declarou conhecer cientistas mulheres. Adicionalmente, no momento de citar o nome de uma cientista qualquer, desde que fosse mulher, apenas 2 alunos (4%) conseguiram responder; os outros 47 alunos (96%) deixaram a questão em branco.

Estes resultados relacionam as afirmações de Meyer e suas colaboradoras (2015), já que as autoras afirmam que o desconhecimento sobre as mulheres cientistas é da sociedade, de maneira geral, sendo que não conhecemos a contribuição de mulheres nas diversas áreas da ciência. Este desconhecimento, segundo as autoras, pode se atribuir ao fato de que a figura da mulher não é relacionada à posição de cientista nos filmes e séries, contribuindo assim para fomentar a ideia de que as mulheres não poderiam seguir carreira científica.

Mas pouco a pouco mudanças estão acontecendo. Uma reportagem do jornal Folha de São Paulo, intitulado “*Mulheres já produzem metade da ciência do Brasil, diz levantamento*” apresenta os resultados do relatório Gender in the Global Research Landscape, publicados pela editora Elsevier. Os dados levantados trazem informações acerca das publicações científicas de mulheres em 11 países e na União Europeia, durante os anos 1996 a 2000 e, de 2011 a 2015. Dentre os países pesquisados, destacam-se Brasil e Portugal, sendo estes os que



contam com mais autoras em trabalhos científicos, contando com a participação feminina em 49% das publicações científicas.

Outro aspecto que destacamos é o aumento de livros e filmes dentro da temática “Mulheres na Ciência”, como o livro publicado nesse ano (2017) *Wonder Woman – 25 Mulheres Inovadoras, Inventoras e Pioneiras que fizeram a diferença* de autoria de Sam Maggs, retratando histórias e pesquisas de diversas mulheres através de uma linha temporal, desde Hipátia (350-415) até Marie Curie (1867-1934). E a estreia do filme “Estrelas Além do Tempo”, o qual retrata a história de três “computadoras humanas” negras trabalhando para o governo, especialmente a NASA, durante o período da corrida espacial entre os Estados Unidos e a União Soviética.

Esta divulgação da mídia, aliada a ações de divulgação realizadas por instituições de ensino e pesquisa locais, pode contribuir para a divulgar a participação feminina na ciência. No presente caso, ao decorrer das apresentações, as pesquisadoras abordaram como e quando decidiram se tornar cientistas, as pessoas que mais influenciaram antes e durante suas carreiras (educadores que as estimularam desde o período da Educação Básica, até seus orientadores(as) que acompanharam sua trajetória dentro do meio acadêmico-científico) e as principais dificuldades enfrentadas ao longo da carreira.

Após a fala das professoras, foi organizada uma roda de conversas com os alunos e alunas presentes. Neste momento, outros importantes tópicos relacionados ao tema surgiram na discussão, trazidos pelos próprios alunos e alunas, tais como: assédio moral e sexual na carreira acadêmico-científica; preconceito com as mães-cientistas; predominância de homens em cargos de chefia no meio acadêmico e científico; entre outros. As cientistas compartilharam suas experiências pessoais e as estratégias que utilizaram para superar dificuldades relacionadas ao gênero que enfrentaram ao longo de sua carreira. Foi uma discussão rica e proveitosa, sendo possível perceber o envolvimento e interesse dos alunos pela temática.

Um dos principais temas debatidos foi o preconceito com as mães cientistas percebendo que esta é uma realidade vivida por muitas das mulheres que optaram em seguir uma carreira científica. Saboya (2013) concorda que a maternidade é uma das contingências que mais marca a carreira das mulheres no sistema de Ciência e Tecnologia, e durante o período de gestação e início da vida do bebê, o sistema não suaviza em nenhum aspecto para a gestante, a que amamenta ou a que tem filhos pequenos, seja no momento de sua formação,



enquanto é bolsista de mestrado ou doutorado, seja para ascender na carreira de pesquisadora. Isto gera uma situação desfavorável às mulheres, por possuírem muito pouco ou nenhum auxílio e flexibilidade dentro do meio acadêmico. Mas mesmo com as dificuldades de conciliar família e trabalho, muitas mulheres seguem suas carreiras, e, como afirma a bióloga chilena Dra. Cecilia Hidalgo em uma entrevista a Sociedade de Biologia do Chile: “as mulheres podem ser cientistas e mães ao mesmo tempo” (ALARCÓN, P., 2015).

A sub-representação feminina nas pesquisas científicas ainda é intensificada na América Latina, por conta da condição financeira desses países, no qual estas profissionais chegam a trabalhar 15 horas diárias: 4 a 5 horas de atividade docente, 3 a 5 horas de investigação/pesquisa, e 8 horas de trabalho doméstico. Por conta disso, a mulher que queira se dedicar à produção científica enfrentará várias dificuldades, e tudo isto impacta no baixo número de mulheres em posições de liderança, dentro da comunidade científica latino-americana (ICHIKAWA, E.; YAMAMOTO, J.; BONILHA, M.; 2008). Conforme as professoras relataram, ao decorrer da escada de poder e prestígio na ciência, menos rostos femininos são vistos. Hayashi et al. (2007) citando os dados de um encontro nacional que discutiu as questões de gênero na ciência, ressaltam que as mulheres são minoria nas universidades, ocupam espaços semelhantes aos homens na produção científica, entretanto, essa atuação não se reflete no topo das carreiras acadêmicas.

Após a atividade, o questionário inicial foi reaplicado para verificar se houve uma mudança de pensamento dos alunos e alunas acerca da temática. Podemos destacar a porcentagem dos estudantes, que conheciam cientistas mulheres, que subiu de 16% para 84%, além do percentual de alunos e alunas, que conseguiu citar o nome de uma cientista mulher, subiu de que 4% na primeira aplicação, para 84% na segunda aplicação.

A segunda ação proposta, a visita aos laboratórios do campus da UNIPAMPA, também gerou resultados bastante satisfatórios. As notas atribuídas pelos alunos prevaleceram entre as categorias: bom; muito bom, e; excelente. Mais especificamente, em relação ao interesse e a clareza das atividades propostas por cada equipe dos laboratórios participantes, o Laboratório de Ensino de Física teve o percentual de 10% (bom), 36% (muito bom), 55% (excelente); o Laboratório de Bioquímica 14% (bom), 43% (muito bom), 43% (excelente); o Laboratório de Neuroquímica 12% (bom), 29% (muito bom), 62% (excelente). Ao longo das visitas também se pode perceber o grande interesse dos alunos, e a motivação de muitos em querer ingressar na universidade e buscar experiências de iniciação científica. Os estudantes



questionaram muito e sanaram suas dúvidas relacionadas à ciência e à pesquisa científica nos temas específicos de atuação dos laboratórios visitados. Ao final, a nota média atribuída pelos alunos participantes à segunda atividade, considerando uma escala de 0 a 10, foi de 9.

Além dos bons resultados, a experiência aqui relatada foi de extrema importância, tendo em vista o contato dos escolares com os alunos e alunas de uma instituição de ensino superior, sendo eles/elas cursando a graduação ou já desempenhando pesquisas de pós-graduação.

Esta expedição de estudos conseguiu viabilizar um contato mais direto entre os futuros alunos e alunas da universidade, ademais de ser uma oportunidade de estreitar as relações entre escola-universidade, já que as vivências em que os alunos assistem aulas, conteúdos ou tem experiências práticas de cunho acadêmico-científico, colaboram na tomada de decisão em situações relacionadas ao seu futuro profissional, influenciando positivamente, seja no sentido de desenvolver uma carreira científica ou não (SHAMAI, S.; 1996).

Considerações finais

A partir das iniciativas propostas, percebemos como a participação feminina na ciência é desconhecida entre os nossos jovens, e como ações de divulgação das pesquisas realizadas por mulheres através de atividades como as aqui desenvolvidas podem melhorar seu conhecimento sobre a temática, diminuir preconceitos, e despertando neles o interesse pelo meio acadêmico-científico. Além disso, as atividades não se limitaram apenas a divulgar as pesquisas realizadas por mulheres, mas, sobretudo de demonstrar aos futuros ingressantes de instituições de ensino superior as inúmeras possibilidades de carreiras que podem seguir, o que tem extrema importância, já que os estudantes do Ensino Médio estão sendo cobrados por uma escolha profissional, e estas situações auxiliam a eles/elas na escolha de um curso de graduação.

Referências bibliográficas

ALARCÓN, P. **Entrevista a la Dra. Cecilia Hidalgo, “Las mujeres podemos ser científicas y madres al mismo tiempo”**. Disponível em: <<http://www.biologiachile.cl/2015/09/01/entrevista-a-la-dra-cecilia-hidalgo-las-mujeres-podemos-ser-cientificas-y-madres-al-mismo-tiempo/>>. Acesso em 24 set. 2016.

BATISTA, E.; RIGHETTI, S. **Mulheres já produzem metade da ciência do Brasil, diz levantamento** – **Carreiras** | **Sobretudo** **Folha**. Disponível



em:<<http://www1.folha.uol.com.br/sobretudo/carreiras/2017/03/1864542-mulheres-ja-produzem-metade-da-ciencia-do-brasil-diz-levantamento.shtml?cmpid=compw>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BBC BRASIL. Brinquedos 'de meninos' e 'de meninas': experimento testa como adultos reforçam rótulos. Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/geral-40974995>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CHASSOT, A. **A Ciência é masculina? É, sim senhora!** Contexto e Educação – Editora UNIJUÍ – Ano 19 – nº71/72 – Jan/Dez.2004. pp. 9-20.

HAYASHI, M. et al. **Indicadores da participação feminina em Ciência e Tecnologia.** TransInformação – Mai/Ago 2007 v.19 n.2 pp. 169-187

ICHIKAWA, E.; YAMAMOTO, J.; BONILHA, M. **Ciência, Tecnologia e Gênero: Desvelando o Significado de Ser Mulher e Cientista.** Serviço Social em Revista – Jul/Dez 2008 v.11 n.1.

L'ÓREAL FOUNDATION. **Change The Numbers.** Disponível em: <http://changethenumbers.science/en?selected_locale=true>. Acesso em 12 set. 2016.

MAVRIPLIS, C et al. **Mind the Gap: Women in STEM Career Breaks.** J. Technol. Manag. Innov. 2010. v.5 n.1

MEYER, M. et al. **Women are underrepresented in fields where success is believed to require brilliance.** Frontiers in Psychology. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00235>>. Acesso em 12 set. 2016.

SABOYA, M. **Relações de Gênero, Ciência e Tecnologia: Uma revisão da bibliografia nacional e internacional.** Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade de Eça de Queirós. Nov/2012. Ano. 3. n.12.

SHAMAI, S. **Elementary school students' attitudes toward science and their course of studies in high school.** Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/term=Elementary+school+students27+attitudes+toward+science+and+their+course+of+studies+in+high+school.>>. Acesso em 9 set. 2015.

TAN-WILSON, A; STAMP, N. **College Students' Views of Work–Life Balance in STEM Research Careers: Addressing Negative Preconceptions.** CBE – Life Sciences Education, v.14, pp. 1-13.



PERCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E MATERNIDADE: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL

Kauana Rodrigues Amaral¹⁴³
 Sabrina Hoffmann dos Santos¹⁴⁴
 Laís Braga Costa¹⁴⁵
 Andrieli dos Santos Dicetti¹⁴⁶
 Daiane Martins Rodrigues¹⁴⁷
 Márcia Della Flora Cortes¹⁴⁸
 Marcel Jardim Amaral¹⁴⁹
 Cristiane Pereira da Silva¹⁵⁰

Resumo: O presente artigo aborda percepções sobre gênero e maternidade com o objetivo de discutir acerca dos desafios impostos a mulheres mães estudantes. Este estudo de caso partiu de uma experiência vivenciada por uma das bolsistas da Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. Com isso, surgiu a necessidade de se debater e fomentar a reflexão sobre o acolhimento da mulher gestante/mãe no ambiente educacional. Utilizou-se como metodologia uma pesquisa qualitativa bibliográfica em livros e periódicos, que contribuíram para reforçar a importância do apoio recebido durante a maternidade, tanto pelos amigos, família, colegas, ambiente educacional e de trabalho, garantido direitos e sobretudo a permanência da estudante na instituição de ensino. Conclui-se que existe a necessidade de acolhimento do tema maternidade nos ambientes acadêmicos.

Palavras-chave: Gênero e maternidade. Mães estudantes. Estudo de caso.

Introdução

Este artigo visa apresentar as percepções sobre a maternidade vivenciadas no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul (IFFar - SVS). A principal motivação para o desenvolvimento deste artigo foi a experiência vivenciada por uma estudante de 20 anos do

¹⁴³Mestranda no Curso de Educação no Instituto Politécnico do Porto, IPP, Porto, Portugal. Bibliotecária. Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiana. E-mail: kauana.amaral@iffarroupilha.edu.br

¹⁴⁴ Acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas. Atuante no Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiana E-mail: sabrina_hoffmann15@hotmail.com

¹⁴⁵Mestranda no PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta. Bibliotecária. Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiana. E-mail: lbc.biblio@gmail.com

¹⁴⁶ Acadêmica de Bacharelado em Administração. Atuante no Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiana. E-mail: andrielidicetti.18@gmail.com

¹⁴⁷ Acadêmica de Licenciatura em Química. Atuante no Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiana. E-mail: daianemartins.iff@gmail.com

¹⁴⁸Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria. Bibliotecária. Instituto Federal Farroupilha, Uruguaiana. E-mail: marcia.cortes@iffarroupilha.edu.br

¹⁴⁹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDU na Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Assistente Social. E-mail: amaral.marcel@yahoo.com

¹⁵⁰Especialista em Gestão de Bibliotecas Públicas (AVM Faculdade Integrada). Bibliotecária. Instituto Federal Sul-riograndense. E-mail: cristianebiblio@yahoo.com.br



curso técnico em Zootecnia e de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, bolsista no setor de biblioteca e no PIBID.

A experiência de maternidade vivenciada por uma das mulheres do grupo que compõe a equipe da biblioteca do campus possibilitou a reflexão sobre uma realidade até então pouco explorada e discutida nesse setor e na instituição como um todo.

O objetivo deste trabalho é fomentar a discussão acerca da necessidade de acolhimento da mulher gestante/mãe no ambiente educacional de forma a contemplar as demandas que passam a fazer parte do cotidiano da mulher, tais como: afastamento das atividades de trabalho e estudantis no período de puerpério, sobrecarga de tarefas, preconceito no ambiente acadêmico.

Para a construção deste artigo, recorreu-se ao estudo de caso apresentando-se os desafios que a maternidade impõe à mulher e a forma como a sociedade não ampara as jovens mães estudantes e trabalhadoras. Além disso, esse estudo tem uma abordagem qualitativa e utiliza de pesquisa bibliográfica em livros e periódicos.

Contextualização

A experiência que possibilitou a reflexão e discussão sobre gênero e maternidade ocorreu no Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul, mais precisamente na biblioteca da instituição, a partir da gravidez de uma das bolsistas desse setor.

A equipe da biblioteca é composta por quatro servidores públicos federais, sete bolsistas e uma funcionária terceirizada. Dentre os integrantes da equipe da biblioteca há cinco homens e sete mulheres, a faixa etária do grupo varia de 16 a 50 anos.

A biblioteca tem funcionamento diário de 14h ininterruptas, atendendo demandas de organização do acervo, circulação de materiais, atividades culturais e de incentivo à leitura, entre outras. A proposta pedagógica da biblioteca é proporcionar um ambiente de acolhimento aos diversos grupos que compõem a comunidade acadêmica (servidores, estudantes de ensino médio, técnico, graduação, pós-graduação e comunidade externa).

A concepção pedagógica e epistemológica seguida pela biblioteca compreende atividades culturais, construtivas e que promovem a inclusão social entre a comunidade acadêmica e escolar. Pode-se observar por meio de um dos projetos de ensino realizados, intitulado “Rodas de conversa na biblioteca”, que visa, por exemplo, o diálogo sobre temas que versam acerca da inclusão social (opressão de gênero, desigualdade racial, etc.).



Metodologicamente este estudo enquadra-se como estudo de caso, que tem ênfase na particularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único. “Característica mais distintiva é a ênfase na realidade na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada”. (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Os conteúdos que emergem nesse relato são socioculturais, pois, observa-se que existem ressalvas na esfera social quanto aos espaços que a mulher que se torna mãe pode ou deve ocupar. O que se vislumbra com essa pesquisa é que o leitor possa a partir dela “desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões” (ANDRÉ, 1984, p.52).

Além do mais, a pesquisa se caracteriza também como qualitativa e bibliográfica que para fundamentar o estudo realizado, possibilitando novos pontos de vista.

Análise e discussão

Para a discussão acerca das questões que envolvem gênero e maternidade utiliza-se por base o relato da mãe e estudante, já mencionada, que será denominada Clara. A experiência da maternidade de Clara provocou reflexões e modificações no grupo que compõe a equipe da biblioteca. Também se recorre à contribuição de autores que versam sobre a temática abordada.

De acordo com Perrot (2017, p. 69), “A maternidade é um momento e um estado. Muito além do nascimento, pois dura a vida toda da mulher. O mesmo acontece, embora em menor grau, com os filhos, que dela receberam a vida, o alimento, uma primeira socialização”.

A maternidade é associada ao fato de a mulher gerar uma nova vida, com muito amor e dedicação, entretanto, nem sempre se reconhece os sacrifícios pelos quais as mulheres passam até o fato de se tornarem mães. São diversas as angústias, acompanhadas de medo e por vezes, de muito mal-estar, tendo em vista que um bebê, é considerado um corpo estranho dentro da mulher e por isso, naturalmente, de forma involuntária e inconsciente, cada mulher reage de uma maneira.

Mãe não é exclusivamente amor, carinho e compaixão. Mãe é uma mulher que sofre, que chora, que reclama. Mãe se tranca no banheiro por minutos livre pela sua sanidade. Mãe é uma mulher que, como nunca antes, questiona o patriarcado e os



malditos papéis de gêneros dentro da maternidade. Mãe fica com inveja do pai e da vida dele que segue tão igual a antes. Mãe sente vontade de ter nascido homem. Mãe se exclui socialmente. Mãe carrega nas costas dupla ou tripla jornada. Mãe abre mão da vida profissional porque não tem escolha. Ou em muitos casos aceita qualquer trabalho porque precisa. Mãe vai rodar na entrevista de emprego, adivinha porquê? Por que é mãe (HARGER, 2015, sem paginação).

A gravidez é um processo complexo para a mulher, pois envolve muitas mudanças, não só no corpo, mas na vida e em como vão ser os dias dali em diante. Para uma estudante é ainda mais delicado, pois implica no processo de aprendizagem, se torna difícil conciliar tudo. O relato da estudante mãe do IFFar demonstra as diversas atividades da aluna no ano em que descobriu a gravidez:

-O ano de 2015 foi de muitas expectativas, pois, estava prestes a concluir o Técnico Agrícola com habilitação em Zootecnia, do Curso Subsequente no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul, quando então ingressei para o curso superior em Licenciatura em Ciências Biológicas na mesma instituição. No primeiro semestre de 2015 abri a inscrição para bolsa institucional para biblioteca (Acervo), assim sendo, participei de uma entrevista sendo então selecionada. No decorrer do segundo semestre do mesmo ano, estava organizando a documentação para fazer o estágio curricular obrigatório do curso subsequente, nesse período tive dores fortes, assim, procurei um médico em novembro de 2015, que me relatou que eu teria grande chance de estar grávida, me foi solicitado alguns exames nesse dia e quando saí do consultório “feliz da vida” sabia que iria ser a melhor coisa que poderia acontecer naquele momento (CLARA, 2017, informação verbal).

As alunas grávidas que decidem continuar os estudos têm assegurado por lei o direito à educação. As estudantes gestantes após procurarem a coordenação do curso e informarem da gestação, enquadram-se em um plano de estudos para que não saiam prejudicadas. O dever do professor é sempre estar atento a essas alunas para que as auxiliem nas atividades acadêmicas. É um processo que exige esforço mútuo da gestante e do docente, mas é dever de quem educa e direito do discente.

No caso que utilizamos como exemplo a estudante demonstra que houve diálogo com o docente coordenador do curso Técnico Subsequente em Zootecnia. Tendo em vista as especificidades do estágio nessa área foi tomada a decisão de postergar essa etapa: *“Fiz os exames e o resultado foi positivo, então, o coordenador do curso subsequente não permitiu que eu fizesse estágio nessa fase da gestação, sendo que iria para o campo e haveria perigos de ocorrer doenças”* (CLARA, 2017, informação verbal).

A Lei n.º 6.202 /1975 Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares, instituído pelo Decreto-lei n.º 1.044, e dá outras providências:



Artigo 1º “- A partir do oitavo mês de gestação e durante três meses a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares instituídos pelo Decreto número 1.044, de 21 de outubro de 1969.”

Parágrafo único“- O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado à direção da escola”.

Artigo 2º“- Em casos excepcionais, devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto.

Parágrafo único - Em qualquer caso, é assegurado às estudantes em estado de gravidez o direito à prestação de exames finais”. (BRASIL, 1975)

Assim sendo, quando uma pessoa engravida e está em um processo educativo, ela tem o direito de receber um acompanhamento especial. A ideia é que ela possa acompanhar os conteúdos dados em sala de aula, sem prejudicar o período de gestação e tampouco o de aprendizagem.

A decisão de ter um filho é algo extremamente sério, pois, a criação não é feita apenas com amor e carinho, mas também com condições econômicas suficientes para o sustento da criança. Dessa forma, quando uma mulher ainda está estudando, a tarefa de ser mãe exige muito mais, uma vez que, ela terá que conciliar o tempo dedicando-se ao filho e aos estudos.

-Em seguida acabou o semestre, e minha gravidez nunca foi empecilho para nada, pois eu caminhava de casa para o instituto cerca de três vezes ao dia, já que havia a bolsa de 20 horas à tarde e à noite havia aula. Em fevereiro de 2016 então descobri que estava a caminho um menino, e então, meu marido e eu, ficamos muito felizes, porém com uma sensação natural de medo (CLARA, 2017, informação verbal).

Sabe-se que a gravidez na adolescência é um fenômeno marcante na sociedade atual e que tem sido uma das grandes causas de evasão escolar. Oliveira (1998) refere que o abandono da escola pode ser fruto do constrangimento, da pressão de professores, de diretores e da própria família, que julgam essa situação como vexatória. Contudo, embasando-se em Castro; Abramovay e Silva (2004) as jovens abandonam os estudos porque se torna efetivamente mais difícil prosseguir nos mesmos, pois as adolescentes, além de cuidarem dos bebês, muitas vezes ingressam no mercado de trabalho.

Caso a aluna gestante esteja disposta a continuar estudando, o primeiro passo é procurar a coordenação do curso. Se procurados com antecedência, geralmente os coordenadores têm tempo para ajudar na busca por soluções. Também é preciso muito planejamento e organização, não só com estudos, mas também com tarefas burocráticas, como o protocolo de horas extracurriculares.

No trecho abaixo fica claro o desejo da estudante de continuar os estudos, e o entendimento da gestão do campus (com o auxílio da assistente social da instituição), sobre a questão da maternidade:



Assim então fui percebendo que aquele era o melhor momento para mim, ou seja, para nós, família e amigos que realmente estiveram ao meu lado, até o momento em que tive certeza que tudo iria mudar, mas tudo do bom para o melhor. Nos últimos meses de gravidez acompanhei todas as aulas, até a sexta-feira no dia 1º de julho de 2016, onde encerrava as atividades do curso superior daquele semestre, já na segunda-feira dia 04 de julho de 2016 então observei pela primeira vez o rostinho do meu bebê. Esse foi o dia mais feliz de minha vida.

Logo, terminou as férias e eu pensava: não vou conseguir conciliar tudo, pois um bebê, trabalhar vinte horas semanais, estudar. Porém, a gestão do IFFar, resolveu que eu teria direito nos três meses de laudo de continuar sendo bolsista, embora afastada das atividades. Nesse momento que percebi que teve muitas pessoas por mim. Mesmo em momento de laudo procurei estar sempre a par do conteúdo, depois do laudo acabar levei o bebê sempre junto, tanto para trabalhar (bolsa da biblioteca) quanto para aula, pois ele precisava mais de mim. (CLARA, 2017, informação verbal)

A decisão de continuar os estudos sendo gestante também implica na convivência com os demais discentes da escola, pois, infelizmente ainda há muito preconceito em volta da mulher, adolescente e grávida. Pesquisas em relatos recentes demonstram que boa parte da evasão de gestantes das escolas brasileiras se deve ao fato do preconceito e do *bullying* sofrido. O expressivo número de adolescentes que abandonaram os estudos devido a gravidez, pode ter relação com a vergonha destas meninas mais jovens em assumirem-na, de enfrentarem os colegas e professores, pois estão, muitas vezes, sozinhas.

A saída mais fácil acaba sendo o abandono escolar já no início da gravidez, o que pode ser evidenciado através de justificativas como:

Parei de estudar porque estava grávida, porque achei chato continuar ou mesmo parei de estudar por causa da gravidez, na escola falaram que foi besteira minha ter feito isso. Esses depoimentos fazem-nos pensar, também, em como a escola pode estar se comportando frente ao problema da gravidez na adolescência: omissão quanto aos aspectos educativos/preventivos e preconceito após o fato consumado (GODINHO et.al, 2000, p. 28).

Observa-se que ainda existe preconceito em relação à gravidez na adolescência e algumas vezes a gestão escolar não está preparada para tal situação. No depoimento do caso estudado neste artigo também menciona a questão do preconceito:

Cabe dizer que nada disso era só maravilhas, pois, assim como havia muitas pessoas para me abraçar, falar coisas boas e ensinar alguns pequenos detalhes, haviam aquelas negativas, que muitas vezes diziam “-Por que você estragou sua vida? Tão nova! Percebia e sofria muitos preconceitos, questionavam “como isso aconteceu?”. Além disso, na gravidez acontecia de me tratarem como doente, pois, não falavam as coisas que estavam acontecendo (problemas) porque eu estava grávida. (CLARA, 2017, informação verbal)

Olhares de pena, de reprovação ou até mesmo de surpresa motivam a menina a sair desse lugar, onde já não está mais se sentindo bem. O caso ainda fica pior quando a menina



mesmo assim resolve ficar e acaba com o passar do tempo sendo diagnosticada com depressão, ainda em função dos acontecimentos da escola, é difícil se manter saudável e bem em um lugar onde as pessoas as olham de maneira repreensiva ou com pena.

Em se tratando da representação social da mulher mãe, criou-se um arquétipo sobre a figura de mãe imbuída de amor materno que representa a pureza, o amor incondicional e a proteção necessária a sobrevivência de todos os bebês. Desde que nascemos dependemos do leite materno que irá nos nutrir e fortalecer, além do mais no seu colo encontramos todo aconchego e toda coragem que precisamos para seguir a vida adiante, uma vez que ela estará sempre “lá”, para nos ajudar. Historicamente, essa é a visão que predomina sobre a imagem de mães, sejam elas biológicas ou não (TOURINHO, 2006).

Apresenta-se também o relato da estudante no que diz respeito à intensa rotina de atividades acadêmicas e o constante comprometimento com o bebê e os afazeres da vida doméstica:

Meu marido sempre me apoiou em tudo, pois ele estudava de dia, assim revezamos os horários para ficar com o bebê que já estava mais ativo, já precisava de mais atenção. Logo, o tempo foi passando e então passou-se o 4º semestre da Licenciatura, e os colegas e os professores me perguntavam “como irá fazer estágio no próximo semestre, com tantos afazeres?”, mas como eu sempre fui bem resolvida, e pensava que para tudo haveria seu tempo, então, chegou o mais esperado 5º semestre.

No 5º semestre havia meu estágio de observação no Ensino Fundamental (24 horas) e também o estágio de conclusão de curso técnico (180 horas), além da bolsa, casa, filho, marido, trabalhos de aula, implementações em escolas e mais relatórios finais de estágio e também preparação para defesa de estágio, tudo em um semestre. Em seguida chegou as férias, e eu feliz por ter concluído com sucesso e também por ter duas semanas para curtir a vida um pouco, recebi a notícia que fui selecionada para bolsa de pesquisa e extensão do PIBID. Hoje, então, consigo conciliar tudo, e aproveitar os momentos com meu bebê que está com um ano e dois meses (CLARA, 2017, informação verbal).

Com base no relato, observa-se que a aluna em questão obteve êxito em suas atividades, contudo, sabe-se que a questão da maternidade implica na ascensão profissional das mulheres, de maneira geral. Pinho (2011) fala das dificuldades enfrentadas pelas mulheres para ocuparem cargos de maior projeção na hierarquia laboral e que estas, em parte, podem ser tributadas à vigência de antigos estereótipos oriundos do contraste entre identidade masculina e feminina.

Nessa projeção, Paula (2013) acredita que as mulheres ainda são discriminadas em ambientes profissionais, sendo preteridas em salários, promoções e para a ocupação de posições de destaque nas estruturas organizacionais. Se observa que no caso de organizações



normalmente as mulheres ocupam cargos voltados à compreensão e comportamento do ser humano, como na Gestão de Pessoas ou no Marketing, e raramente cargos de planejamento ou direção.

Ao longo dos anos, foi se construindo a imagem das mães como mulheres responsáveis pela casa e filhos, enquanto que os homens trabalhavam fora para trazer sustento e recursos financeiros. Nesse contexto, observa-se uma nítida separação entre a função dos gêneros masculino e feminino, entre o papel materno e paterno.

A sociedade, no entanto, através da mídia em propagandas refere-se à mulher, como mãe, esposa, e profissional ao mesmo tempo. Em cada papel que executa, ela é bem vista, está sempre linda e bem disposta, contrariando os dias cansativos em que não dorme direito porque passou a noite acordada em função dos choros do bebê, das dores nas costas provocadas pela barriga pesada de gestante, pela preocupação com o filho que teve febre, entre diversas outras possibilidades que a desgastam na condição de mãe.

A mulher é ainda socialmente incumbida da responsabilidade dos afazeres domésticos e de cuidados com os filhos (PAULA, 2013). Isso faz com que as mesmas carreguem o peso de uma jornada dupla de trabalho, tendo de realizar suas tarefas profissionais e após o término de seu turno de trabalho realizar atividades de cunho doméstico e familiar.

É uma dádiva poder acompanhar todas etapas de um bebê, mas tudo tem um porém, tudo que citei ainda não é tudo que fiz, pois era casa, era comida, era roupa, era família, era sociedade, aula, trabalhos, bolsa, então acho que tinha motivos de sobra para desistir dos estudos, mas sempre tive em mente que de tudo que se aprende, nada é em vão (CLARA, 2017, informação verbal).

Atualmente, há pais que acompanham as mulheres, desde a concepção até a criação de um filho, dividindo as angústias e medos de gerar, acompanhar e criar uma outra vida. Mas nem sempre foi assim, meninas sempre foram motivadas a serem mães desde de pequenas, através de brincadeiras onde as mesmas eram incentivadas a cuidar de bebês de brinquedo, sendo mães de mentirinha. Criando a falsa ilusão que toda mulher só se realiza sendo mãe ou que ser mãe é uma espécie de conto de fadas.

A estudante Clara diz o quanto foi intenso conciliar maternidade e estudo.

Foi uma grande mudança em minha vida, mas como é perceptível em meu relato nada me fez desistir. Quem passou junto a mim por essa fase maravilhosa sabe o quanto corri atrás de meus objetivos, e, não me arrependo, pois, o mais importante é poder acompanhar a cada passinho de um filho, assim tendo progresso em conhecimentos e experiências (CLARA, 2017, informação verbal).



Além disso, a sociedade precisa discutir, aceitar e respeitar as decisões de quem opta por não ser mãe, desvinculando a imagem da mulher maternal e compreendendo que o valor do amor de ambos os gêneros é o mesmo.

Considerações finais

A partir do exposto entende-se que se faz necessário um acolhimento para aluna gestante, a fim de que diminua a evasão escolar de uma forma geral. É preciso pôr em prática no ambiente educacional o respeito ao próximo, e à escolha da mulher no tocante à maternidade.

Observando o caso apresentado, fica evidente no relato de Clara, que a maternidade é um momento de transformações que impactam a vida da estudante, logo, é papel da comunidade acadêmica apoiar as alunas gestantes e mães para que elas possam ocupar os espaços sociais assim como qualquer mulher, optando ela pela maternidade ou não.

Dessa forma, o ambiente educacional deve apoiar a maternidade contribuindo não somente com a garantia do acompanhamento dos estudos em domicílio no período necessário, mas também com estrutura física por meio de creches e trocadores de fralda nos banheiros, a fim de facilitar a inclusão da mãe e do bebê na instituição.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, v. 49, p. 51-54, 1984.
- BRASIL. **Decreto Lei n. 6202**, de 17 de abril de 1975. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto Lei n. 1044, 1969 e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 18 abril. 1975.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidades**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- HARGER, J. **Desconstruir a maternidade romântica é nosso papel**, publicado em 22 nov. 2015. Disponível em: <<https://veganaeasuamae.com/2015/11/22/desconstruir-a-maternidade-romantica-e-nosso-papel/>>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- GODINHO, R. A. et al. Adolescentes e grávidas: onde buscam apoio? **Revista latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 25-32, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n2/12414.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.



OLIVEIRA, R. C. Adolescência, gravidez e maternidade: a percepção de si e a relação com o trabalho. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, 17(4), 93-102. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n4/10.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

PAULA, A. B. **A participação de mulheres em cargo de chefia**. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94982/000915109.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PINHO, A. P. D. **Nem tão frágil assim**: um estudo sobre mulheres em cargos de chefia. 2005. 119f. Dissertação. (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/anapauladavidpinho.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SILVA, Rosangela da. **Mulher e Poder**: relações de gênero nas instituições de defesa e segurança nacional. Disponível em: <<http://www.esg.br/images/Monografias/2011/SILVAR.pdf>>. Acesso em 24 ago. 2017.

TOURINHO, J. G. A mãe perfeita: idealização e realidade: algumas reflexões sobre a maternidade. **IGT na rede**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 1-33, 2006.



A REFORMA DA PREVIDÊNCIA SOCIAL E A DESIGUALDADE DE GÊNERO: REFLEXÕES SOBRE AS MULHERES TRABALHADORAS

Tatiana Fagundes Veber¹⁵¹
Nadia Ribeiro Rodrigues¹⁵²
Taiana Machado de Machado¹⁵³
Elisângela Pereira Cunha¹⁵⁴
Suzana Cavalheiro de Jesus¹⁵⁵

Resumo: O presente trabalho se constitui de um relato de experiência vivida por um grupo de acadêmicas do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – campus Dom Pedrito, a partir uma atividade com o tema: Mulheres e Previdência Social. Tal proposta emergiu das discussões e observações feitas a partir do *I Encontro Mulheres e Direitos Sociais: a Reforma da Previdência em questão*, promovido pelo projeto de extensão “Nos diz respeito: diálogos sobre educação do campo e interseccionalidades”. Na oportunidade foi possível discutir o impacto da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 287/2016 sobre os direitos trabalhistas, especialmente nos direitos das mulheres trabalhadoras rurais. Percebemos com isso, que a maior parte destes direitos, recentemente conquistados, vinha possibilitando uma participação mais ativa da mulher na sociedade e na vida familiar, de forma que a referida PEC representa uma grave e negativa atuação do Estado nas possibilidades de agência social das mulheres trabalhadoras.

Palavras-chave: Direito previdenciário. Mulheres. Trabalho.

Introdução

I Encontro Mulheres e Direitos Sociais: a Reforma da Previdência em questão foi planejado na esteira de outros eventos, que aconteceram em nível nacional e internacional, destinados a pensar o oito de março como data de agir em prol de um feminismo para as 99%, ou seja, para a grande maioria das mulheres. Nasce portanto do manifesto assinado por um grupo de intelectuais feministas, que defendeu um movimento global, no qual o feminismo estivesse atrelado a pautas anti-racistas, anti-heterossexistas, anti-neoliberais e anti-imperialistas (DAVIS, et. all., 2017). No Brasil, a grande pauta foi a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 287/2016 e seu impacto sobre os direitos das mulheres trabalhadoras. A

¹⁵¹ Acadêmica do Curso de Educação do Campo, Licenciatura. Universidade Federal do Pampa. E-mail: tatianaf.fagundes@gmail.com

¹⁵² Acadêmica do Curso de Educação do Campo, Licenciatura. Universidade Federal do Pampa. E-mail: nadia.jb.nrr@gmail.com

¹⁵³ Acadêmica do Curso de Especialização em Ensino de Ciências na Educação do Campo. Universidade Federal do Pampa. E-mail: taianamachadodemachado@gmail.com

¹⁵⁴ Acadêmica do Curso de Educação do Campo, Licenciatura. Universidade Federal do Pampa. E-mail: gicapereira10@gmail.com

¹⁵⁵ Doutora em Antropologia Social. Universidade Federal do Pampa. E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br



fim de debater estas questões no âmbito da Educação do Campo, o *I Encontro Mulheres e Direitos Sociais* organizou uma mesa de debate que teve como palestrante Roberta Sartini Coimbra, agricultora, assentada da Reforma Agrária e integrante do Setor de Gênero do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Como debatedoras estiveram Presentes Rosi Lima, agricultora, assentada da Reforma Agrária e líder da cooperativa de recebimento de leite Cooperforte, do município de Santana do Livramento e Flávia Rectamar, vinculada à Marcha Mundial de Mulheres, representando a visão das trabalhadoras urbanas. A maior parte do público presente foram docentes de escolas do campo, bem como estudantes de Graduação e Especialização da Educação do Campo.

A mesa ofereceu um panorama que corrobora com as afirmações de Camarano e Pasinato (2002), as quais pontuam que historicamente o sistema previdenciário foi constituído baseando-se nos contratos de gênero, cujo homem exercia o papel de provedor e à mulher, designava-se, sem nenhum tipo de respeito e valorização, a denominação de dona de casa e cuidadora de seus dependentes, delimitando claramente a posição de dependência ao marido perante o sistema. Com o passar dos anos tem-se observado mudanças estruturais no papel social da mulher no país, incluindo uma participação ativa no mercado de trabalho assalariado, o que possibilitou seu empoderamento nas questões sociais em que está incluída e por consequência consolida no cenário nacional a inclusão feminina dentro do sistema previdenciário. Logo, as mudanças propostas pela PEC 287, dentre elas estipular o mesmo tempo de contribuição para homens e mulheres representa um agravo na conquista daqueles direitos. Neste caso não considera a centralidade do trabalho doméstico, majoritariamente feminino, para todos os outros tipos de trabalho e torna a invisibilizar a dupla jornada das mulheres urbanas e a tripla jornada das mulheres rurais.

Contextualização

As palestrantes que se fizeram presentes no evento eram representantes de grupos de mulheres que participam de debates tanto no âmbito nacional como em nível estadual. Mulheres de articulações e possibilidades, que trouxeram para essa importante reunião pautas antigas que se mantêm sempre atuais, pois ainda vivemos em uma sociedade que desnivela a posição e a importância das mulheres para o êxito do trabalho e da família. As palestrantes completamente embasadas em estatísticas descritas no IBGE trouxeram também enorme bagagem de experiências pessoais e relações interpessoais nos grupos as quais estão inseridas.



Este evento nos levou querer entender a função que a Previdência Social exerce, bem como o importante papel na proteção social às mulheres por garantir a renda em idade avançada ou em caso de doença, acidente, morte e, principalmente, maternidade. As mulheres apresentam uma expectativa de vida superior a dos homens, tornando-se maioria da população idosa, sendo que na maioria das vezes ela chega à velhice sozinha (CAMARANO e PASINATO, 2002).

Análise e discussão

Conforme os dados do IBGE, 55% da população com mais de 60 anos é do sexo feminino e 54,6% das mulheres entre 65 e 70 anos não têm companheiro. Além do mais, as mulheres são responsáveis por 41% dos lares brasileiros chefiados por aposentados e pensionistas. A partir destes dados constatamos que a baixa taxa de cobertura previdenciária das mulheres é preocupante, pois a tendência é de acréscimo da participação feminina entre os idosos, em um fenômeno denominado “feminização da velhice”.

Segundo projeções do IBGE, em 2020, para cada 10 mulheres com mais de 70 anos, teremos 7 homens. Tal fato ocorre porque a expectativa de sobrevivência das mulheres é superior a dos homens. A proposta de reforma da Previdência emitida pelo atual Presidente da República ao Congresso Nacional, conhecida como PEC 287, apresenta consequências bem mais profundas do que o trabalhador pode imaginar. Em resumo, almeja acabar com a organização social e com o amparo do Estado, principalmente em momentos mais delicados, como na velhice. Exemplo da pensão por morte, onde na falta do marido a mulher deixaria de ganhar a pensão integral e passaria a receber de maneira defasada, um direito conquistado com anos de luta e que neste momento, insere-se em um quadro conflitante.

A maneira conflituosa e a enorme interferência política e de interesses de alguns grupos nas ações do poder público demonstram impactos extremamente negativos para a classe trabalhadora em nosso país. Ao ouvirmos a mesa de mulheres trabalhadoras nos deparamos com a visão de que o termo “reforma” nem sequer é adequado para a proposta do governo. O que se cobiça é o fim da previdência pública, sua destruição. Se aprovada a proposta, a aposentadoria no Brasil passaria a ser uma ilusão, um alvo inatingível para a grande maioria da população. Neste contexto elencamos duas proposições: primeiramente torna-se quase impossível aposentadoria integral– existiria apenas aposentadoria por idade e a exigência de idade mínima passaria a ser de 65 anos para todas as pessoas, homens e



mulheres, trabalhadores urbanos e rurais, além da necessidade de ter realizado no mínimo 25 anos de contribuição, ou seja, um total de 300 contribuições; e em segundo lugar, é notório o aumento da exclusão feminina e dos casos de violência contra a mulher - sob o falso argumento de que a estaria acabando com desigualdades de gênero ao propor a mesma idade de aposentadoria para homens e mulheres. O que desejam, na verdade, é acabar com mecanismo que visa compensar minimamente as mulheres pelas inúmeras injustiças que sofrem ao longo de sua vida profissional. Visto que as mulheres trabalham mais que os homens, perfazendo sua força de trabalho nos mais variados ambientes empregatícios, tendo ainda seu trabalho absorvido com grande necessidade pela família. E por isso merecem se aposentar antes, com cindo anos de antecedência, o que justifica as diferenças de gênero na legislação atual.

Considerações finais

A partir do breve relato de experiência, tecemos algumas considerações que entendemos como pertinentes para a formação não só de professores das Escolas do Campo, mas também como atores sociais ativos, participativos e conscientes das questões nacionais, absorvendo de maneira coerente os resultados dessas medidas sobre a reforma da previdência.

Nesse sentido, a abordagem de temas importantes que levam ao reconhecimento de problemas complexos da sociedade e põem em questão o Estado capitalista, e as aplicações e ferramentas que este sistema utiliza para permanecer existindo. Faz-se necessário que os estudos dos movimentos políticos aconteçam já nas escolas de ensino fundamental, chegando até as universidades, pretendendo-se que nesse momento perceba-se com maior clareza, capacidade de discussão, de compreensão e participação social sobre as decisões no legislativo, executivo e no judiciário, sendo que é nestes três poderes que acontecem as maiores mudanças em nossa sociedade como um todo. Só assim poderemos não só rever atitudes individualistas, mas também de um coletivo comprometido com a educação cidadã.

Outro aspecto, é que o estudo do tema Previdência Social, nos permitiu pensar na conjuntura política em que nosso país se encontra neste momento, problematizando a organização elitista e padronizada, pois nos permitiu pensar a organização da sociedade, de políticas públicas voltadas para as mulheres. Desse modo, a fim de dar continuidade a tais discussões e materializar esses estudos para além da universidade, pretendemos seguir analisando os direitos das mulheres na legislação brasileira, projetando estes temas no Curso



de Educação do Campo – Licenciatura, da UNIPAMPA. Com isso, buscaremos também alcançar outros contextos dentro de nossa sociedade, oportunizando uma conscientização concreta entre trabalhadores e trabalhadoras.

Referências

CAMARANO, Ana Amélia; PASINATO, Maria Tereza. **Condições de Vida e Política Previdenciária: como ficam as mulheres?** Brasília: IPEA, 2002.

DAVIS, Ângela. Et.all. **Para além do “faça acontecer”**: por um feminismo dos 99% e uma greve internacional militante em 8 de março (trad. Daniela Musi). São Paulo: Boitempo, 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/07/por-uma-greve-internacional-militante-no-8-de-marco/>>

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL. A mulher na previdência social. In **Informe Previdência Social**, volume 13, número 03, março de 2001. Disponível em <http://www.previdencia.gov.br/arquivos/office/3_081014-104624-816.pdf>



AS PRINCESAS DA DISNEY E A REPRODUÇÃO MIDIÁTICA DA IMAGEM DA MULHER: CONTRIBUIÇÕES PARA A DESCONSTRUÇÃO DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Gabriel Dorneles¹⁵⁶
 Roberta Brezezinski Moreira¹⁵⁷
 Ewerton da Silva Ferreira¹⁵⁸
 Marivane Borges Gonçalves¹⁵⁹
 Adeline Kunzler Oliveira¹⁶⁰
 Jaqueline Carvalho Quadrado¹⁶¹

Resumo: O presente trabalho caracteriza-se enquanto um relato de experiência sobre as oficinas “Fala Sério”, que se configura enquanto uma das atividades realizadas no programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras”. As oficinas abordaram a temática mídia e educação de gênero, baseado no objeto de estudo sobre a contribuição da padronização dos “filmes da Disney” na construção de gênero. A intenção era conhecer o ideal construído socialmente por um modelo normativo de feminilidade, criado doravante da compreensão do “ser princesa”, a fim de contribuir de forma lúdica com a discussão sobre a temática dentro do ambiente escolar. As intervenções ocorreram no período do mês de julho de dois mil e dezessete. O público alvo foram crianças do 2º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas do município de São Borja. Os procedimentos metodológicos adotados para este trabalho foram, análise documental, com abordagem qualitativa.

Palavras-chave: Mídia. Estereótipos. Gênero. Escola.

Introdução

Entende-se por gênero o sistema binário de classificação da nossa sociedade, onde existem apenas dois gêneros e os indivíduos devem se encaixar em um deles. Esses gêneros são distinguidos entre masculino e feminino, existem normativas que enquadram cada indivíduo em uma dessas classificações, a partir dessa definição consegue-se compreender que o gênero é algo construído socialmente, inerente à constituição biológica do homem e da

¹⁵⁶ Discente em formação no curso de Serviço Social. Universidade Federal do Pampa, São Borja. E-mail: gabrieldorne@hotmail.com

¹⁵⁷ Discente em formação no curso de Serviço Social. Universidade Federal do Pampa, São Borja. E-mail: robertinha_bre@hotmail.com

¹⁵⁸ Discente em formação no curso de Ciências Humanas. Universidade Federal do Pampa, São Borja. E-mail: ewertonferreira@alunos.unipampa.edu.br

¹⁵⁹ Discente em formação no curso de Serviço Social. Universidade Federal do Pampa, São Borja. E-mail: marivaneborges01@gmail.com

¹⁶⁰ Discente em formação no curso de Serviço Social. Universidade Federal do Pampa, campus São Borja. E-mail: oliver_adykuzler@hotmail.com

¹⁶¹ Docente do curso de Serviço Social. Universidade Federal do Pampa, São Borja. Vice líder do GEPP – Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política. E-mail: jaquelineq18@yahoo.com.br



mulher, esses modelos reprimem o indivíduo impondo que os mesmos se configurem em um desses termos. De acordo com Rubin (1975 *apud*, FERRAZ; ARAÚJO, 2004, p. 55)

O termo gênero se refere a construção social sobre a diferença sexual e as formas de relação socialmente impostas entre os sexos, que constroem sujeitos masculinos e femininos. É produto do processo de socialização que reprime as características culturalmente consideradas femininas nos homens e as consideradas masculinas nas mulheres, transformando-os em duas categorias mutuamente exclusivas, suprimindo suas similaridades naturais e exarcebando as diferenças entre eles.

Esse estereótipo absorvido pela sociedade do que é homem e do que é mulher traz consigo crenças e valores que por si só estão impregnados de concepções conservadoras que acabam por tecer desigualdades entre os gêneros e impondo uma relação de poder do sexo masculino sobre o feminino. Esses fatores incidem em vulnerabilidades sociais que resultam em exclusão, desigualdade, opressão, violência, exploração e outras tantas expressões oriundas do modelo de produção vigente que em suas mais variadas expressões se apresenta na desigualdade de gênero.

A mídia tem um papel ambíguo em relação a construção de estereótipos de gênero, por um lado contribui como espaço educativo, por outro lado perpetua a alienação do ser humano ao estimular a sociedade ao consumo, a produção e reprodução de relações sociais, por meio de propagandas, filmes, novelas dentre outros gêneros midiáticos. Esses instrumentos evidenciam-se na subjetividade dos sujeitos no cotidiano, através de normas impostas pela mercantilização de produtos que nos são oferecidos diariamente. De acordo com Felipe (2006, p.4)

Os discursos veiculados pela mídia acionam poderosos efeitos de verdade, que podem contribuir significativamente para a construção das identidades dos sujeitos. Neste sentido, podemos afirmar que a mídia, especialmente a televisiva, pode ser considerada como um espaço educativo, uma vez que produz conhecimentos a respeito da vida, do mundo que nos cerca, de como devemos ser ou nos comportar, do que devemos gostar.

A partir do pensamento de Felipe (2006) ao problematizar sobre a mídia como um espaço educador, pode-se compreender que esse é também um universo ditador, pois é por meio dele que internalizadas as normas, padrões e condutas a serem seguidas para que o indivíduo se sinta representado nos filmes. Esse processo faz com que a subjetividade impeça o desenvolvimento de seres autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente sobre suas próprias escolhas. Para Gomez (2005 *apud* MARQUES, 2014, p.1)



O modelo de realidade proposto pela mídia está pleno de papéis e estereótipos, que são internalizados e assumidos de maneira inconsciente pelos espectadores, já que tais papéis não são algo real e sim ideal, o que falta a assimilação.

É nesse modelo midiático de alienação que os filmes infantis estão inseridos, pois é por meio destes que as crianças identificam seus papéis sociais, idealizando suas vidas em cima de representações das animações que mantêm estereótipos de reis, rainhas, bem ou mal, disputas e aventuras, onde princesas precisam casar-se com príncipes para alcançarem a felicidade. Onde o dinheiro é a maior riqueza que se pode possuir e o papel da mulher é subjugado em relação ao homem, e devem-se mostrar-se aptas aos afazeres domésticos, como afirma Junges (2011, *apud* AGUIAR; BARROS, 2015, p.3)

Os filmes de animação voltados para crianças (e baseados em contos de fada), assim como a escola, transmitem (por meio da intertextualidade, principalmente) aos pequenos cinéfilos, normas, valores e significados. Talvez, por isso, seja preciso um olhar mais criterioso em relação ao discurso empregado acerca das formas e concepções do que é ser mulher e homem na sociedade e, em consequência, se estabelecem as relações sociais entre os sujeitos.

É a partir do pensamento de Junges (2015) que se pode compreender a construção do ser mulher e ser homem se constituem através de normas e valores impostos por padrões normativos e busca adequação desses papéis no cotidiano dos espectadores desses filmes. Os ditames são caracterizados pelo que o indivíduo pode ou não fazer com esse papel que lhe foi atribuído, como afirma Abramowicz (1998, p. 26)

As qualidades consagradas por Perrault às mulheres exemplares são: bondade, submissão e obediência, paciência, aceitação de uma situação dada, compaixão, generosidade, graça. Esses atributos femininos estão “à disposição” de um homem que os reconheça e se case com aquela que os porte.

Ou seja, a mídia tem papel fundamental no desenvolvimento de habilidades trazidas por essas características atribuídas às mulheres passam a negociar a identidade, de onde o indivíduo irá construir-se sobre uma cultura imposta pela mídia e sociedade, que é capaz de transformar e encaixar padrões no cotidiano social com uma única cultura, multifacetada, porém global. Percebe-se que a concepção da mulher e do homem começa a acontecer na infância e pode ser imposta pela mídia por meio de animações que atendam seu público alvo e que acabam demonstrando ideais a serem construídos e desconstruídos na vida das crianças, como evidenciado no decorrer do texto e que acarretam em expressões de desigualdades entre os gêneros e transformam-se em vulnerabilidades decorrentes dessa expressão.

Contextualização



O projeto Mulheres sem Fronteiras tem por objetivo introduzir uma rede de combate à violência com ênfase em questões de gênero e diversidade, através de estratégias e articulações entre eventos e oficinas temáticas que discutam tais questões. Para a realização da abordagem que trata a representatividade de estereótipos de gênero através da mídia, foram escolhidos fragmentos dos dois filmes (Cinderela e Valente) e aplicados para turmas de crianças que compõe o 2º ano do ensino fundamental de duas escolas são-borjenses, com a finalidade de identificar e analisar como os filmes infantis podem contribuir na construção de estereótipos de gênero.

Abordaremos sucintamente a estória retratada nas duas películas – Cinderela e Valente.

Cinderela é um filme produzido iconograficamente pela Disney em 1950, sendo um dos maiores sucessos da empresa até os dias atuais, retrata uma menina sem mãe que acaba por ganhar uma madrasta que seu pai arranja para se casar, o mesmo morre logo no início do filme e deixa cinderela apenas com a madrasta e duas meias-irmãs, essas por sua vez começam a se mostrar más e a tratá-la como uma empregada, dando a ela todos os afazeres da casa desde pequena, ou seja, a mulher no olhar do rei, só serviria como forma de dar netos a ele e ser uma esposa obediente, submissa e que merecia receber o título de princesa. De acordo com Parga (2001, p.109):

A divisão sexual do trabalho qualifica e designa atividades de homens e mulheres no contexto da vida social. O espaço público, onde são desenvolvidas as atividades produtivas (o trabalho produtivo), têm sido tradicionalmente colocado como espaço masculino, enquanto o espaço privado ou do domicílio, onde se desenvolvem as atividades reprodutivas têm sido colocado como próprio e natural da mulher, dada a sua condição de reprodutora biológica da espécie humana.

Atualmente os filmes produzidos pela Disney continuam fazendo sucesso com o público infantil, em 2012 foi lançado o filme *Valente* que tem como protagonista principal a princesa Merida, e que tem seu enredo ambientado nas misteriosas e montanhosas terras altas da Escócia. No decorrer do filme foram verbalizadas várias características que uma princesa necessitaria ter, ficando evidente que a rainha e mãe de Merida é a responsável por transmitir esses ensinamentos à filha, sendo uma reprodutora de conceitos estereotipados e o papel que a princesa deveria representar. No filme fica evidenciado os vários embates que Merida sofre no seu cotidiano, e a forma de enfrentamento contra a submissão e estereótipos que são atribuídos a uma princesa ou família real, desde fugir do reino a cavalo pela floresta, lutar pela própria mão nos jogos pelo casamento, rasgando o vestido e nem se importando com as



conclusões que outras pessoas iriam tomar, não querendo casar-se pois queria sua liberdade, escalando montanhas, não gostando de vestidos arranjados pela mãe por achar apertados e que não davam para se mexer, de acordo com Tomita (2012, p.56):

A rebeldia contra o modelo patriarcal de sociedade aparece bem claro, não apenas na decisão de Merida de não aceitar um casamento arranjado, mas também nos homens que, ao serem provocados por Merida, dizem: “não queremos mais nos adequar aos desejos de nossos pais, queremos decidir sobre o nosso próprio destino...” Tanto ela como eles tomam consciência de que são marionetes nas mãos de seus nobres pais. Aqui temos um significativo rompimento com o modelo patriarcal de reprodução do casamento de conveniência que une os poderosos em torno de relações político-financeiras.

Observou-se que a exposição dos filmes despertou certa euforia nas crianças, como forma de expressar a alegria de poder atentar-se a um dos filmes clássicos expostos, mas que essa alegria se mostrou a apenas um dos filmes (Cinderela) e no outro (Merida) perda de interesse se tornou evidente, por meio das conversas paralelas.

Análise e discussão

Logo após o término dos filmes foi pedido para que as participantes desenhassem na percepção delas o que era ser uma princesa, e no decorrer dessa produção artística foi evidenciado que as crianças despertaram bastante interesse em poder produzir um desenho que expressasse sua compreensão acerca dos filmes tematizados anteriormente. Ao terminarem o processo criativo foi solicitado às crianças que apresentassem e falassem um pouco sobre os seus desenhos.

A análise dos desenhos foi delimitada pelas produções que fosse de maior forma evidenciadas as representações do gênero a partir do filme e também que fossem passíveis de uma análise. A partir dessa delimitação, os desenhos produzidos pelos meninos e meninas foram separados para a análise e escolhidos dois que tivessem as percepções propostas a partir da delimitação.

A primeira participante (desenho 1) contou para o grupo que resolveu desenhar uma princesa em frente ao seu castelo, buscando flores para o príncipe, que estava em casa jogando futebol com os amigos.





Desenho 1 – Princesa com sua coroa e seu castelo. Fonte: Elaboração do(a) participante da escola 1

Percebe-se com a fala e no desenho da primeira participante, que a princesa era representada de uma forma singela e romântica, enquanto o príncipe estava reproduzindo o papel masculino. No decorrer das exposições artísticas ficaram evidentes vários aspectos que deixam representados a reprodução de estereótipos introduzidos pela mídia no cotidiano da vida das crianças, todos os trabalhos foram na escola 1; foi representado a princesa como uma mulher branca, loira e de olhos claros e que por muitas vezes estava posta em frente ao castelo, trabalhando ou cuidando de seus filhos, estereótipos de beleza e conceitos foram transmitidos e assimilados pelas crianças que trouxeram em sua produção conceitos desses aspectos.

A atividade realizada foi de forma igualmente aplicada nas duas escolas; pode-se observar que da mesma forma que a primeira, o filme preferido e que prendeu mais a atenção das crianças do gênero feminino foi Cinderela e as crianças do gênero masculino foram mais atraídos pelo filme de Valente, retratando uma princesa mais valente e que se utilizava de instrumentos de defesa como o arco e a flecha além de andar a cavalo. A produção artística realizou-se de forma tranquila pelos participantes que demonstraram interesse em desenhar suas ideias em uma folha, em suas explanações foi relatado pela participante dois que sua princesa estava à espera do príncipe encantado que estava vindo em seu cavalo para buscá-la e assim irem para seu castelo viverem felizes para sempre, mas que antes ela iria para o ballet com o seu príncipe.



Desenho 2 – Princesa e seu príncipe à cavalo. Fonte: Elaboração do(a) participante 2

Nota-se na fala e no desenho da participante dois que o seu cotidiano também está inserido no desenho, sendo que a mesma faz ballet e transmitiu o seu dia a dia para a produção artística, ficou evidenciado no desenho que a princesa possui os mesmos estereótipos evidenciados na turma da escola 1, é notório que as princesas possuem características próximas, isto é, as mesmas possuem em seus trajes o vestido e a coroa como forma de evidenciar seu *status* perante os outros indivíduos.

Posterior ao desenvolvimento dos desenhos, houve a reflexão por meio do diálogo sobre a igualdade de gênero e o empoderamento, neste caso, representado pela personagem Merida. Com isso foi possível uma problematização de forma lúdica, pois teve-se o entendimento a partir de um produto que faz parte do cotidiano das crianças, buscando por meio das princesas, romper com estereótipos de gênero construídos através dos filmes.

Considerações finais

Considerando a análise documental do filme e dos desenhos, mais as falas dos participantes, ficou evidente que os filmes tem grande influência e presença no cotidiano das vidas de qualquer indivíduo, seja ele criança ou idoso. Essa pesquisa tencionou a problematização de como os filmes contribuem para a construção de uma imagem do gênero feminino, e a resposta foi evidenciada em um contexto de produção e reprodução de papéis historicamente e culturalmente atribuídos, e subjetivamente a inserção de estereótipos que se fazem presentes no cotidiano das crianças.

Concluiu-se que a mídia tem papel fundamental de passar esses valores estereotipados e completos de normas a serem seguidas pela sociedade, e com isso a construção do gênero feminino se efetiva enquanto uma representante de fábulas, compostos de magia e valores introduzidos aos receptores subjetivamente.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Histórias e contos de mulheres. 1997.123 f. Tese- Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. 1997. Disponível em <http://bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000127515&fd=y>

FERRAZ; ARAÚJO apud ARAUJO, Maria de Fatima e MATTOLI, OLGA c. (org.) Gênero e Violência. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p. 53- 67.

SOUZA apud MATTIOLI, Olga C. (org.) Gênero e Violência. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, p.69-86.

FELIPE, Jane. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. Revista Tecnologia e Sociedade. Parana, v.2, n.3, 2006. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2490>

TOMITA, Luiza. Valente: Rompendo Tradições. Revista Madragora. São Paulo v.21, n.21, 2012. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/MA/article/viewFile/3404/3333>

GOMEZ apud MARQUES. Princesas Disney Mulan a ruptura de estereótipos e a polissemia feminina. 2014. Disponível em <http://ulbra-to.br/encena/2014/02/18/Princesas-Disney-Mulan-a-ruptura-de-estereotipos-e-a-polissemia-feminia>

JUNGES, apud AGUIAR; BARROS. A Representação Feminina nos contos de fadas das animações de Walt Disney: a Ressignificação do papel social da Mulher. 2015. Disponível em <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2015/resumos/R47-1959-1.pdf>

PARGA, Erica Jordane de S. Estereótipos e preconceitos de gênero entre estudantes de enfermagem da UFBA. Revista Baiana de Enfermagem. Bahia v.14, n.1, 2001. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/3846/2815>



COLETIVO IRMÃS DE MALALA

Isabella Bittencourt dos Santos¹⁶²
Suzana Cavalheiro de Jesus¹⁶³

Resumo: Este trabalho configura-se em um relato de experiência sobre a criação e atuação de um Coletivo Feminista, posteriormente denominado de Coletivo de Diversidade, na Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito. Nomeado de *Coletivo Irmãs de Malala*, o mesmo foi criado no primeiro semestre de 2016, motivado pela falta de representatividade e empoderamento de mulheres feministas, gordas, negras e LGBTs, bem como por assédios morais e sexuais ocorridos no trote de calouros daquele ano – estopim para a organização do coletivo no Campus Dom Pedrito – RS. Assim, Irmãs de Malala surgiu com a proposta de proporcionar diálogos, intervenções e conhecimento sobre assuntos como feminismo, sexualidade, gênero e raça, além de abrir espaço para a diversidade existente dentro e fora da comunidade acadêmica. Com base nesta experiência, discutimos neste texto os desafios e a importância de organizações com este perfil para o espaço universitário e comunidade mais ampla.

Palavras-chave: Coletivo. Feminismo. Diversidade. UNIPAMPA. Dom Pedrito.

Introdução

O coletivo Irmãs de Malala foi criado dentro da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Dom Pedrito, no primeiro semestre de 2016. O Coletivo visa debater e colocar em pauta muitos assuntos ainda banalizados na cidade, na tentativa de dar voz e espaço para à população. Sua atuação mais direta acontece no cotidiano do campus, mas estende-se para participações em eventos sobre diversidade, realizados em Dom Pedrito e seus arredores.

O Coletivo foi fundado por quatro estudantes do curso de Bacharelado em Enologia, sendo elas: Isabella Bittencourt, Gabriella Justino Segnorini, Sophia Mantovani, Narieli Nunes e uma não estudante, Olendina Barcellos, habitante da cidade de Dom Pedrito. O coletivo ter sido fundado apenas por mulheres já mostra o quão é perceptível a falta do diálogo feminista dentro da instituição. Três destas fundadoras são naturais do estado do Rio Grande do Sul e duas do estado de São Paulo, de modo que cada uma traz internamente suas percepções do feminismo e juntas incorporam conhecimentos e vivências na procura de um cenário mais igualitário e respeitoso dentro e fora da universidade.

¹⁶² Acadêmica do Curso de Enologia – Bacharelado. Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito – Bolsista PDA Extensão. E-mail: isabellabittencourtds@outlook.com

¹⁶³ Doutora em Antropologia Social. Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito. E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br



Desde o início o coletivo não queria ser vinculado institucionalmente com a universidade, pois a partir do momento em que o fizéssemos, estaríamos submetidas a seguir regras da intuição, e queríamos total liberdade de expressão e movimento dentro da universidade. O diretor na época, Fernando Zocche, apoiou e entendeu a necessidade de um coletivo ser fundado, facilitando assim nossos primeiros movimentos. Em primeira partida fizemos a fixação de cartazes no dia 17 de maio de 2016, em comemoração ao dia Internacional contra a LGBTfobia. Logo em seguida organizamos nossa primeira roda de conversa com o tema “A cultura do estupro” visto a importância do assunto. O público presente foi de um total de 11 (onze) mulheres, em sua maioria não estudantes da universidade. Primeiro conversamos sobre o que é a cultura do estupro e em seguida foi aberto espaço para quem quisesse depor e comentar sobre o assunto e experiências ligadas ao tema da roda de conversa.

Contextualização

Em primeiro momento o Coletivo Irmãs de Malala surgiu em resposta a assédios ocorridos nos trotes de calouros no primeiro semestre de 2016. Ao longo do tempo foi percebida a carência da comunidade interna e externa da universidade em debater, conhecer e interagir com assuntos direcionados a feminismo, raça, sexualidade e gênero. Os maiores desafios percebidos pelo coletivo dentro do campus foi a falta de interesse dos estudantes em debater sobre tais assuntos, não havendo motivações para diálogos sobre temas que impactam a sociedade, as mulheres, formas de empoderamento e racismo. Tampouco vislumbra-se ampla aceitação da diversidade cultural, religiosa, sexual, gênero e raça que há dentro do próprio campus.

Em meio a este cenário, foram feitas rodas de conversa sobre assuntos como LGBTfobia, feminismo e suas vertentes, câncer de mama, relacionamentos abusivos, objetificação do corpo feminino na publicidade, cultura do estupro, entre outros assuntos. Também o coletivo esteve presente na ocupação da reitoria em Bagé, apoiando o movimento estudantil. Além da participação no *I Encontro de Mulheres e Direitos Sociais: a reforma da previdência em questão* ocorrido na cidade de Dom Pedrito e *Roda de mate:*



Homossexualidades no Movimento Tradicionalista Gaúcho, que teve como palestrante o Ms. Édipo Djavan Dos Reis Goergen, na Unipampa, Dom Pedrito¹⁶⁴.

O coletivo tentou escolher os assuntos das rodas de conversa o mais democraticamente possível, onde todas opinavam sobre o que gostariam de debater e o mais votado era o escolhido. Contudo, sempre visou-se debater sobre feminismo, gênero, raça, cultura e sociedade. Muitas foram as motivações para este engajamento, a começar por dados estatísticos que se fazem presentes no nosso dia a dia e que mostram, por exemplo, as condições de extrema violência vividas por mulheres e LGBTs. Cabe citar as referências feitas na mídia digital pelo site de vídeos adultos “RedTube”, o qual informou que o interesse na pornografia envolvendo transexuais – o quarto item mais popular no país – é 89% maior que a média mundial. Ao mesmo tempo, é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo, segundo pesquisa da organização não governamental (ONG) Transgender Europe (TGEU). Entre janeiro de 2008 e março de 2014, a TGEU encontrou registros de 604 mortes de travestis e transexuais em nosso país.

A Folha de São Paulo publicou que no Brasil, a taxa de feminicídios é de 4,8 para 100 mil mulheres. Isso nos coloca como o quinto país do globo em mortes intencionais de mulheres, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), sendo que este número é muito mais expressivo entre mulheres negras.

Ainda segundo as Nações Unidas, de 2003 a 2013:

foi registrado um aumento de 190,9% na vitimização de negras, índice que resulta da relação entre as taxas de mortalidade branca e negra. Para o mesmo período, a quantidade anual de homicídios de mulheres brancas caiu 9,8%, saindo de 1.747 em 2003 para 1.576 em 2013. Do total de feminicídios registrados em 2013, 33,2% dos homicidas eram parceiros ou ex-parceiros das vítimas” Dos 343 assassinatos registrados em 2016, 173 (50%) das vítimas eram homens gays, 144 (42%) trans (travestis e transexuais), 10 (3%) lésbicas, 4(1%) bissexuais, incluindo na lista também 12 heterossexuais, como os amantes de transexuais (T-lovers), além de parentes ou conhecidos de LGBT que foram assassinados por algum envolvimento com a vítima” (ONU, 2016. s/p).

Frente a estes números, expostos em nosso cotidiano das mais variadas formas, entendemos que a universidade é um espaço que deve ter como compromisso o combate claro a todas as formas de violência e discriminação.

¹⁶⁴ Estes últimos dois eventos citados foram promovidos pelo Projeto de Extensão “Nos diz respeito: diálogos sobre educação do campo e interseccionalidades”, vinculado ao Campus Dom Pedrito e coordenado pela Profª Drª Suzana Cavalheiro de Jesus.



Análise e discussão

Em primeiro momento as rodas de conversa foram bem aceitas, principalmente pela comunidade externa, tendo um bom número de ouvintes. As rodas sempre geraram uma boa comunicação entre os participantes, sempre tentamos manter um espaço confortável e respeitoso para que todos se permitissem compartilhar depoimentos pessoais e expressar suas opiniões e dúvidas a respeito do tema.

O Coletivo também criou uma página no *Facebook* chamada “Coletivo Irmãs de Malala – Dom Pedrito” para assim ter mais alcance e mais visibilidade nas redes sociais, que nos dias de hoje, é o modo mais rápido e acessível de comunicação entre pessoas de todos os lugares. Possuímos uma boa comunicação com os curtidores da página, que possui 383 curtidas.

No dia 3 de maio de 2016 foi feita a fixação de cartazes feministas e 17 de maio de 2016, dia Internacional contra a LGBTfobia, foi feita a fixação de cartazes sobre LGBTfobia no espaço em comum do campus, quando ocorreu a primeira onda de desaprovação de pessoas externas ao coletivo. Alguns cartazes foram vandalizados, como exemplo um cartaz que dizia “Isso é um vestido e não um sim” – chamando a atenção para o respeito com as mulheres independentemente das suas roupas. O vestido do desenho foi aumentado até os pés e genital masculino desenhado. O cartaz foi retirado e levado à diretoria da universidade que nada fez a respeito. Porém, a publicação do cartaz na rede social do coletivo repercutiu, gerando comentários de apoio ao coletivo e à sua luta, nesta e em outras publicações.



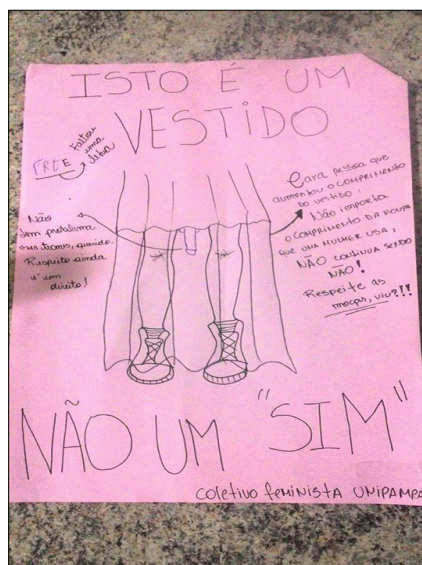


Figura: Intervenção com cartazes no espaço do campus e anotações diversas vindos de membros da comunidade acadêmica

Além dos cartazes, a presença do coletivo gerou desaprovação no momento de receber os alunos calouros em março deste ano. Na ocasião ocorreu outro “trote”, no qual os calouros foram submetidos a perguntas sobre suas relações sexuais, gerando um cenário totalmente invasivo e desconfortável. O coletivo então pegou depoimentos de alguns calouros e publicou uma nota de repúdio na sua página do *Facebook* e uma cópia enviada para o *email* do diretor do campus e ao diretório acadêmico do curso que realizou o trote. O trote então foi interrompido e cancelado, causando irritabilidade entre os alunos veteranos.

Considerações finais

O coletivo está em diária construção, mantendo-se forte e lutando para cada vez ter mais espaço na comunidade pedritense. A presença de um coletivo de diversidade vem dando espaço, voz e empoderamento para muitos estudantes e moradores da cidade de Dom Pedrito.

Apesar das grandes dificuldades de reconhecimento e diálogo com a população que é contra as ideias discutidas pelas ideologias do coletivo, o mesmo ainda se mantém presente e atento para com as pessoas que encontraram no coletivo um meio de liberdade de expressão, autoconhecimento e segurança. Ter um coletivo que se mostra presente, que não aceita machismo ou preconceito contribui para a maior liberdade de expressão da diversidade dentro da universidade. Mostrando que acima da voz autoritária, da repressão machista, misógina,



racista e LGBTfóbica há o respeito e os direitos que toda a comunidade acadêmica tem de se expressar livremente dentro do compus. Acreditamos que na nossa luta conseguimos contribuir para fazer frente às violências de gênero e as diversas formas de discriminação.

Referências

GAUTHIER, Jorge. **Número de mortes de LGBTs bate recorde em 2016 no Brasil** - Bahia teve 32 homicídios. Disponível em <<http://blogs.correio24horas.com.br/mesalte/numero-de-mortes-de-lgbts-bate-recorde-em-2016-bahia-teve-32-homicidios/>>

ONU. **Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo: diretrizes nacionais buscam solução.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>>

THEMIS – Gênero, Justiça e direitos Humanos. **O Brasil é o país mais violento contra transexuais. E o que mais procura pornografia trans na Internet.** Disponível em: <<http://themis.org.br/o-brasil-e-o-pais-mais-violento-contratransexuais-e-o-que-mais-procura-pornografia-trans-na-internet/>>



NOS DIZ RESPEITO: DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E INTERSECCIONALIDADES

Fernanda Mena Severo¹⁶⁵
 Isabella Bittencourt dos Santos¹⁶⁶
 Mari Enilda Albrecht¹⁶⁷
 Maretz Pamplona de Souza¹⁶⁸
 Suzana Cavalheiro de Jesus¹⁶⁹

Resumo: Este trabalho apresenta uma análise das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão *Nos diz respeito: Diálogos sobre educação do campo e interseccionalidades*. Objetivo desse projeto é promover espaços e tempos para discussões sobre gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, relações de classe e suas interseccionalidades, com estudantes e professores da rede municipal de ensino, de Dom Pedrito, bem como com a comunidade em geral. O propósito é estabelecer trocas e momentos de formação docente no cotidiano dos professores em sala de aula. De janeiro a setembro de 2017, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas em escolas urbanas que recebem estudantes do campo. No espaço da Unipampa – campus Dom Pedrito, foram realizadas uma exposição de arte ameríndia, cines debate e palestras. Deste modo, nos propomos a sistematizar, neste trabalho, uma reflexão sobre os alcances da proposta geral do projeto junto às escolas, estudantes, docentes e comunidade envolvida.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de professores. Interseccionalidades.

Introdução

O projeto de extensão *Nos diz respeito: Diálogos sobre educação do campo e interseccionalidades* propõe-se a problematizar os elementos que compõem a esfera privada e que comumente são percebidos como desvinculados da vida pública. O principal objetivo é debater sobre gênero, classe, sexualidade e pertencimento étnico-racial, a partir de uma perspectiva interseccional. Deste modo, busca-se mostrar que temas relacionados às produções de subjetividades, dizem respeito a todos e todas nós, de modo que falar sobre

¹⁶⁵ Acadêmica do Curso de Educação do Campo, Licenciatura. Bolsista PROFOR. Universidade Federal do Pampa, Campus Dom Pedrito. E-mail: fernandamenasevero15@gmail.com

¹⁶⁶ Acadêmica do Curso de Enologia, Bacharelado/Bolsista PDA Extensão - Universidade Federal do Pampa, Campus Dom Pedrito isabellabittencourtds@outlook.com

¹⁶⁷ Acadêmica do Curso de Educação do Campo, Licenciatura. Universidade Federal do Pampa, Campus Dom Pedrito. E-mail: marialbrecht3243@gmail.com

¹⁶⁸ Acadêmica do Curso de Educação do Campo, Licenciatura. Universidade Federal do Pampa, Campus Dom Pedrito. E-mail: pamplonasou@hotmail.com

¹⁶⁹ Doutora em Antropologia Social, Universidade Federal do Pampa, Campus Dom Pedrito. E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br



esses temas contribui para a superação de diversas formas de violências físicas e simbólicas, percebidas na sociedade pedritense.

No desenvolvimento da proposta, a equipe executora planejou articular espaços de discussão com estudantes do ensino fundamental das escolas do campo ou de escolas urbanas que recebam estudantes do campo, no município de Dom Pedrito-RS. O foco das ações seria refletir sobre os chamados marcadores sociais da diferença e suas interseccionalidades: gênero, classe, raça, etnia, sexualidade, etc. Além de oficinas pedagógicas no espaço escolar, promovem-se cines debates, denominados de “Cine Diversa” e palestras, no espaço do Campus Dom Pedrito.

Contextualização

O presente projeto nasce de diálogos estabelecidos com estudantes do curso licenciatura em educação do campo e do curso de licenciatura em ciências da natureza da Universidade Federal do Pampa- Campus Dom Pedrito, no âmbito dos componentes curriculares da área da antropologia, psicologia e ciências biológicas. Esse projeto trabalha com espaços de diálogos com professores e estudantes da rede municipal de ensino de Dom Pedrito-RS. Do mesmo modo, promove Cines Debates e palestras abertas para toda a comunidade, a maioria realizada no Campus Dom Pedrito.

Discute-se o direito das mulheres a partir de dados sobre mulheres indígenas, mulheres pobres, transsexuais, etc, questionando a categoria genérica de “mulher”, interpretada a imagem da mulher branca, cisgênero, heterossexual, e da classe média (GUIMARÃES, 2002; LUGONES,2008). Compreende-se que as interseccionalidades invadem o mundo do trabalho, as políticas educacionais e o cotidiano escolar.

Não podemos deixar de destacar que todas as oficinas e palestras, assim realizadas, tratamos de preconceitos e relações étnico-raciais que aconteceram ao longo da história e ainda são reproduzidas nos dias de hoje. Assim, partindo de uma matriz feminista, buscamos refletir sobre condutas individuais e coletivas que produzem condições de racismo, discriminações de gênero e a homo-lesbo-transfobia.

Análise e discussão

Em função das más condições de acesso às escolas do campo, provocadas por longos períodos de chuva, ainda não foi possível realizar as oficinas pedagógicas em tais espaços.



Até setembro de 2017 foram desenvolvidas oficinas em escolas urbanas que recebem alunos do campo. Nessas instituições foram trabalhados temas relacionados à diversidade de gênero e sexualidade, com estudantes das séries finais do ensino fundamental. Também organizamos momentos de diálogos sobre narrativas acerca dos lanceiros negros e a Revolução Farroupilha, com estudantes das séries iniciais.

A dinâmica das oficinas envolve, primeiramente, a realização de rodas de conversa e, em um segundo momento, o desenvolvimento de atividades de produção gráfica, a partir dos conteúdos trabalhados. Com os estudantes das séries finais foram produzidos painéis com a técnica de *stencil*, a partir de símbolos feministas e frases que remetem à equidade de gênero. Com os estudantes das séries iniciais foram produzidos varais com desenhos e realizada a leitura do poema “Lanceiros Negros”, do poeta gaúcho (rosariense) Oliveira Silveira. Destacamos a importância da sua figura como autor negro que escreveu sobre esse fato, nem sempre difundido nas narrativas sobre a história do Rio Grande do Sul.

O desenvolvimento dessas oficinas tem possibilitado esclarecer algumas dúvidas e levantar questionamentos a respeito do modo como cada um e cada uma se relaciona com as diferenças. Entendemos que as atividades desenvolvidas a partir do projeto proporcionaram importantes espaços de diálogos sobre temas ainda percebidos como tabus em nossa sociedade. Destaque-se aqui o peso que determinados atributos de masculinidade e feminilidade possuem no contexto tradicionalista da campanha gaúcha e fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, percebemos que desde o primeiro evento realizado, o Cine Diversa “As Sementes”, tem-se adquirido adesão de outras pessoas da comunidade acadêmica, que desde então acompanham as demais atividades do projeto. Este cine trazia a temática da importância da semente crioula e do Movimento de Mulheres camponesas no âmbito de sua preservação. O segundo evento, realizado em abril de 2017, foi ***I Encontro Mulheres e Direitos Sociais: a Reforma da Previdência em questão***, foi planejado em conjunto com o lançamento do ***Programa de Formação de Educadoras e Educadores do Campo***, desenvolvido pelo Centro de Educação Popular e Pesquisa em Agroecologia (CEPPA), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). O Encontro foi realizado no CTG Herança Paternal, em função do maior número de público participante, sendo a maioria educadoras de escolas do Campo de Santana do Livramento-RS e de Candiota-RS. Também contamos com a presença de estudantes, docentes e técnicos



administrativos do Campus Dom Pedrito, bem como com autoridades do poder público do município de Dom Pedrito. Dada a temática do evento, além de uma mesa de debate conduzida por Mulheres Trabalhadoras do campo e da cidade, foi organizado o um espaço para crianças denominado de “Encontrinho”.

O segundo Cine Diversa foi realizado com o filme “Frida”, em alusão aos cento e dez anos de nascimento da pintora mexicana Frida Kahlo. A partir de um eixo comum denominado de “Mulheres e Revoluções”, buscou-se debater as dimensões do público e do privado na trajetória da pintora, interligando olhares sobre o corpo, a sexualidade, o lugar da mulher na política e as identidades sociais em contexto de Revolução.

Nos meses de junho e julho foi organizada uma exposição de arte indígena, intitulada de “ArteFatos ameríndios”, a qual teve apoio do Museu Municipal Paulo Firpo. A proposta visava articular o olhar para a arte dos povos nativos das américas com os fatos narrados pela história oficial, mostrando transformações de técnicas e de utilizações dos objetos produzidos por quatro povos: Zapoteco, Tikuna, Guarani e Kaingang. A exposição recebeu cerca de duzentos visitantes, a maioria estudantes da rede municipal de Dom Pedrito, inclusive de escolas do campo.

Em setembro, por ocasião da Semana Farroupilha, realizamos uma roda de mate com palestra, para falar das homossexualidades no Movimento Tradicionalista gaúcho. Ouvimos sobre a pesquisa de Édipo Djavan dos Reis, que analisa o MTG a partir do conceito geográfico de território, a fim de localizar os homossexuais nesta construção demarcada por símbolos e valores singulares. Trata-se de sua Dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Pós-graduação em Geografia, na Universidade Federal de Santa Maria, a qual aponta para uma visão majoritariamente heteronormativa da homossexualidade, acionada por homens, cis, homossexuais, vinculados ao MTG.

Por fim, é importante destacar que o projeto vem atuando em conjunto com o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas), que está se estruturando no campus Dom Pedrito. Uma das atividades desenvolvidas foi a tarde de “Roda de Conversa com Roda de Capoeira”. Na ocasião contamos com falas do Prof^o Luiz Cesar Jacinto, membro do Movimento Negro; de Maria Denise Rodrigues (Yalorixá Denise D’Ogum), Clodoaldo Rodrigues (Clodoaldo D’Oxalá) e diversos membros do Conselho do Povo de Terreiro do Município de Alegrete (CPTMA). A pauta principal era discutir a importância de combater a intolerância religiosa por meio do conhecimento da história e da cultura Afro-brasileira. A



roda de conversa foi encerrada com uma roda de capoeira organizada pela ACAF (Associação Cultural Arte Sem Fronteiras).

Em todos estes espaços, encontramos os mais diversos tipos de relatos. Contudo é um ponto comum, nas atividades realizadas no campus, a presença de relatos que dão conta de que os temas abordados são novos: “Sabe-se que existe, mas não se tem uma visão como esta”. Por outro lado, os estudantes das séries finais da educação básica, quando questionados sobre o que não sabiam sobre gênero e sexualidade, fazem menção ao “modo correto de nomear” e falam com mais tranquilidade sobre orientação sexual e diferenças de gênero. Ouvindo mulheres trabalhadoras rurais ligadas ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), a maioria afirma desconhecer a trajetória de luta pela titularidade da terra e reconhecimento do trabalho rural realizado pela mulher.

Nota-se assim que aos poucos conseguimos organizar espaços para falar do “novo” que “não é novo”, do que é silenciado e do que pouco se discute nestes espaços de formação mais demarcados, como o caso do campus Dom Pedrito: visto como um campus das ciências rurais! É perceptível que o debate em torno das ciências humanas surge mais em função das licenciaturas, mas atrai estudantes e profissionais que atuam junto aos demais cursos, estendendo-se para a comunidade.

Considerações finais

Diante disso, entendemos que o projeto vem dando voz, conhecimento e visibilidade para assuntos ainda tabus dentro da comunidade pedritense e seus arredores. A cada dia o projeto se mostra mais presente e reconhecido, sempre buscando alcançar seus objetivos de espaços de diálogos sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, mostrando que estes são aspectos políticos que não dizem respeito apenas à vida privada.

Compreendemos que a receptividade é diversa, pois há temas que causam estranhamentos a alguns participantes. Do mesmo modo, compreendemos que o mesmo estranhamento é parte de um processo de diálogo necessário nestes espaços, o qual não pode deixar de existir dentro de alguma situação de conflito ou tensionamento de ideias. Por tais razões entendemos que destacar a responsabilidade de cada um e cada uma de nós na compreensão e respeito à alteridade, seja esta qual for, é parte de um processo contínuo de afirmação e coparticipação no combate a qualquer forma de violência.



Referências

GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Os desafios da equidade**: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil. Cadernos Pagu, 17-18: 237-266, 2002.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 73-102, Dec. 2008.

SILVA, Fabiane Ferreira da; BONETTI, Alinne de Lima (org). **Gênero, Interseccionalidades e Feminismos**: desafios contemporâneos para a Educação. São Leopoldo: Oikos Editora, 2016.

