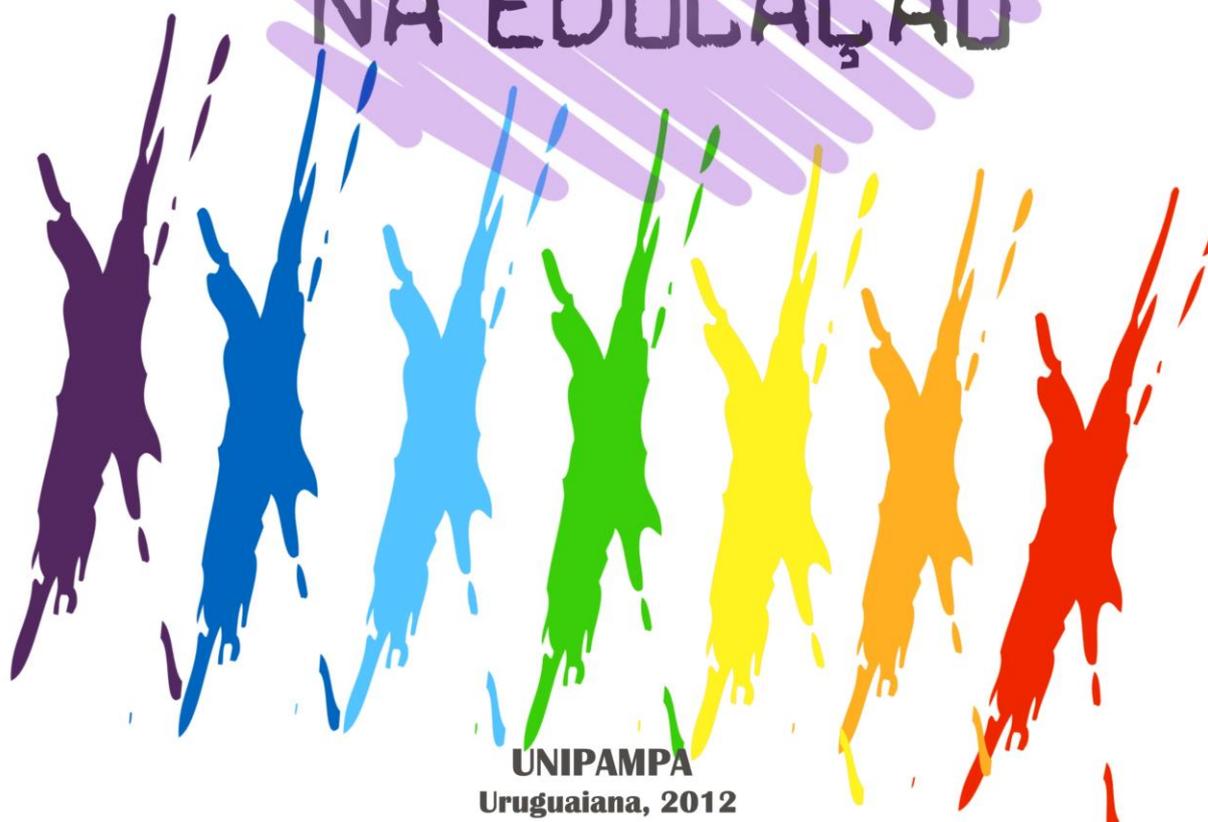


**Fabiane Ferreira da Silva
Diana Paula Salomão de Freitas
(Org.)**

**II Seminário
CORPOS, GÊNEROS
SEXUALIDADES E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NA EDUCAÇÃO**



**UNIPAMPA
Uruguaiana, 2012**

Fabiane Ferreira da Silva
Diana Paula Salomão de Freitas
(Orgs.)

**II SEMINÁRIO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO**

UNIPAMPA
Uruguaiana/RS
2012

E-BOOK DO II SEMINÁRIO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
Uruguaiana/RS, 29 e 30 de outubro de 2012.

C822 II Seminário corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação [recurso eletrônico] / Fabiane Ferreira da Silva, Diana Paula Salomão de Freitas organizadoras. – Uruguaiana, RS: Unipampa, 2012.
225 p. : il..

ISBN 978-85-63337-29-0

Inclui referências.

Disponível em: <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/>

1. Educação2. Sexualidade I. Silva, Fabiane Ferreirall. Freitas
Diana Paula Salomão

CDU 37:316.7

Ficha catalográfica elaborada por Marcos Anselmo CRB-10 1559

Capa: *Cristiane Barbosa Soares*

O conteúdo e correção linguística dos textos são de inteira responsabilidade dos(as) respectivos(as) autores(as).

Sumário

Apresentação.....	8
Artigos.....	9
Práticas bioascéticas contemporâneas: notas sobre a produção dos corpos nas diversas instâncias sociais	10
Raquel Pereira Quadrado	
O corpo feminino na arte contemporânea	26
Nádia da Cruz Senna	
Acessibilidade e corpo: encontros e desencontros na inclusão educacional ..	35
Amanda Meincke Melo	
Corpos estranhos na escola	52
Marina Reidel	
Educação e performances: tensões e negociações na invenção dos sexos	59
Marcio Caetano e Carlos Henrique Lucas Lima	
Formação docente nos temas de gênero, sexualidade e culturas juvenis: conhecimentos, práticas e disposições sociais.....	72
Fernando Seffner	
Trajétoria socio-histórica do NEGRO no Brasil: um caminho de lutas e conquistas	87
Mario Olavo da Silva Lopes e Vanderlei Folmer	
Educação das relações étnico-raciais na escola	96
Georgina Helena Lima Nunes	
As relações étnico-raciais e a diversidade cultural: implicações para a educação	108
Marta Íris C. Messias da Silveira e Paulo Roberto Cardoso da Silveira	
Relatos	119
Artigo jornalístico de opinião “partido social da discriminação?”: uma construção textual argumentativa	120
Phillipp Gripp	

Imagens em comunicação e saúde: lésbicas e bissexuais no sistema único de saúde no Brasil – olhares freireanos.....	125
Suelen Soares da Silva, Merli Leal Silva e Dora Djanira Bragança Castagnino	
Os temas transversais como prática de ensino	129
Marli Spat Taha, Cátia Carrazoni Lopes, Emersom de Lima Soares e Jean Rodrigo Thomaz	
Universidade na escola: pontos de educação em saúde para serem trabalhados no cotidiano da educação básica por professores do município de Uruguaiana – RS	133
Eduardo Massoco Rios	
Preservativo masculino e a sensibilidade: alunos expõem seus pensamentos sobre essa temática	136
Cristiane Costa Gobbi, Juliana Saraçol Sassi e Márcia Souza da Fonseca	
Prevenir é sempre melhor: educação em saúde com adolescentes visando o estímulo ao conhecimento da corporeidade e prevenção.....	140
Fabiani Weiss Pereira e Marilandi Melo Antunes	
O educar para a saúde sexual do ser adolescente de forma compartilhada: um olhar a luz da interdisciplinaridade	145
Marilandi Melo Antunes e Fabiani Weiss Pereira	
As políticas de ações afirmativas a luz da lei federal 10639/2003: um desafio no sistema educacional	149
Danielle Celi dos Santos Scholz, Érica Souza da Silva, Janayna Rodembuch Borba Quadros, Luciano Fernandes Quadros, Rosângela Patrícia da Conceição Gomes, Cristiane Barbosa Soares, Daiana Clotildes Ferreira Nogueira e Marta Íris Camargo Messias da Silveira	
Qualidade de vida dos profissionais do sistema de atendimento móvel de urgência-SAMU.....	153
Tatiele Roehrs Gelati e Andréia Martins do Couto	
Debatendo a sexualidade em um grupo de gestantes: relato de experiência..	157
Mariane Amâncio de Oliveira, Joici Cassiani Lagemann e Fabiani Weiss Pereira	
Atenção a saúde da mulher negra: uma revisão integrativa	162

Danielle Celi dos Santos Scholz, Lisie Alendre Prates, Marta Íris Camargo Messias da Silveira e Jussara Mendes Lipinski

Estudo dos hábitos alimentares dos estudantes de ensino fundamental no recreio166

Luciana Lucimare Tellechêa Rodrigues, Luciane Dias Lemes de Vargas, Marivone Porto Nascimento e Max Castelhana Soares

A perspectiva interdisciplinar e o primeiro componente curricular complementar do curso de Serviço Social da Unipampa: relações de gênero na dinâmica da sociedade de classes170

Laura Regina da Silva Câmara Maurício da Fonseca

A semiótica de Almodóvar: entre o gênero e a identidade sexual174

Rodrigo Mendonça

Caracterização e autorreconhecimento da mulher pescadora do Rio Uruguai178

Mário Davi Dias Carneiro, Allyne Ortiz Damian, Andressa Mariza Ribeiro Geraldo, Daniele Macagnani Calvano, Frantjesco Eraldo de Araújo, Jovita Lopez Carvalho, Marco Antonio Vazquez Luques, Valéria Laís Guimarães Aguilár, Amanda dos Santos Hajar, Augusto Dionir dos Santos Falcão, Juliana da Rosa da Silva, Sabrina Kitina Giordano Fortes e Claudete Izabel Funguetto

Era uma vez João [e] Maria uma análise social do sexo x gênero das pessoas trans na escola182

Diego Roballo

Percepção da oficina piloto desenvolvida com educandos do ensino fundamental no município de Uruguaiana-RS, visando orientações acerca da educação sexual186

Marluce Tuparai Wagner, Daniela Souza e Paulo Henrique Silva

Narrativas da vida escolar de travestis e transexuais190

Rosane Emilia Roehrs Gelati e Fabiane Ferreira da Silva

Identidade, corpo e gênero: relato de uma atividade desenvolvida em duas escolas de Uruguaiana194

Vanessa Ferreira Backes, Ronan Moura Franco, Janayna da Silveira Mendes, Nívea Maria Carvalho Oliveira, Fábio Luan da Silva Monteiro, Ricardo Temp e Luciana Lucimare Tellechea Rodrigues

Formação docente em gênero e sexualidade no ambiente escolar199

Jeferson Rosa Soares, Flávia Manoela Pedroso Fagundes Soares, Cristiane Barbosa Soares, Eduardo Massoco Rios, Jean Rodrigo Thomaz, Tiane Pereira Muller e Fabiane Ferreira da Silva

Travesti: que fenômeno é esse?.....203

Flavia Pazuch Pinto, Clara Caroline Barrêto de Carvalho, Maicon Luiz Minho, Priscila Paula Amaral, Tiago Goia da Rocha e Laura Regina da Silva Câmara Maurício da Fonseca

Discutindo corpo, gênero e sexualidade com professores/as da educação básica e licenciandos/as207

Tiane Pereira Müller, Cristiane Barbosa Soares, Eduardo Massoco Rios, Flávia Manoela Pedroso Fagundes Soares, Jean Rodrigo Thomaz e Fabiane Ferreira da Silva

Um lugar para aprender, um lugar para conhecer212

Carla Adriana Marcelino Damacena, Marli Spat Taha, Wagner Cardoso Jardim, Anelise Pereira Bordignon, Guilherme Salgueiro Goulart e Vilson Ervandil Messa dos Santos

As cotas e a discriminação216

Fábio Luan da Silva Monteiro, Ronan Moura Franco, Janayna da Silveira Mendes, Luciana Lucimare Tellechêa Rodrigues e Vanessa Ferreira Backes

Papo jovem: discutindo sexualidade na escola220

Vanussa Daiana Aires Charão e Fabiane Ferreira da Silva

Apresentação

O II Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação foi pensado na direção de propiciar um espaço-tempo para que os(as) profissionais da educação e acadêmicos(as) pudessem discutir, partilhar e construir conhecimentos sobre as questões relacionadas aos corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais no contexto atual.

Assim, este evento busca problematizar discursos e práticas em funcionamento nas diversas instâncias sociais – família, escola, universidade, mídia, sistemas de saúde, entre outros – entendendo-os como implicados na produção das identidades e subjetividades, na fabricação de determinados tipos de sujeito de acordo com códigos, regras e convenções estabelecidos social e culturalmente.

Nesta sua 2ª edição, o Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação reuniu pesquisadores(as) advindos de diferentes campos de saber que têm se dedicado ao estudo das temáticas de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na contemporaneidade.

O livro apresenta os textos das palestras produzidas nas mesas-redondas: “corpo, gênero e sexualidade no contexto da escola e da universidade: diversidade e inclusão”, “educação das relações étnico-raciais” e “corpo, gênero, sexualidade no contexto da escola e da universidade: diversidade e homofobia”, bem como os textos dos relatos/trabalhos que foram apresentados na modalidade oral. Para a organização, apresentamos inicialmente os textos produzidos para as palestras, seguidos dos textos apresentados nas comunicações orais. Os desenhos que ilustram o livro foram produzidos por alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cabo Luiz Quevedo, em Uruguaiana/RS.

Fabiane Ferreira da Silva

Diana Paula Salomão de Freitas

ARTIGOS



PRÁTICAS BIOASCÉTICAS CONTEMPORÂNEAS: NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO DOS CORPOS NAS DIVERSAS INSTÂNCIAS SOCIAIS

Raquel Pereira Quadrado¹

Os discursos sobre o corpo nos falam de promessas, falam de nós. No entanto, mais do que falar, mais do que descrever como somos, eles nos produzem, nos instituem como sujeitos desse tempo.
(SANTOS, 2000)

Ao iniciar a escrita deste texto que se propõe a tecer algumas reflexões sobre os corpos contemporâneos, trago as palavras de Luis Henrique Santos como epígrafe, a fim de demarcar o lugar a partir do qual analiso o corpo, qual seja, o corpo produzido a partir dos discursos que falam sobre ele, que instituem seus lugares sociais e produzem marcas que se inscrevem em sua superfície. É deste corpo que me proponho a falar, mas para delinear o caminho que possibilitou que eu chegasse neste lugar, passando a pensar o corpo como uma produção biossocial, teço algumas discussões sobre o corpo presente nos discursos escolares, campo em que atuei como professora da Educação Básica e pelo qual continuo transitando como professora formadora de professores, na Universidade.

Minhas pesquisas no campo dos estudos da corporeidade surgiram a partir de inquietações com a forma com que o corpo era abordado na escola. De modo geral, o corpo do currículo escolar é estático, assexuado, anônimo, sem pés e mãos, dividido em partes, ahistórico, atemporal, sem etnia, deslocado do ambiente, geralmente reduzido a características anatômicas, fisiológicas e genéticas, contribuindo, assim, para a construção de representações centradas no discurso biológico. Esse corpo é apresentado como universal, sendo dotado de um padrão

¹ Doutora em Educação, Mestre em Educação Ambiental, licenciada em Ciências – Hab. Biologia, professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE e coordenadora do curso Gênero e Diversidade na Escola. E-mail: raquelquadrado@furg.br

que se repete independentemente de classe, raça, etnia, credo ou geração. Raramente é trabalhado como um sistema integrado, mas nos moldes cartesianos, ou seja, fragmentado, dividido em partes, para que através do estudo de cada um dos seus elementos possa-se (re)construir o todo (QUADRADO, 2007).

Essa forma de abordagem contribui para que se institua um determinado discurso - o biológico - como sendo o lugar legítimo através do qual se pode olhar, pensar e discutir o corpo. Ao proceder desta forma, a escola atua na produção e reprodução de “verdades” sobre o corpo, a partir do entendimento de que a ciência é incontestável e, portanto, o enfoque dado a essas discussões deve seguir por esse viés. Assim, enfatizam-se visões biologizantes/medicalizadas e desconsideram-se outras abordagens presentes em diversas instâncias educativas que têm participação ativa na produção dos corpos como, por exemplo, revistas, jornais, anúncios publicitários, músicas, filmes, programas de TV, sites de redes sociais na internet, *blogs*, entre outras. Tais instâncias apresentam corpos constituídos a partir das roupas, acessórios, próteses e adereços que ostentam, das marcas sociais que neles se inscrevem, das relações que estabelecem, das modificações que se operam sobre eles. Deste modo, o discurso escolar desconsidera outras práticas que atuam na produção dos corpos e dos gêneros, tais como o consumo, a moda, os padrões de beleza, a indústria e o mercado *fitness*, as representações de saúde, qualidade de vida, entre outros, que circulam em inúmeros espaços sociais. Em função disso muitos/as estudantes não se identificam com os corpos apresentados na escola, uma vez que as abordagens silenciadas por essa instituição podem ser encontradas em inúmeros outros espaços e com um apelo muito mais forte.

A partir dessas problematizações, em meus estudos e pesquisas tenho abordado os corpos a partir de uma perspectiva foucaultiana, como “superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização” (FOUCAULT, 2004, p. 22). Assim, nos corpos se inscrevem as marcas dos acontecimentos, de modo que não existe um único corpo, enquanto essência biológica e universal, mas corpos em perpétua pulverização, sendo constantemente reinventados e ressignificados nos diversos contextos socioculturais. Deste modo, os corpos são produções híbridas –

biológicas, históricas e culturais – que estão constantemente sendo modificadas e (re)significadas em função das diversas formas com que eles têm sido pensados, narrados, interpretados e vividos, ao longo do tempo, pelas diferentes culturas. Segundo Goellner:

[...] um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas (2007, p. 29).

Nesse sentido, os corpos são produções biossociais, constituídas na e pela linguagem, que, ao nomear e supostamente descrever esses corpos, interpela-os, atuando na sua produção. Através da linguagem, veicula-se significados sobre os corpos masculinos, jovens, saudáveis, belos, da moda, descuidados, negligenciados, doentes, entre outros. Pensar o corpo dessa forma implica em [...] *perceber sua provisoriedade e as infinitas possibilidades de modificá-lo, aperfeiçoá-lo, significá-lo e ressignificá-lo* (FIGUEIRA, 2007, p. 126). Implica, também, no reconhecimento de que os marcadores sociais, tais como etnia, sexo, gênero, classe social, faixa etária, entre outros, atuam na produção desses corpos, posicionando-os. Esses marcadores inscrevem-se nos corpos que, podem ser modificados a partir de inúmeras possibilidades: roupas, acessórios, cosméticos, academias, tatuagens, *piercings*, próteses, cirurgias plásticas, etc., modificando, ao mesmo tempo, os modos como nos percebemos como sujeitos.

Na sociedade contemporânea, há uma crescente incitação à visibilidade do corpo, que deve ser a expressão daquilo que "realmente" somos. Com isso, vem ocorrendo um processo de somatização da subjetividade (ORTEGA, 2008), ou seja, um deslocamento na produção das subjetividades, que deixam de ser interiorizadas, para se exibirem ao nível da pele, exteriorizadas na superfície corporal.

Nessa cultura de culto ao corpo, os sujeitos são convocados a tornarem-se peritos e *experts* de si mesmos, sendo responsáveis por produzirem e modelarem sua aparência. Assim, homens e mulheres buscam, cada vez mais, produzir e

esculpir os seus corpos, de modo a ostentarem a aparência que seja a expressão do autocuidado e do investimento que fazem em si mesmos. Segundo Couto (2004), vivemos um tempo em que só é feio/a quem quer e em que a promoção da beleza está por toda parte, associada à ideia de maleabilidade das formas físicas e ao entendimento de que é possível comprar a forma corporal desejada. Através das inúmeras práticas que produzem os corpos, como as cirurgias plásticas, por exemplo, é possível remodelar a si mesmo, “aprimorando” aspectos que posicionavam o sujeito em um lugar marginalizado ou marcado como não desejável dentro dos grupos sociais. Ao remodelar o corpo, remodela-se, também, as marcas sociais de masculinidade e feminilidade e, com isso, aspectos da própria subjetividade.

Administrar o próprio corpo, lançar mão da tecnologia disponível no mercado do *design* corporal e remodelar as aparências através de inúmeras intervenções estéticas, constituem, atualmente, práticas importantes e necessárias para que os sujeitos sejam considerados bem-sucedidos. Ser visto é condição fundamental para a existência no mundo contemporâneo; mas não basta estar disponível ao olhar dos outros, é preciso exibir um corpo que ostente as marcas do autocuidado e do autoinvestimento que se fez na busca pela produção de um “eu” que corresponda, ou que se aproxime o máximo possível dos modelos de perfeição culturalmente instituídos.

Para tanto, lança-se mão de um conjunto de técnicas de autovigilância, autocontrole e autogoverno para o cuidado de si (FOUCAULT, 2007, 2010). Na contemporaneidade, o cuidado de si vem sofrendo deslocamentos, deixando de ter como foco os princípios ascéticos, quer sejam os da ascese filosófica ou os da ascese cristã, em direção aos cuidados com o corpo físico (SIBILIA, 2009), conforme passo a discutir a seguir.

Das antigas asceses à bioascese corporal

Tanto nas práticas ascéticas da antiguidade quanto nas cristãs, o corpo era alvo de intervenções e procedimentos que tinham como objetivo a ascese da alma, ou seja, cuidava-se do corpo para garantir a salvação do espírito. Segundo Ortega,

“[...] a ascese corporal aparece vinculada a uma ascese espiritual –, como prova de capacitação para a vida pública, de contato com a divindade ou da superação da condição humana individual e da adoção da perspectiva da natureza universal” (2008, p, 28). Nesse contexto, o corpo tinha um valor simbólico, não constituindo um fim em si mesmo, mas o meio através do qual se exerciam as práticas de cuidado de si, a fim de obter legitimidade para “[...] se ocupar dos assuntos públicos, atingir um conhecimento de si, ou se auto-anular na procura do acesso a Deus” (ibid.). A ascese, vista nesta perspectiva, está a serviço de uma vontade livre e absoluta, que tem a si mesmo como objetivo e se mostra constante.

No mundo contemporâneo, vem ocorrendo rupturas e deslocamentos nas práticas ascéticas. A ascese corporal deixa de ser um meio para se atingir a ascese espiritual ou moral e torna-se um fim em si mesma. O corpo torna-se o alvo principal das práticas de si, de modo que as subjetividades são encarnadas no corpo, exibindo-se ao nível da pele, num processo que Ortega chamou de somatização da subjetividade, em que “[...] o corpo é reinventado como objeto de visão” (2008, p. 42). Neste sentido, “[...] o corpo torna-se o lugar da moral, é seu fundamento último e matriz da identidade pessoal” (ibid., p. 40). As bioasceses são, portanto, formas de ascese contemporâneas que, através de um conjunto de práticas, atuam na produção de subjetividades, que se exibem nas superfícies dos corpos. Assim, há um deslocamento na construção do eu, que deixa de ter a interioridade como eixo central e passa a se estruturar em torno daquilo que é visível ao olhar dos/as outros/as, ou seja, do corpo, que pode ser produzido e moldado, a fim de se enquadrar nos padrões de subjetividade e felicidade apresentados nas diferentes mídias (SIBILIA, 2008).

Segundo Ortega (2008), as práticas de si contemporâneas deixam de ser vinculadas à vontade livre e passam a constituir práticas de “assujeitamento” e disciplinamento: “[...] encontramos na maioria das práticas de bioascese uma vontade de uniformidade, de adaptação à norma e de constituição de modos de existência conformistas e egoístas, visando a procura da saúde e do corpo perfeito” (2008, p. 20). Longevidade, performance corporal e juventude são alguns dos critérios que passaram a ser valorizados para se alcançar reconhecimento e mérito social, direcionando e condicionando ações e condutas. Os sujeitos da bioascese

são peritos de si mesmos, exercendo a autovigilância, o autogoverno e o autocontrole e tendo “[...] no corpo e no ato de se periciar a fonte básica de sua identidade” (ibid., p. 32). O autor destaca que, para exercer o autogoverno, é necessário manter uma postura reflexiva, constituindo uma reflexividade corporal na medida em que se faz uma seleção dos estilos de vida, dos alimentos a serem consumidos, das intervenções que se faz sobre o corpo, dos hábitos de vida que se adota, das práticas esportivas que se pratica, etc. Essa reflexividade corporal, associada às práticas de bioascese – tais como dieta, *fitness*, cirurgias plásticas, entre outras - atuam na constituição das subjetividades.

Para Sibilia:

Nesse novo contexto, o aspecto corporal assume um valor fundamental: mais do que um suporte para acolher um tesouro interior que devia ser auscultado por meio de complexas práticas introspectivas, o corpo se torna uma espécie de objeto de design. É preciso exibir na pele a personalidade de cada um, e essa exposição deve respeitar certos requisitos. As telas – sejam do computador, da televisão, do celular, da câmera de fotos ou da mídia que for - expandem o campo de visibilidade, esse espaço onde cada um pode se construir como uma subjetividade alterdirigida. A profusão de telas multiplica ao infinito as possibilidades de se exibir diante dos olhos alheios e, desse modo, tornar-se um *eu* visível (2008, p. 111).

Assim, os sites de redes sociais na internet (*Facebook, Twitter, Orkut*, etc.), bem como *blogs, YouTube*, celulares equipados com câmeras, *bluetooth*, entre outros aparatos tecnológicos, ampliam o campo de visibilidade em que cada um/a pode se exibir e constituir subjetividades alterdirigidas, ou seja, construções de si que são orientadas pelos olhares dos/as outros/as. A autora destaca que, nessa cultura das aparências, cada vez mais é preciso aparecer para ser e tudo aquilo que não é visto, que não é colocado no campo das visibilidades, tende a desaparecer, afinal, “de acordo com as premissas básicas da sociedade do espetáculo e da moral da visibilidade, se ninguém vê alguma coisa é bem provável que essa coisa não exista” (ibid.).

Na cultura contemporânea, em que se incita à visibilidade e à espetacularização dos corpos, enfatiza-se que os sujeitos são resultantes de suas escolhas e responsáveis pelo cuidado de si, de modo que “somos os responsáveis por nós mesmos, pelo nosso corpo, pela saúde e pela beleza que temos ou

deixamos de ter” (GOELLNER, 2007, p. 39). Neste sentido, buscar o autoaperfeiçoamento corporal individual torna-se uma obrigação, um indicador de autonomia, de aptidão e de que se exerce um autogoverno eficiente, pois, conforme destaca Ortega: “Mediante as numerosas práticas bioascéticas, o indivíduo demonstra sua competência para cuidar de si e construir sua identidade” (2008, p. 33). Cirurgias plásticas, *fitness*, clínicas estéticas e musculação, constituem, nesse contexto, alguns exemplos de práticas de bioascese que possibilitam o autoaperfeiçoamento individual e a construção do corpo considerado perfeito.

O imperativo do cuidado de si através das práticas bioascéticas requer a autovigilância e uma disciplina rigorosa: “Ao narcisismo próprio de uma sociedade hedonista da busca do prazer e do consumo desenfreado, foi acrescentado o imperativo da disciplina e do controle corporal, provocando uma ansiedade e um sentimento de ambivalência” (ORTEGA, 2008). Esse sentimento de ambivalência vem associado à ansiedade, pois ao mesmo tempo que se incita a busca da saúde perfeita, da beleza e do *fitness*, proliferam produtos e serviços que se oferecem aos consumidores com apelos irresistíveis, como os *fastfoods*, as drogas sintéticas, as opções de lazer e sociabilidade mediadas pelas telas de computadores, *tablets*, *smartphones*, *smartTV*, entre outros, produzindo comodidades e estilos de vida que levam ao sedentarismo. Para Ortega: “Cuidado de si e descuido insensato, bioascese e descontrole pulsional são dois lados da mesma moeda” (2008, p. 38). Além disso, segundo o autor:

A disciplina exigida, tarefa das bioasceses, ocupa, cada vez mais, um lugar central, relegando a um segundo plano os elementos hedonistas constatados por numerosos teóricos, já que a necessidade de dietas sem gordura, sexo seguro e malhações intermináveis colocaram novas coações ao prazer pós-moderno (ibid.).

Ortega destaca que a disciplina, nesse contexto, visa menos a saúde do que a produção de uma aparência corporal considerada desejável, sendo que a aparência e a ilusão de saúde são o que contam, de modo que “a disciplina presente nas bioasceses é o meio e o preço a ser pago para atingirmos os ideais da perfeição corporal” (ibid., p. 40). Nas práticas contemporâneas, o cuidar de si está associado a ostentar uma “boa aparência” e não necessariamente ao “sentir-se bem”. Para tanto,

vale qualquer sacrifício, desde práticas de *bodybuilding* até intervenções cirúrgicas, como as plásticas estéticas.

As cirurgias plásticas como práticas de bioascese

As cirurgias plásticas constituem práticas de bioascese que vêm ganhando cada vez mais adeptos em nossa sociedade. Num tempo em que a subjetividade está encarnada no corpo e que a visibilidade vem constituindo condição de existência – só existimos à medida que somos visíveis aos olhos dos/as outros/as – a possibilidade de projetar o corpo e moldar sua aparência através desse tipo de intervenção é algo tentador e objeto de desejo de muitos sujeitos. Uma vez que o corpo é o alvo e o fim do cuidado de si das práticas bioascéticas, metamorfosear a aparência corporal não constitui apenas um processo de alteração de características físicas, mas uma prática que opera mudanças na própria subjetividade. De acordo com Le Breton:

A vontade está na preocupação de modificar o olhar dos outros a fim de sentir-se plenamente. Ao mudar o corpo, o indivíduo pretende mudar sua vida, modificar seu sentimento de identidade. A cirurgia estética não é a metamorfose banal de uma característica física no rosto ou no corpo; ela opera, em primeiro lugar, no imaginário e exerce uma incidência na relação do indivíduo com o mundo. Dispensando um corpo antigo mal amado, a pessoa goza antecipadamente de um novo nascimento, de um novo estado civil. A cirurgia estética oferece um exemplo impressionante da consideração social do corpo como um artefato da presença e vetor de uma identidade ostentada (2007, p. 30).

Nesse contexto, ao modificar um aspecto corporal considerado “indesejável”, o indivíduo passa por um processo de reconfiguração ou de metamorfose, que produz efeitos na forma com que se percebe e se relaciona com os outros sujeitos e com o mundo. Esse processo muda o olhar dos/as outros/as sobre si e muda, também, o seu olhar sobre si mesmo. Esse “novo eu” modelado cirurgicamente visibiliza o trabalho feito sobre si, dando indícios de seu autogoverno e autocuidado na produção de sua subjetividade, que se expressa na superfície do corpo. Segundo Couto:

A subjetividade contemporânea parece estar intimamente associada a cada centímetro, conquistado ou eliminado, de bíceps, bustos, cinturas, coxas, nádegas transformados com os exercícios físicos, mas especialmente pelo poder dos bisturis que acrescentam e/ou retiram pedaços para que o corpo astucioso atinja a forma desejada, possa se adequar a normas mutantes. (2004, p. 142).

Deste modo, as cirurgias plásticas, como práticas bioascéticas, possibilitam reinventar-se e perseguir os modelos de beleza e perfeição que a todo momento são visibilizados nas diferentes mídias, convertendo-se em objetos de admiração e desejo de inúmeras pessoas. Tal possibilidade de reinventar-se associa-se à ideia da maleabilidade do corpo e da liberdade de cada sujeito (re)inventar seus próprios “[...] padrões de normalidade, seu *eu* e seu corpo, mas, também para apagar as diferenças entre *o que é bom* e *o que é melhor*. Terrível problema este: desconhecer a diferença entre *o que é bom* e *o que é melhor*” (SANT’ANNA, 2008, p. 94). Nesse cenário de múltiplas possibilidades de transformar o corpo, abrem-se também inúmeras possibilidades de escolha entre “o que é bom” e o “que é melhor”, num processo de fabricação das aparências, ao final do qual deve-se mostrar que se fez a escolha “certa”, que se investiu de forma eficiente na produção de si.

Em todos os lugares vê-se a promoção da beleza e da boa aparência serem associadas a saúde e qualidade de vida, responsabilizando os sujeitos por aquilo que aparentam e, conseqüentemente, por aquilo que são ou que fizeram de si mesmos. Num mundo em que só é feio quem “quer”, visto que a beleza é resultante de escolhas individuais, de autocontrole, autovigilância e autogoverno, há de se investir na produção do corpo, lançando mão de práticas de bioascese como a plástica estética, a fim de aprimorar-se e de converter-se num sujeito “melhor”. Tal entendimento provoca alguns deslocamentos na noção de deficiência, conforme pontua Couto:

[...] a noção de deficiência mudou. Não só os portadores de anomalias, defeitos mórbidos, etc., passam a ser considerados grosseiramente obscenos. Na escalada da obscenidade estão todos aqueles que não têm o corpo suficientemente equipado, esculpido e preservado pelas próteses e demais tecnologias protetoras e promotoras de novos reflexos e estímulos físicos e mentais (2004, p. 146).

Por toda parte, promove-se a beleza e a plasticidade das formas, vinculando-as à ideia de que é possível mudar o corpo de múltiplas maneiras, livrando-se das “deficiências” e produzindo um novo eu que corresponda à imagem que se tem de beleza e perfeição. Para Couto, não existem modelos únicos de beleza e perfeição mas, sim, a ilusão do perfeito, do belo, do vigoroso e do jovem: “Belo, vigoroso e jovem, eficiente e apreciado, é o corpo que não cessa de ser atualizado, independente da forma provisória que ele adquire e da qual já pretende se livrar” (2004, p. 147). Logo, não basta modificar a aparência para se adequar a determinados padrões; é preciso estar em constante movimento, em incessantes processos de busca pela forma corporal que dê conta de exibir aquilo que cada um/a é, ainda que provisoriamente. Assim, o cuidado de si envolvendo práticas de bioescese requer disciplina e autogoverno eficientes, abrangendo processos contínuos de fabricação de si.

Nesse cenário, multiplicam-se os procedimentos e técnicas cirúrgicas de que se pode lançar mão na produção de si. Sant'anna destaca que vem ocorrendo uma espantosa massificação e naturalização das cirurgias plásticas, conferindo ao corpo um lugar de destaque nas práticas de si, como se fosse através do corpo que os sujeitos pudessem “[...] expressar o melhor deles mesmos e obter uma salvação na terra; e, ainda, como se fosse por meio do corpo que o acesso aos desejos inconscientes e à ‘verdadeira subjetividade humana’ pudesse ser completamente conquistado” (2004, p. 111). Tal massificação na procura por esse tipo de procedimento pode ser observada a partir dos dados² da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica – SBCP – que apontam o Brasil como o segundo país em que mais se realizam cirurgias estéticas, ficando atrás apenas dos Estados Unidos. Em 2010, por exemplo, de acordo com a SBCP (2011), foram realizadas 650.000 (seiscentas e cinquenta mil) cirurgias plásticas, sendo que desse total cerca de 69% foram com objetivos estéticos e 31 % com fins reparadores. Tais dados apontam para a procura, cada vez maior, por intervenções estéticas como forma de remodelar a aparência, constituindo o campo das cirurgias plásticas como uma área da medicina que se destina a pacientes que não estão doentes, mas querem modificar sua

² Disponível em www.cirurgiaplastica.org.br

aparência, sua identidade, sua relação com o mundo de forma imediata, com urgência nos resultados. Desse modo, as plásticas estéticas seriam operações simbólicas, meios “[...] de transformação de si e de criação de uma obra de arte que se identifica à forma física do próprio sujeito” (LE BRETON, 2007, p. 47).

Numa sociedade em que o cuidado com o corpo é considerado uma obrigação e uma prioridade, não existem desculpas para não se buscar aprimorar as formas e modelar as aparências. As clínicas de cirurgias plásticas constituem um grande mercado de *design* corporal, em que tudo pode ser comprado, com condições de pagamento facilitadas – parcelamentos em cheques pré-datados, cartões de crédito, carnês e até mesmo consórcios são cada vez mais comuns. E se ainda assim não for possível, existem outros caminhos a se tentar, como os buscados por alguns sujeitos desta pesquisa – pleitear a realização dos procedimentos em hospitais públicos, buscar convênios, etc. Metamorfosear constantemente o corpo parece ser a nova ordem, buscando, a cada momento, performances e aparências que melhor correspondam aos ideais momentâneos (COUTO, 2006). É um tempo de ambiguidade, baseado mais na frustração dos desejos do que na sua satisfação, pois, segundo Couto:

Quanto mais se deseja e se constrói a qualquer preço a juventude, mais se envelhece. Valoriza-se tanto o corpo esbelto e nunca a obesidade foi tamanha. Exalta-se a rigidez muscular e as carnes são progressivamente mais flácidas. Celebra-se tanto a juventude quanto a decrepitude física e o envelhecimento se apresentam e nos surpreendem de diversas maneiras, ininterruptamente. Em nome do bem-estar e do amor próprio, cada um pretende o que existe de melhor e de mais belo, quer o gozo sem limites das maravilhas do mundo e do corpo tecnológico. Mas tem que conviver com a sensação de que ainda não promoveu, conquistou e gozou o suficiente, de que ainda não está em posição digna, de que o corpo aberto e sem fronteiras requer urgentemente novos e infundáveis investimentos. Por mais que se corra e se modifique, tem-se a sensação de ficar para trás, em *designs* físicos já vencidos. A felicidade é obrigada a conviver com a ansiedade também sem limites (id., p. 34).

Cuidar do corpo, lançando mão de práticas bioascéticas – *fitness*, *bodybuilding*, cirurgias plásticas, cosméticos... – é um investimento sem fim, uma vez que cada nova versão de corpo conquistada torna-se ultrapassada rapidamente,

desatualizada diante de novas possibilidades de transformação que são disponibilizadas no mercado o que, segundo Couto, constitui um paradoxo: “Quanto mais o corpo é tecnicamente aperfeiçoado, mais anacrônico se torna” (2006, p. 33).

O corpo, nesse contexto, é visto como “[...] ‘matéria-prima’ ou como máquina imperfeita e frágil que pode ser reconstruída e tornada ‘perfeita’ pela ciência/tecnologia” (CABEDA, 2004, p. 315). Ao reconstruir e aperfeiçoar o corpo, espera-se aperfeiçoar, também, aspectos do próprio sujeito, da sua subjetividade.

Tais discussões e significados sobre os corpos, tão presentes nas diversas instâncias sociais, precisam ser incorporadas nos currículos escolares, conforme discuto a seguir.

Repensando os corpos no currículo escolar

Um outro olhar sobre os corpos no currículo escolar implica no questionamento acerca dos conteúdos que se elege para trabalhar e das formas de abordagem que se assume. Silva (2002) destaca que o currículo resulta de uma seleção, de escolhas feitas pelos sujeitos que o organizam, com base nos conhecimentos ou saberes que consideram importantes. Segundo o autor, “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (p. 15). Nesse sentido, a seleção de conteúdos nunca é um processo neutro, ela implica em escolhas que estão estreitamente relacionadas à própria constituição do sujeito, ao tipo de indivíduos que ele deseja contribuir para produzir, ao modelo de sociedade que ele busca. Silva afirma que:

quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (2002, p. 15-16).

O currículo é um processo de construção sociocultural. Assim, ao selecionar os conteúdos que farão parte de determinado currículo, estamos procedendo escolhas que refletem nossa própria constituição, a nossa subjetividade. Essas escolhas serão decorrentes do tipo de sujeito que queremos formar, logo, não existe currículo neutro, ele é carregado de intencionalidades e marcado por relações de poder. O currículo constitui o/s sujeito/s e também é constituído por ele/s.

A partir dessa perspectiva de currículo, considero que a abordagem dos corpos na escola deva ser modificada, buscando romper com a visão biologizante e fragmentada. Não se trata de negar a materialidade que constitui esses corpos, mas, sim, de discutir que sobre essa materialidade inscrevem-se marcadores sociais que os produzem de inúmeras formas. Assim, proponho abordagens que apresentem os corpos como constructos bio-sociais, resultante das diversas maneiras com que eles têm sido narrados, pensados, interpretados e vividos, ao longo do tempo, pelas diferentes culturas. Tais abordagens precisam incorporar as discussões sobre as práticas bioascéticas – cirurgias plásticas, mercado *fitness*, *bodymodification*, medicina estética, entre outras que fazem parte das vivências e do cotidiano dos estudantes – que vêm atuando na produção dos corpos, marcando-os e instituindo comportamentos, condutas e os lugares sociais que os sujeitos devem ocupar. Essas discussões possibilitam entender que existe uma pluralidade de corpos, permitindo dizer que existem tantos corpos quantas forem as culturas existentes, existem tantos corpos quantos forem os discursos que os produzem: os discursos sobre beleza, vigor, saúde, higiene, sexo, gênero, etnia, entre outros.

Considerando que somos constituídos por aquilo que vemos, lemos, falamos, ouvimos, vestimos e considerando que esses discursos produzem nossas subjetividades, precisamos buscar outras construções curriculares, que incorporem as práticas bioascéticas, a diversidade cultural, as questões de gênero, credo, etnia e sexualidade, buscando compartilhar saberes e (re)construir significados. Estaremos, assim, (re)significando, também, nossas subjetividades.

Referências

CABEDA, Sonia. O corpo da cirurgia plástica: um olhar sobre a subjetividade feminina na contemporaneidade. In: STREY, Marlene; CABEDA, Sonia (Org.).

Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 315-346.

COUTO, Edvaldo. Corpos interditados: notas sobre anatomias depreciadas. In: STREY, Marlene e CABEDA, Sonia. **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 133-148.

_____. Ilusões do corpo sem limites. In: SOMMER, Luís Henrique, BUJES, Maria Isabel. **Educação e cultura contemporânea:** articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 25-36.

FIGUEIRA, Márcia Luiza. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, gênero**

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. **História da sexualidade:** o cuidado de si. Vol. 3. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo:** antropologia e sociedade. Campinas: Papius, 2007.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto:** corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

QUADRADO, Raquel. Corpos híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades:** questões possíveis para o currículo escolar - Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande: FURG, 2007, p. 33-40.

SANT'ANNA, Denise. Cultos e enigmas do corpo na história. In: STREY, Marlene; CABEDA, Sonia (Org.). **Corpos e Subjetividades em exercício interdisciplinar.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 107-132.

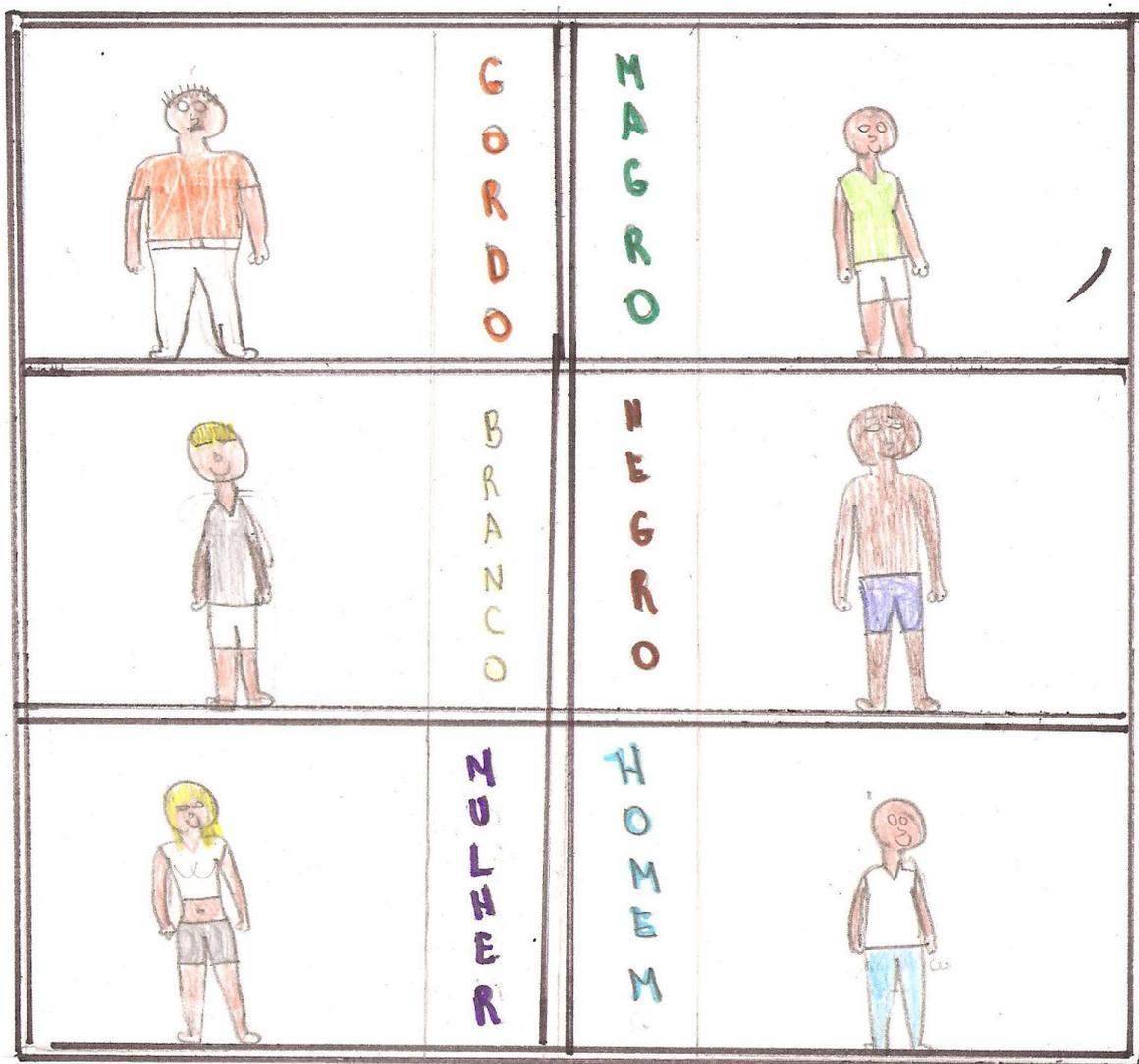
_____. Fugir do próprio rosto. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte, Autêntica, 2008. p. 87-96.

SANTOS, L. H. S. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, L. H. **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIRURGIA PLÁSTICA - SBPC. Disponível em <<http://www2.cirurgioplastica.org.br/index.php>>. Acesso em: 12 dez. 2011.



O CORPO FEMININO NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Nádia da Cruz Senna³

A representação da sensualidade feminina, um construto que até o final do século XIX era obra quase que exclusivamente do olhar masculino, à medida que o século avança vai incorporando outros modelos, em função do olhar da mulher sobre si mesma.

O ingresso nas academias e, finalmente, o acesso às aulas de desenho de modelo vivo, permitiram às mulheres artistas experimentação com o gênero e com temas tabus. Das primeiras representações do nu masculino, até alcançar uma encenação do nu feminino como suporte de anseios e de comportamentos sexuais diferenciados, exigiu-se um investimento considerável na superação dos inúmeros obstáculos impostos pela sociedade. Neste sentido, foi valiosa a colaboração oferecida pelos artistas das vanguardas modernas; ainda que suas representações do corpo feminino passassem ao largo da realidade social das mulheres, foram eles que subverteram as regras burguesas dominantes.

O rompimento com as disposições instituídas pelas academias, desprezando temas e idealizações, acabou por forjar novos estereótipos: a mulher fatal, a lésbica e a prostituta. Nesse momento, instala-se uma diferença significativa nos modos de ver. A perversidade encenada pelos artistas masculinos não encontra lugar entre a produção das artistas mulheres. O nu feminino que elas engendram é identificado com as forças da natureza; arrebatador, mas não destrutivo, o universo construído por elas é lugar de insinuante sensualidade.

O projeto artístico feminino dá-se a conhecer com o avanço do movimento feminista, trazendo suas questões centradas no corpo e na sexualidade. As representações ganham o tom político dos manifestos e proliferam as ações onde o

³ Doutora em Ciências da Comunicação (USP). Professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Artes e Comunicação Visual, atuando nas disciplinas de: Desenho, Design e História em Quadrinhos. Pesquisas e projetos focados na produção e ensino do desenho, na linha dos estudos culturais e de gênero. E-mail: alecrins@uol.com.br

corpo é tomado como suporte da própria obra. As propostas visam romper com os sistemas de regulação e classificações científicas e culturais impostas ao corpo da mulher. Enquanto o olhar masculino insiste em capturar as aparências, o olhar feminino revela imagens que até então permaneciam ocultas pela cultura. Tal diferenciação é visível, inclusive, nas modalidades mais tradicionais da arte (pintura, gravura, escultura) que nesse momento celebram o retorno da figuração protagonizada pela Pop Art. Com suas imagens “roubadas” das histórias em quadrinhos, das ilustrações e fotografias de moda, das revistas e filmes eróticos, o nu feminino representado pelos artistas do sexo masculino reforça a circulação e a permanência de cânones que são produtos de seu próprio imaginário.

A ruptura feminina forja a iconologia da vagina e representa o corpo a partir de seus processos internos, um movimento liderado pelas artistas norte-americanas, com representações também no continente europeu. As obras dão conta de como as artistas engendravam as desmistificações em torno do feminino e quebravam as noções de corpo como objeto do olhar *voyeur*.

A arte mais recente, forjada em meio à cultura da pós-modernidade, faz sua intervenção sobre os discursos e a representação da sexualidade, disponibilizando imagens carregadas de tensão e objetivando a ruptura com os códigos de aceitabilidade cultural. As artistas comprometidas com o projeto feminino partem da representação do corpo, na maioria das vezes autorrepresentação, para encenar diferentes identidades sociais, culturais e econômicas das mulheres.

Ousadias feministas

A representação da nudez feminina nas artes plásticas concentra uma multiplicidade de simbologias e concepções que dificultam sua compreensão; e, na medida em que os artistas exercem sua autonomia, o conteúdo expande-se em subjetividade e erotismo.

As artistas engajadas ao movimento feminista dos anos setenta são responsáveis pela concepção de novos imaginários, dando a ver representações do corpo feminino que rompem de vez com os cânones forjados e disseminados como modelos de feminilidade e sensualidade pelos artistas do sexo masculino. As artistas

apropriam-se do corpo feminino para gerar representações alternativas frente às definições normatizadas pelo patriarcado. Partindo do princípio que a tradição do nu feminino organizava-se em torno da integridade do corpo e suas fronteiras, as ações feministas buscavam romper com tais modelos estabelecendo dicotomias entre todo/fragmento, interno/externo, representação/auto-representação, passivo/atuante. A arte feminista é, sobretudo, desconstrução de códigos artísticos e discursivos (NEAD, 1998).

As imagens e atuações em torno da sexualidade feminina e do erotismo, sob o ponto de vista da mulher, compreendiam estratégias diferenciadas: o modelo masculino como tema, as transformações e os processos do corpo, a paródia e a iconologia vaginal. Essa última, centrada na genitália feminina, provocou a maior polêmica, inclusive no interior do movimento feminista.

Sob o incentivo de Judy Chicago (1939) e Miriam Schapiro (1923), proliferaram as representações da vulva em diferentes suportes e técnicas. As imagens assumem o realismo das formas ou elegem simbologias, tais como círculos, flores, covas, fendas, etc.

Em nossas discussões acerca de como representar nossa sexualidade de forma diferente e mais agressiva, tivemos a idéia de criar imagens de “vulva”. Para reivindicar, em um gesto de rebeldia; um termo que tradicionalmente tem conotação depreciativa, e assim, opor-nos ao imaginário fálico, elaborado pelos homens”⁴.

Para Chicago, a polêmica e o horror que as imagens suscitaram, devia-se ao sentimento de vergonha e desconhecimento do próprio corpo que a cultura/religião impõe às mulheres. A “arte da vulva” (Figura 1) foi engendrada para promover uma representação positiva do corpo feminino.



Figura 1: *Peeling Back*
Judy Chicago, 1974.
Lápis de cor s/tela 90 X 72 cm.

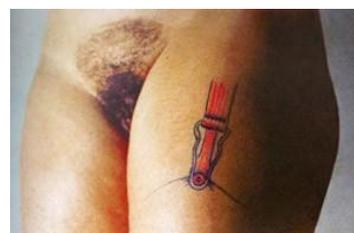


Figura 2: *Ação, Sinais Corporais*
Valie Export, 1970. Fotografia s.d.

⁴ Judy Chicago. Apud. MAYAYO, Patricia. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Catedra, 2003, p.95.

A mesma intenção motivou as ações corporais de Valie Export (1940) junto ao grupo austríaco *Wiener Aktionismus*. Em 1967, ela construiu seu nome como conceito e, tal como um logotipo, estabeleceu modos de exibição; como no auto-retrato, associado a uma marca de cigarro. A arte como objeto de consumo, a mulher como objeto de consumo, tanto da cultura superior como da cultura doméstica, são algumas das questões levantadas pela artista.

“Ação, Sinais Corporais” (Figura 2) conjuga uma série de eventos que se iniciam com a tatuagem de uma liga na perna esquerda, documentação fotográfica, elaboração do manifesto, panfletagem e encenação teatral. A artista utiliza o seu próprio corpo como suporte de uma marca, abertamente sexual, para entabular um discurso que questiona os padrões morais e a ordem pública.

As ações centradas na sexualidade do corpo visavam subverter a imagem da mulher como fetiches e objetos passivos do olhar. Contudo, as estratégias mais radicais implicavam o risco de serem “reapropriadas” aos propósitos do discurso ao qual se contrapunham. Revisões contemporâneas das ações femininas daquela época conseguem dimensionar a natureza política do gesto.



Figura 3 : *Hon en Katedral*
Nikki de Saint Phalle, 1966.
Escultura/Instalação
Museu de Estocolmo.
Fonte: CHICAGO, 1999.



Figura 4: *First Woman*.
Ana Mendieta, 1981.

“*Hon*” (Figura 3) de Nikki de Saint Phalle (1930-2002) oferece um bom exemplo de como as artistas engendravam as desmistificações em torno do feminino e comprova o apelo popular em torno das ações artísticas; as polêmicas geradas foram amplamente divulgadas pelos principais jornais e revistas do mundo todo. Trata-se de uma imensa figura reclinada, com as pernas abertas, cujo interior era acessado pela vagina da escultura. Dentro o corpo funcionava como um parque de

atrações, com jogos educativos, projeção de filmes e um divertido *milk-bar* instalado na altura do peito.

A ênfase no corpo e na sexualidade constituía uma frente de batalha para atingir diferentes objetivos: rompimento e superação da repressão sexual imperante na sociedade, intervenção radical sobre a área da biologia e da sexualidade (por concentrarem a configuração social da identidade feminina), construção cultural da subjetividade feminina. Portanto, não se tratava da identificação da mulher a sua constituição biológica e sim da construção da identidade da mulher a partir de um conjunto de diferenças: biológicas, comportamentais, culturais.

Esse gesto complexo em busca da identidade feminina ecoa na obra da artista cubana Ana Mendieta (1948 –1985). Partindo de uma vigorosa identificação entre a mulher e a terra, a artista concebe sua obra de cunho autobiográfico. Exilada de sua pátria ainda muito jovem, seus pais a enviaram para Nova York em 1961, nos primórdios da revolução. O choque cultural e a ruptura familiar ecoam em seus trabalhos, onde perdura um clima de morte, renascimento e transformação espiritual. Terra, fogo, água, raízes e sangue são os materiais freqüentemente utilizados nas “esculturas corporais da terra”, nome dado a uma série de ações que inscreviam a própria silhueta da artista na paisagem. Mais que apropriação ou imposição ao espaço a artista persegue o sentido de fusão, de integração com a natureza, tal como era celebrado pelas religiões primitivas, porém, presentes na memória da artista. Os rituais conhecidos como *Santería* praticados pela população negra e mestiça, da ilha e da região do Caribe, obedecem a um sincretismo que funde as práticas da religião africana *Yoruba* com o Catolicismo hispânico, onde a força central e criativa se expressa através de *Ashe*, o sangue que dá a vida.

A obra “Primeira Mulher” (Figura 4) gravada em uma caverna cubana estabelece um vínculo inequívoco com as imagens da Deusa, cultuada pelos povos primitivos. A legítima apropriação de um imaginário que afirma o poder feminino e enaltece o sexo como fonte criativa, responde ao desejo da artista de religar o corpo com a energia dos elementos e refazer as relações com a natureza. Também corresponde a uma representação que rompe com os esquemas tradicionais reservados à figuração das mulheres. Ana Mendieta explorou o corpo feminino

através de sua concretude física, suas mutações cíclicas, seus fluídos e seus sentidos, na busca de uma identidade perdida.

O tema não perdeu sua atualidade, experimentações com fins estéticos, feministas e/ou políticos, seguem causando polêmica no cenário das artes contemporâneas. Recentemente, um cartaz elaborado pela artista Tanja Ostojic (1972) para o projeto *EUROPART*, dividiu opiniões e acabou sendo retirado do evento. A proposta reuniu setenta e cinco artistas dos vinte e cinco países membros da União Européia, para marcar a presidência da Áustria junto à comunidade em 2006. Os painéis digitais espalhavam-se por vários pontos da cidade de Viena, com imagens que trocavam a cada dez segundos. Apesar da exigüidade do tempo e da convivência com a multiplicidade de imagens inseridas na paisagem urbana, a obra conseguiu se destacar.

“*EU panties*” (Figura 5) de Tanya Ostojic é uma sátira do célebre “A origem do mundo” de Courbet, 1866. Para esta versão da obra, a própria artista assumiu a pose, fotografada por David Rych. A imagem é um comentário irônico sobre a situação da mulher estrangeira na Europa.

Tanja Ostojic que nasceu na ex-Iugoslávia, ostenta em suas performances e ações multimídias a bandeira do feminismo; concentrando-se sobre questões específicas da mulher do Leste Europeu. O tema do “visto” já havia sido tratado em um outro trabalho; “*Looking for a husband with EU-passport*”, uma ação na Internet, em que ela disponibilizou um retrato de si mesma com a cabeça raspada, tal qual as prisioneiras dos tempos do socialismo. Na seqüência ela encenou o casamento e a separação, também no ambiente virtual.

“*EU panties*” gerou um intenso debate político-cultural na Áustria. Os grupos extremistas e a Igreja Católica expressaram sua indignação e acabaram por censurar a obra. Em meio à polêmica destaca-se a manifestação positiva do tradicional jornal de direita *Die Presse*: “a arte crítica no espaço público deve provocar. Do contrário, a sociedade não tem chances de sobrevivência”⁵.

⁵ Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/mundo/interna/0,,O1813541-EI294,00.html>
E-BOOK DO II SEMINÁRIO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
Uruguaiana/RS, 29 e 30 de outubro de 2012.



Figura 5: *EU panties*

Tanja Ostojic, 2004.

Fotografia.

Fonte:

www.kultur.at/howl/tanja/



Reflective Flesh
Jenny Saville, 2002-2003.
Óleo s/tela, s. d.
Gagosian Gallery,
Londres.

Não menos ousada, Jenny Saville (1970), filia-se ao grupo de jovens artistas britânicos que abalaram as artes com a exposição *Sensation*, em 1997. Nos anos de formação, a artista frequentou o ateliê de Lucian Freud, a orientação do mestre foi decisiva para o desenvolvimento das pinturas em grande dimensão, focada em colossais figuras nuas, na maioria delas tomando a si mesma como modelo. Dona de uma técnica peculiar que alia pinceladas vigorosas, com exploração criteriosa da cor e, distorções anatômicas, tomadas a partir de complexas perspectivas. Suas obras discutem a imagem da mulher, concentrando-se sobre modelos que fogem dos padrões usuais de beleza. Suas personagens excedem em todos os sentidos.

“*Reflective Flesh*” (Figura 6) integra uma série recente, em que Saville inclui o espelho à complexidade de seus temas. Para este nu, multiplicado pelos seus reflexos, a artista posou para as fotos preliminares. “Que outra modelo o faria?”⁶ A pergunta, feita em tom de brincadeira, decorre da pose assumida. A imagem foi construída a partir de um ângulo inferior, para ampliar a grandiosidade da figura e conferir impacto sexual. As pernas estão dobradas e abertas, o foco de luz incide sobre a vulva, alcançando coxas e seios, as demais áreas estão na sombra. Uma paleta plena de tons róseos modela a carnalidade da personagem. Nesta obra, são visíveis as referências à Velázquez, Courbet, Cézanne, Sorolla.

Nochlin (2006) destaca o poder emocional e político da imagem em função das mudanças que instala na representação do nu feminino na história da arte. É a sua presença que confere intensidade física a obra; seu corpo, sua pose, sua

⁶ Apud. NOCHLIN, Lynda. *Bathers, Body, Beauty*. Massachusetts: Harvard University Press, 2006, p. 243

construção pictórica. A obra supera a tradição do nu como objeto dócil para o olhar masculino, em *“Reflective Flesh”* a agressividade da pose e a individualidade do sujeito recriam o projeto realista da representação do corpo, em termos intelectuais, sociais e estéticos. “É a Vênus de Willendorf vista sob a perspectiva do olhar visceral do século XXI” ⁷

Referências

- BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- CHADWICK, Whitney. **Mujer, Arte y Sociedad**. 2. ed. Barcelona: Ed. Destino, 1999.
- CHICAGO, J.; LUCIE-SMITH, E. **Women and art**. Vancouver: Raincoast Books, 1999.
- CUBERO, Alejandra Val. **La percepción social del desnudo femenino en el arte**. Madrid: Minerva Ediciones, 2003.
- LUCIE-SMITH, Edward. **Ars Erotica**. Lisboa: Livros e Livros, 1988.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MAYAYO, Patrícia. **Historias de mujeres, historias del arte**. Madrid: Cátedra, 2003.
- NEAD, Lynda. **El desnudo femenino: Arte, obscenidade y sexualidad**. Madrid: Editorial Tecnos, 1998.
- NOCHLIN, Linda. **Bathers, Bodies, Beauty: the visceral eye**. Massachusetts: Harvard University Press, 2006.
- POLLOCK, Griselda. **Vision and Difference: feminism, femininity and the histories of art**. London: Routledge Classics, 2003.
- WALKOWITZ, Judith. **Sexualidades Perigosas**. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (org.). *História das Mulheres*, Vol. 4 Porto: Afrontamento, 1991.

⁷ Nochlin. Op. cit., p.237



"A vida é repleta de diferenças!"

ACESSIBILIDADE E CORPO: ENCONTROS E DESENCONTROS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Amanda Meincke Melo⁸

Introdução

O direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), continua a desafiar os sistemas educacionais dos quais fazemos parte. Em particular, o direito das pessoas com deficiência à educação em condições de igualdade com as demais pessoas (BRASIL, 1988; BRASIL, 1994; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009) coloca em evidência fragilidades ainda existentes: homogeneização dos processos de ensino e de avaliação; dificuldades de rupturas das velhas crenças e práticas; tempo incipiente ou falta de cultura de planejamento coletivo, de pesquisa e de formação continuada; ausência de recursos humanos e materiais apropriados; gestão ineficiente; querer individual em detrimento dos direitos de outrem; desvalorização dos profissionais da educação; entre outras.

Neste cenário, colidem os discursos de resistência a mudanças e o de necessidade eminente de mudanças. Conflitos se estabelecem, provocando a revisão de conceitos, de pontos de vistas e de práticas. Recentemente, a perspectiva social para deficiência apresentada na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) convida todos a reverem o que significa promover acessibilidade a pessoas com deficiência, inclusive no acesso ao conhecimento. Apresenta desafios a cada indivíduo e aos sistemas dos quais fazem parte.

⁸ Doutora e Mestre em Ciência da Computação pelo Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – *Campus* Alegrete. Coordenadora do Grupo de Estudos em Informática na Educação. Representante docente na Comissão Local de Extensão. Membro da Comissão Especial de Inclusão e Acessibilidade da UNIPAMPA (Portaria 0.597/2012). Atua principalmente nos seguintes temas: interação humano-computador, acessibilidade e inclusão digital, informática na educação. E-mail: amanda.melo@unipamp.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3659434826954635>

a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009)

Diferentemente de estabelecer lugares, em função da deficiência, para esta ou aquela pessoa, este ou aquele grupo, esta perspectiva requer profundas mudanças na sociedade e o exercício da cidadania por todos. Este texto propõe, portanto, uma reflexão sobre a acessibilidade à educação tendo em vista “a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2009). A Seção 2 explora o conceito de acessibilidade e sua relação com o desenho universal e com os recursos de TA, fazendo uma primeira aproximação às ideias apresentadas por Moraes *et al.* (2009) de constituição do corpo. A Seção 3 apresenta cenários que visam a provocar reflexões sobre encontros e desencontros entre pessoas e as características de um ambiente ou de uma atividade, na escola e na universidade. A Seção 4 compartilha experiências da interação dialógica Universidade-Educação Básica no desenvolvimento da inclusão educacional. A Seção 5 apresenta as considerações finais.

Corpo, Acessibilidade, Desenho Universal e Recursos de Tecnologia Assistiva

A acessibilidade envolve o encontro entre as capacidades das pessoas e as características dos ambientes, produtos e serviços que utilizam (IWARSSON; STÅHL, 2003). Oportuniza a constituição do corpo em ação, sensível àquilo que o mundo oferece, “através de múltiplas e heterogêneas conexões entre humanos e não humanos” (MORAES *et al.*, 2009, p. 787). Para promovê-la, efetivando o direito à educação das pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, o desenho universal e os recursos de TA desempenham importante papel.

“Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas

para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias. (BRASIL, 2009)

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007)

Enquanto o desenho universal orienta o desenvolvimento de ambientes, produtos e serviços que contemplem a todos na maior extensão possível – sem estigmatizar ou excluir –, os recursos de TA ampliam ou promovem as capacidades de pessoas com deficiência (BRASIL, 2007; MELO; PUPO, 2010). Ambos, portanto, são indispensáveis à organização de ambientes inclusivos e se complementam, favorecendo a aquisição do corpo em uma sociedade para todos.

um corpo não se resume a relações pre-arranjadas, mas se constroi através das conexões e afecções com o mundo. As afecções, ao invés de determinarem os encontros possíveis, geram, efetivamente os encontros. São as afecções que constroem um corpo na medida em que a constituição dos corpos se apresenta, desde sempre mesclada, matizada, tatuada pelas afecções.

A afecção é aquilo que produz efeito nos corpos: efeitos recíprocos que simultaneamente produzem uma interioridade e uma exterioridade. (MORAES *et al.*, 2009, p. 788)

No projeto e na construção de um espaço físico ou de um sistema de informação, na organização de um serviço, de um atendimento, ou de uma aula, o desenho universal, assim como a educação inclusiva, considera as potencialidades das pessoas e oferece opções, sem que para isso seja necessário segregar. Nesta abordagem, o desenho especializado (ex.: o piso tátil, a rampa adequada ao uso por cadeirantes, a sinalização acessível, as barras de apoio, o texto em Braille etc.) e o serviço especializado (ex.: intérprete/tradução de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, oferta de recursos de TA, atendimento educacional especializado – AEE etc.) devem ser usados em favor da inclusão plena das pessoas com deficiência, como parte de uma proposta de desenho para todos.

Na escola ou na universidade, a acessibilidade arquitetônica deve ser garantida independentemente da matrícula de estudantes com deficiência, observando a norma técnica NBR 9050 Acessibilidade a edificações, mobiliário,

espaços e equipamentos urbanos (ABNT, 2004; BRASIL, 2004; BRASIL, 2012). Já os recursos de TA devem ser colocados à disposição de estudantes com deficiência e o AEE organizado (BRASIL, 2003; BRASIL, 2011a; MELO; PUPO, 2010; MANTOAN; DOS SANTOS, 2010), conforme as necessidades individuais de pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, “voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” (BRASIL, 2011a).

Nas escolas, recursos de TA devem estar organizados nas Salas de Recursos Multifuncionais (QUADRO 1), mas podem estar presentes também em outros espaços como laboratórios de informática, bibliotecas e na própria sala de aula (MELO; PUPO, 2010). Nas instituições federais de educação superior, os núcleos de acessibilidade devem colaborar a sua disponibilização aos estudantes com deficiência, assim como promover sua participação na vida universitária (BRASIL, 2011a).

QUADRO 1

Recursos de TA de Salas de Recursos Multifuncionais, adaptado de Ropoli *et al.* (2010, p. 31-32).

TIPO SALA	DE RECURSOS
Tipo I	<ul style="list-style-type: none"> • Microcomputadores • Monitores • Fones de ouvido • Microfones • <i>Scanner</i> • Impressora a laser • Teclado e colmeia • <i>Mouse</i> e acionador de pressão • <i>Laptop</i> • Materiais e jogos pedagógicos • <i>Software</i> para comunicação alternativa • Lupas manuais • Lupa eletrônica • Plano inclinado • Mesas • Cadeiras • Armário • Quadro metálico
Tipo II	<i>Inclui todos os recursos anteriores da Sala de Recursos</i>

	<p><i>Multifuncionais do Tipo I, acrescidos de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Impressora Braille • Máquina de datilografia Braille • Reglete de mesa • Punção • Soroban • Guia de assinatura • Globo terrestre acessível • Kit de desenho geométrico acessível • Calculadora sonora • <i>Software</i> para produção de desenhos gráficos e táteis
--	--

Fonte: CAPIOTTI, 2012, p. 23-24.

Sobre Encontros e Desencontros: Inclusão Educacional em Processo

Para contribuir à reflexão sobre o que significa promover a acessibilidade em um ambiente educacional inclusivo, esta Seção apresenta e discute cenários que revelam encontros entre as capacidades das pessoas – com ou sem auxílio de recursos de TA – e as características de um ambiente ou de uma atividade; ou desencontros, que têm possibilidade de solução. A intenção não é a de realizar a tarefa impossível de esgotar todas as alternativas, mas indicar possibilidades a partir do conhecimento e da abertura – tão necessários ao desenvolvimento de propostas inclusivas.

Os cenários propostos estão pautados na perspectiva de que para efetivar a educação inclusiva é necessário promover um ensino de qualidade para todos, o que passa pela “adoção de novas práticas pedagógicas que contemplem as diferenças de cada um” (MANTOAN; DOS SANTOS, 2010, p. 9).

Essas novas práticas não implicam em um ensino *diferenciado para alguns alunos*, mas em um ensino *diferente para todos*, em que os alunos tenham condições de aprender segundo suas próprias capacidades, sem adaptações que diferenciem currículos, atividades e avaliações, limitando e restringindo o aprendizado de alguns. Essas práticas pedagógicas são excludentes e discriminadoras, apesar de serem reconhecidas por muitos professores como ações afirmativas da escola para promover a inclusão. (MANTOAN; DOS SANTOS, 2010, p. 9)

Laboratório de Informática e Planejamento de Atividade Escolar

A professora de Português combinou com sua turma uma atividade no laboratório de informática, para que os alunos analisassem a ortografia adotada em algumas páginas da Internet. Entre seus alunos está um menino em cadeira de rodas. Ao chegar ao laboratório, o único computador de fácil acesso com a cadeira de rodas estava em manutenção.

Este cenário revela um problema muito comum: a definição de, ao menos, um computador de fácil acesso e uso por pessoas com deficiência. Está no Decreto 5.296/2004, quando trata da acessibilidade em telecentros (BRASIL, 2004). Embora tenha faltado cuidado da professora antes de conduzir a turma ao laboratório, o ideal seria que ele estivesse organizado de modo que qualquer computador fosse alcançável pelo estudante em cadeira de rodas (CAPIOTTI, 2012). Uma solução mais rápida, enquanto essa adequação não acontece, é disponibilizar um *notebook*, no lugar do computador que foi levado à manutenção, garantindo que as adequações necessárias estão disponíveis. Um bom planejamento, portanto, é indispensável para favorecer a participação de todos.

Laboratório de Informática também é lugar de Recursos de TA

Uma estudante do ensino médio vai ao laboratório de informática de sua nova Escola. Ela é cega. Embora tenha aprendido, com a professora do AEE da Escola em que estudava, a usar o sistema DOSVOX e os leitores de telas NVDA e Orca – todos gratuitos –, não há uma máquina que os disponibilize.

Apesar de existirem recursos gratuitos de TA para os variados Sistemas Operacionais (ex.: Linux, Windows), infelizmente, este ainda é um problema recorrente. Recursos de TA disponibilizados gratuitamente deveriam ser instalados e facilmente acessados em cada computador, especialmente em laboratórios de informática de escolas, universidades e telecentros comunitários (CAPIOTTI, 2012). Não são recursos para ficarem apenas disponíveis nas salas de recursos multifuncionais ou em computadores de uso exclusivo por pessoas com deficiência.

Até que o laboratório da Escola seja revisado, esta aluna poderia utilizar um *notebook* do AEE configurado para atender às suas necessidades.

Organização Escolar

Na semana da pátria, o professor de história organizou com seus alunos uma atividade de pesquisa na biblioteca e no laboratório de informática. Entre os alunos está um menino com baixa visão. Com o professor do AEE, que acompanha esse menino na sala de recursos multifuncionais da Escola, e apoio da Coordenação Pedagógica, combinaram uma estratégia para que todos os alunos pudessem participar: durante as atividades, uma lupa eletrônica ficaria na biblioteca; no laboratório de informática, com auxílio de um técnico, foram instalados alguns programas de ampliação de tela que o estudante já conhece.

Neste caso, a solução foi bastante acertada e envolve a cooperação entre o professor da sala de aula, o professor do AEE e a equipe diretiva da Escola. Se a atividade é para ser desenvolvida com a turma toda, nada mais adequado do que organizar os espaços escolares para que todos possam participar, extrapolando a sala de aula e a sala de recursos multifuncionais.

Conteúdo Online

Em uma Escola de Educação Básica, uma estratégia pensada para estimular a leitura e a escrita foi a criação de um Jornal *Online* utilizando blogs. Também será uma boa oportunidade para divulgar os vários projetos da Escola, inclusive para a comunidade. A Escola tem, entre seus alunos, crianças e adolescentes com deficiência. Agora estão todos desafiados a pensarem em soluções de acessibilidade para o Jornal.

Com tantas possibilidades que oferece, o hipertexto pode ser usado a favor da inclusão, oferecendo flexibilidade à apresentação das informações. Existem normas e padrões que orientam a garantia da acessibilidade na *web* (BRASIL, 2011b; MELO *et al.*, 2009), que devem ser seguidas por profissionais, mas alguns cuidados já devem contribuir ao acesso por todos: linguagem clara e simples, uso de

representações gráficas para facilitar a compreensão das informações, descrição textual de cada representação gráfica (ex.: fotos, mapas, gráficos etc.) que possa ser lida com leitores de telas, publicação de vídeos acessíveis (ABNT, 2005), apresentação de informações essenciais também em LIBRAS, a possibilidade de uso do *mouse* ou do teclado em sua navegação, entre outros.

Projetos da Escola para Todos

A Coordenação Pedagógica de uma escola organizou um ciclo de leitura de textos. Cada leitura deveria durar de 2min a 5min. Os textos poderiam ser criados pelos próprios alunos ou selecionados de livros da biblioteca, mas todos deveriam ser organizados com auxílio de um editor de textos. No momento em que eram contadas, as histórias eram sinalizadas em LIBRAS por um intérprete do município. Tudo era registrado em áudio e em vídeo. Os estudantes também foram chamados a desenvolver ilustrações para o texto. Ao final do ciclo, criou-se um DVD com os textos e, para cada texto, sua versão sinalizada e em áudio, além das ilustrações comentadas por seus autores. O DVD foi catalogado na biblioteca da Escola.

Os recursos da informática, quando conhecidos e bem aproveitados, podem ser excelentes aliados ao desenvolvimento de materiais amplamente acessíveis. A escola também é um espaço privilegiado para que as pessoas, desde cedo, promovam a acessibilidade, reconhecendo as possibilidades do texto digital e da LIBRAS. O texto digital pode ser ampliado, impresso em tinta ou em Braille, processado por um sintetizador de voz (MELO; PUPO, 2010). A LIBRAS, embora não substitua a modalidade escrita da Língua Portuguesa, foi recentemente reconhecida como meio legal de comunicação e de expressão (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005). Já as ilustrações, aliadas à leitura em voz alta, podem ser exploradas para facilitar o entendimento do texto.

O Papel Social da Universidade

Um membro da comunidade se inscreve em curso de extensão. Sua primeira língua é a LIBRAS. Ninguém do grupo proponente sabe sinalizar em LIBRAS. A

Universidade promotora do curso ainda não dispõe de um tradutor e intérprete dessa língua, pois não há estudante surdo que o tenha demandado. As atividades do curso vão começar em breve.

Este cenário ajuda a lembrar o papel da universidade, que está além do desenvolvimento acadêmico dos estudantes universitários. Com uma política de acessibilidade e de inclusão bem definida, que considere a plena participação das pessoas com deficiência na vida universitária, o papel do tradutor e intérprete de LIBRAS, assim como de docentes para o ensino desta língua, passa a adquirir uma nova dimensão.

Bibliotecas Digitais Acessíveis

Um estudante não tem um bom controle sobre os movimentos de seus braços. Por isso, prefere utilizar o teclado convencional, envolvido por uma colmeia (placa acrílica que auxilia a selecionar uma tecla por vez), para operar o computador. Uma das bibliotecas digitais adotadas por seus professores não oferece atalhos como “pular para o conteúdo” e para blocos de informação. Assim, fica bem mais demorado seu uso se comparado à experiência de alguém que utiliza o *mouse* com facilidade.

A acessibilidade aos sistemas de informação na *web* está mais uma vez em evidência, chamando atenção aos profissionais que os desenvolvem. As bibliotecas digitais também devem ter desenho universal, de modo que seu uso possa ser ampliado a mais pessoas (RECK, 2010). Ao construir um ambiente na Internet (ex.: portais institucionais, sistemas acadêmicos etc.), é essencial ter em mente o desenho universal e a compatibilidade com recursos de TA (MELO, 2007; MELO *et al.*, 2009). Normas e padrões devem colaborar à adequação, à construção e à manutenção desses sistemas (BRASIL, 2011b, MELO *et al.*, 2009).

Referência Institucional

Um estudante vai ao polo de apoio presencial de seu curso de graduação a distância para ter acesso a orientações e copiar materiais de que necessita para

realizar suas atividades; também para ter acesso à webconferência da aula inaugural. Nesse dia, entretanto, a conexão com a Internet está muito lenta.

Acessibilidade é uma característica que diz respeito a todos, não apenas a pessoas com deficiência. Neste caso, a alternativa é acionar a equipe técnica do curso para tentar solucionar o problema. A facilidade de acesso a esse recurso humano é importante para tranquilizar o estudante e para que ele tome conhecimento da perspectiva de acesso aos recursos de que precisa. Situação semelhante pode ser pensada para o caso em que há dificuldades de acesso ao conhecimento por pessoas com deficiência. *Afinal, qual a referência institucional para auxiliá-las na garantia de seus direitos e na transposição de barreiras em seu processo educacional?*

Flexibilidade é a palavra-chave

Uma estudante universitária está em uma festa. O celular está no bolso, com *vibra call* desativado. Muita conversa, som alto. O celular toca.

Os celulares atuais oferecem alternativas (ex.: áudio, luz, vibração) para dar acesso às informações, por exemplo, para ajudar a reconhecer uma nova ligação. Só precisam ser conhecidos e ativados. Isso também acontece na escola e na universidade. São muitos os recursos disponíveis para promover a acessibilidade. Eles precisam ser conhecidos para que possam ser bem aproveitados na promoção da inclusão educacional. Nesse sentido, a organização de espaços de sensibilização, de informação e de diálogo para profissionais da educação é fundamental.

A Interação Dialógica Universidade-Educação Básica

Como espaços de educação formal, escola e universidade têm alguns desafios comuns para promover a inclusão de pessoas com deficiência: garantir acessibilidade arquitetônica, disponibilizar recursos de TA e materiais didáticos em formatos acessíveis de acordo com as necessidades de seus educandos, concursar recursos humanos especializados (ex.: tradutor/intérprete de LIBRAS, docente de

LIBRAS), organizar o AEE, promover formação continuada de professores e de profissionais da educação etc. Tudo isso deve envolver o trabalho em rede, além do compromisso de uma gestão escolar/universitária sensível e disposta a trabalhar em favor das mudanças necessárias à efetivação da inclusão educacional.

A Extensão Universitária é um espaço bastante propício à aproximação da comunidade universitária à realidade da escola e, com base no entendimento de suas necessidades e de seus desafios, à construção de ações conjuntas de formação inicial e continuada de professores e de profissionais da educação (TIER *et al.*, 2012; MELO *et al.*, 2012a; MELO *et al.*, 2012c). Nestas ações, trocas de informações e de experiências são efetivadas.

No desenvolvimento de projetos de extensão pelo Grupo de Estudos em Informática na Educação do *Campus* Alegrete da UNIPAMPA (TIER *et al.*, 2012; MELO *et al.*, 2012b; MELO *et al.*, 2012c), percebe-se que, embora os recursos da informática sejam importantes aliados à promoção da inclusão educacional, ainda existem dificuldades para integrá-los ao cotidiano de algumas escolas. Apesar da oferta recorrente de espaços de formação continuada para professores, nota-se que a manutenção preventiva dos equipamentos de informática ainda deixa bastante a desejar e falta uma gestão eficaz para seu bom aproveitamento. A Computação, assim como as Artes e a Psicologia, tem bastante a contribuir para o desenvolvimento da educação inclusiva, sendo ainda um desafio a construção de interfaces acessíveis e usáveis a professores e alunos.

Outro desafio está no desenvolvimento da proficiência da LIBRAS nos sistemas de ensino, necessária à educação bilíngue de pessoas surdas. Para que a educação bilíngue se efetive, a formação e a contratação de profissionais que dominem a comunicação e o ensino de LIBRAS é indispensável (TIER *et al.*, 2012). A partir do momento em que se estruturam para a formação inicial e continuada desta língua, as universidades têm muito a contribuir com a Educação Básica e com o próprio processo de capacitação de seus servidores para uso da LIBRAS. Trata-se de um movimento que exige paciência e perseverança no exercício ativo em busca de soluções que contribuam a efetivação do direito de todos à educação.

Alunos da Educação Básica com altas habilidades e superdotação podem se beneficiar de atividades extracurriculares desenvolvidas em cooperação com a

Universidade, pela participação em aulas abertas, grupos de pesquisa, ações de extensão etc. As ações de extensão, em várias áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que colaboram ao desenvolvimento de um perfil de profissional mais sensível às demandas sociais também pode oportunizar o acesso a atividades de desenvolvimento pessoal e profissional por crianças, jovens e adultos com deficiência em ambientes inclusivos. As possibilidades são inúmeras e devem ser exploradas, em colaboração, pelos sistemas educacionais.

Considerações Finais

O direito de todos à educação, destacando-se neste texto o direito das pessoas com deficiência, desafia a todos que fazem parte do sistema educacional a promovê-lo efetivamente. O desenho universal e os recursos de TA são fundamentais neste cenário, favorecendo o encontro entre as capacidades das pessoas e as características de ambientes e atividades educacionais, portanto, a constituição do corpo em ação e exercício da cidadania.

Avanços já podem ser percebidos, por exemplo, a ampliação do número de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica e no Ensino Superior (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012). Entretanto, ainda há muito a ser feito para garantir a permanência e o sucesso escolar de estudantes com deficiência no ensino regular. Barreiras existem e precisam ser transpostas a partir do trabalho em rede e do compromisso individual e coletivo.

Ampla acessibilidade, de modo que as pessoas que estudam, trabalham ou circulam no ambiente escolar e universitário possam participar plenamente de seu cotidiano é um direito, mas também um dever compartilhado. Informação, compromisso e gestão eficaz, que atravessa e transcende o espaço escolar/universitário, são importantes componentes deste processo.

Referências

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2004. vii, 97 p. Disponível em:

E-BOOK DO II SEMINÁRIO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
Uruguaiana/RS, 29 e 30 de outubro de 2012.

<<http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR9050-31052004.pdf>>. Acesso em: 12 Out. 2012.

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15290. **Acessibilidade em comunicação na televisão**. Rio de Janeiro, 2005. iv, 10 p. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR15290.pdf>>. Acesso em: 12 Out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 Out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 12 Out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.296, de 2 de Dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 3 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 12 Out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 Out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 28 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 12 Out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011a. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em 12 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas, e práticas na área de necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2012.

BRASIL. **Documento Orientador “Programa INCLUIR – Acessibilidade da Educação Superior”**. SECADI/SESu, 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação. **e-MAG Modelo de Acessibilidade de Governo Eletrônico**. Brasília: MP/SLTI, 2011b.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas - CAT. **Reunião do comitê de ajudas técnicas, 7**. Ata... Brasília-DF: CORDE/SEDH/PR, 2007, p. 4.

CAPIOTTI, Thomás, J. **Acessibilidade nos Laboratórios de Informática da UNIPAMPA: Desenho Universal em Perspectiva**. 2012. 74p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência da Computação) – Campus Alegrete, Universidade Federal do Pampa, Alegrete, 2012.

IWARSSON, Susanne; STÅHL, Agneta. **Accessibility, usability and universal design – positioning and definition of concepts describing person-environment relationships**. Disability and rehabilitations, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 57-66, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; DOS SANTOS, M. T. T. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. Moderna, 2010.

MELO, Amanda M. **Design inclusivo de sistemas de informação na web**. 2007. xxiv, 339 p. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MELO, Amanda M.; ALMEIDA, Leonelo D. A.; SANTANA, Vagner F. Acessibilidade na Web. In: Maria Teresa Eglér Mantoan, M. Cecília C. Baranauskas (Org.). In: MANTOAN, M. T. E.; BARANAUSKAS, M. C. C. **Atores da Inclusão na Universidade: Formação e Compromisso**. Campinas: UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2009. 101-128. Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/artigos-cientificos/atores-da-inclusao-na-universidade-formacao-e-compromisso>>. Acesso em: 12 Out. 2012.

MELO, Amanda M.; PUPO, Deise T. **Livro Acessível e Informática Acessível**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 45 p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7119&Itemid=>>. Acesso em: 12 out. 2012.

MELO, Amanda M.; MOMBACH, Jaline G.; SALDANHA, Jader F.; WERNZ, Maria C. G. **Informática na Educação: Promovendo Novos Talentos no Pampa**. CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 1., WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 18. 2012a, Rio de Janeiro.

MELO, Amanda M.; SALDANHA, Jader F.; WERNZ, Maria C. G. **Desafios à pesquisa em Computação em contexto educacional** – qualidade no uso de objetos de aprendizagem em perspectiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 32., WORKSHOP DE DESAFIOS DA COMPUTAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO, 1., 2012b, Curitiba.

MELO, Amanda M.; WERNZ, Maria C. G.; GOMES, Adriano G. *et al.* **Acessibilidade e Inclusão na Pauta de Comunidades Escolares de Alegrete**. SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 30., 2012c, Rio Grande.

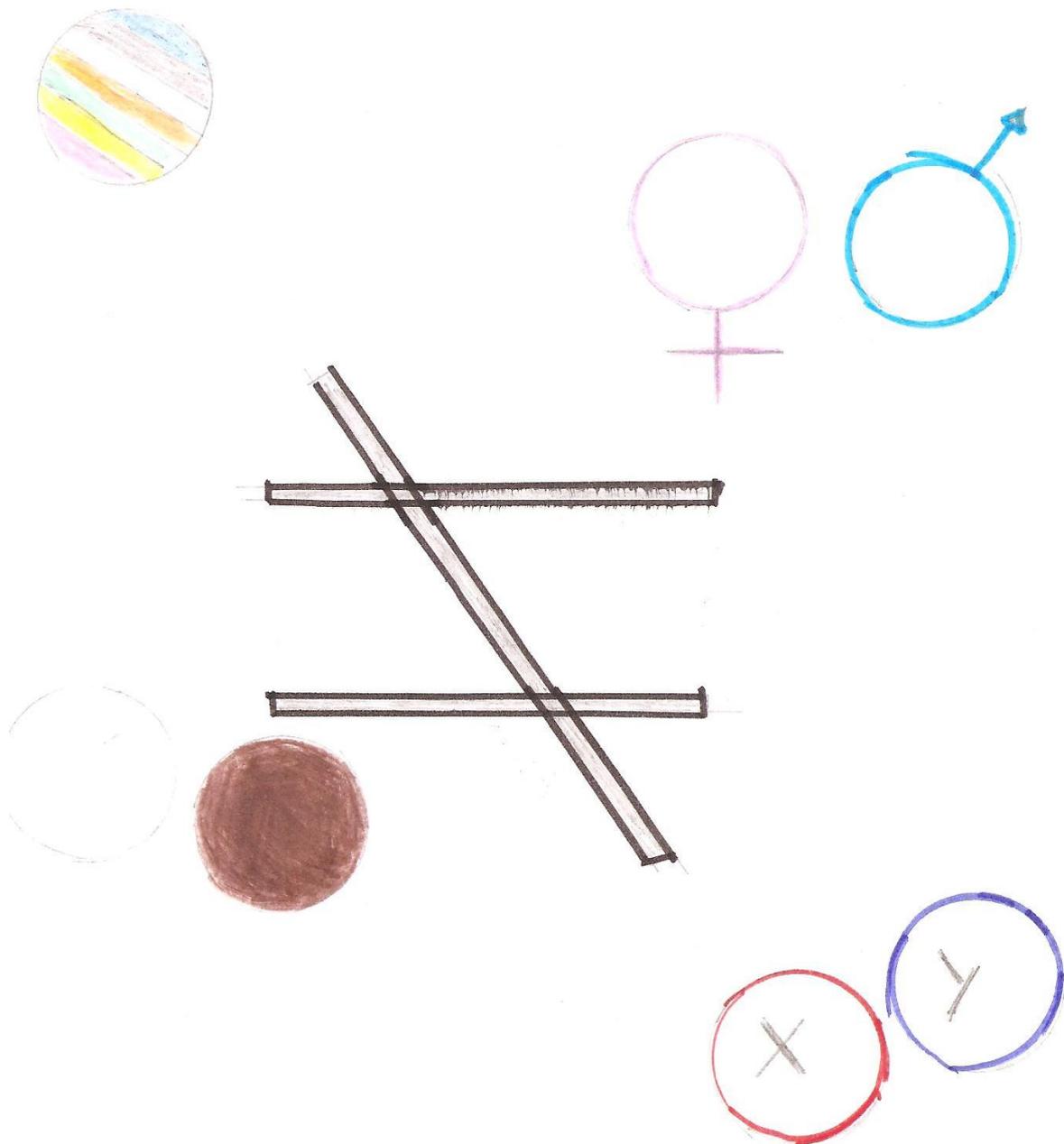
MORAES, Márcia; CARDOSO-MANSO, Carolina; LIMA-MONTEIRO, Ana Cláudia. **Afetar e ser afetado: corpo e cognição entre deficientes visuais**. Univ. Psychol., Bogotá, v. 8, n. 3, Sept. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2012.

RECK, Joseane G. S. **Bibliotecas Digitais Acessíveis: Promovendo o Acesso à Informação com Recursos da Informática**. 2010. 139p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência da Computação) – Campus Alegrete, Universidade Federal do Pampa, Alegrete, 2010.

ROPOLI, Edilene A.; MANTOAN, Maria T. E.; DOS SANTOS, Maria T. C. T.; MACHADO, Rosângela. **A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 48 p. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7103&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7103&Itemid=). Acesso em: 12 Out. 2012.

TIER, Cenir G.; MELO, Amanda M.; MESSIAS, Marta I. C.; RIBEIRO, Izabelle O.; ANDREOLI, Tatiana C. **Inclusão Escolar**: promovendo acessibilidade à comunicação. SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 30., 2012, Rio Grande.



CORPOS ESTRANHOS NA ESCOLA

Marina Reidel⁹

Que corpos temos na escola? Estranhos! E como estes corpos transitam dentro de um espaço onde só é possível pensar em Heteronormatividade?

Para falar de corpos estranhos farei um recorte nas questões de gênero e sexualidade. Lembro das vivências enquanto professora transexual e, em especial, lembro de uma fala de um dos alunos no meio de um grupo quando passava pelo corredor da escola “tu tá gostosa hoje, hein, sora”. Obviamente, retruquei, dizendo “eu sou gostosa!”. E continuei andando. Neste momento, as risadas e brincadeiras, mesmo com um tom de deboche, reforçaram um aspecto da sexualidade dos alunos em relação aos corpos que transitam no contexto escolar e, o fato de o aluno manifestar estes comentários, mostra o quanto aquele corpo, mesmo estranho para o espaço escolar, tem um significado na construção dos seus conceitos em relação a sexualidade e gênero, tão ausentes na escola.

Por que isso acontece? Porque, segundo Louro (2010), a Educação se constituiu, como um campo normatizador e disciplinador. O campo da Educação opera na perspectiva da heteronormatividade. Deborah Britzmann lembra alguns dos medos que assombram educadores/as profissionais e, mesmo, pais e mães ao lidar com as questões da sexualidade. Um deles é supor que falar de homossexualidade pode levar garotas/os se tornarem homossexuais. Outro receio é de que aquele ou aquela que fala sobre esta prática, em termos simpáticos ou não, pode vir a ser reconhecido como *gay*, *lésbicas* ou *trans*. Para escapar deste “perigo”, muitos adultos preferem dizer que não sabem nada sobre homossexualidade, que não entendem disso, ainda que possa significar uma demonstração de ignorância das próprias questões de sexualidade.

⁹ Professora Transexual (nome civil Mario Reidel). Licenciada em Artes Visuais; Pós Graduada em Psicopedagogia e atualmente Mestranda em Educação pelo PPGEDU da UFRGS. Coordenadora da Rede Trans Educ Brasil - Rede de Professores Trans, Membro do FONGES; Ativista LGBT; Trabalha na SEDUC/RS e na FUNDARTE. E-mail: marina_euro_peia@hotmail.com

Diversos depoimentos de professores durante as formações sobre “Diversidade”, dentro do projeto “Rio Grande sem Homofobia” – projeto da Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos em parceria com a Secretaria de Estado da Educação – apontam como problemáticas as temáticas da sexualidade, do gênero e das identidades e demonstram um certo temor em relação às famílias dos alunos envolvidos. Conforme o relato de uma professora na cidade de Carazinho, a mesma foi vista como uma desviada, comunista e com problemas de sexualidade por toda comunidade escolar, quando passou um dos filmes do famoso *kit* contra homofobia, chamado, de forma depreciativa, de *kit gay*, para uma turma de Ensino Médio. Segundo ela, até os colegas professores criticaram a sua atitude, pautando seu caráter polêmico como negativo, pois o Governo o havia proibido. É interessante ressaltar que a própria professora ficou marcada no grupo, por ser um *corpo estranho* na Escola. Por ser marcada por sua atitude de trazer à tona uma discussão que já estava na mídia e nas redes sociais.

No que diz respeito à Educação, ainda podemos falar de corpos estranhos quando pensamos nos “diferentes”, que muitas vezes são excluídos dos currículos, dos livros didáticos e, de certa forma, dos bancos escolares, como é o caso das travestis e transexuais. Formam uma população de excluídas, justamente por terem seus corpos fora da norma social, havendo, assim, uma tensão que passa por questões como identidade de gênero e identidade social. O depoimento da travesti mostra um pouco dessa realidade:

Na escola não me chamavam por Luciana. Na verdade nunca me reconheceram por este nome. E o meu corpo já era marcado pelo silicone e pela vida de travesti. Na verdade não consegui ficar na escola pois os professores me achavam estranha. Fugi da escola de livros. Parei na escola da vida, na calçada e aprendi muito com outras professoras, as prostitutas que na escola da vida, ensinaram tudo o que sou....é sou Luciana!

Esta fala mostra o quanto algumas identidades estão “marcadas” e suas apresentações são constituídas a partir das representações e narrativas construídas pelo sujeito. Aparentemente se promove uma inversão, trazendo o sujeito tradicionalmente marginalizado para o foco das atenções, mas este momento pedagógico reforça o que a própria travesti fala, sobre o fato de ser a estranha e ser a diferente, sendo sua identidade e sexualidade evidenciada.

Para Louro (2010), educadores/as foram preparados para lidar com as certezas, com normas, com definições de certo e errado. No entanto, hoje, mais do que nunca, as certezas escapam e deslizam, as verdades se pluralizam. As formas como pais e mães, professores e professoras vêm lidando com essas “novidades” vão da perplexidade à negação, da tentativa de correção ao acolhimento. Nem todos se mostram insensíveis ou impermeáveis à mudança e às tentativas de lidar com sujeitos ou situações antes impensadas e empreendidas.

Na verdade, estes sujeitos e estes corpos estranhos, que ora se apresentam na Escola, rompem as fronteiras e transgridem as normas regulatórias até então postuladas pela heteronormatividade, termo que reafirma o princípio de que os seres humanos nascem como macho e fêmea e que seu sexo vai indicar um de dois gêneros possíveis, masculino ou feminino, conduzindo ao pensamento de que há uma única forma *normal* de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo e gênero oposto ao seu. Assim, esse pensamento reafirma que normal é ser heterossexual. Supõe, essa lógica, que todas as pessoas são heterossexuais.

Stevi Jackson (2005) diz que a grande utilidade do conceito de heteronormatividade “consiste em poder nos alertar para as formas pelas quais a norma heterossexual é tramada no tecido social de nossas vidas, numa série de níveis, do institucional ao cotidiano” e que isso se dá de forma consistente, ainda que, por vezes, seus efeitos sejam contrários.

Pesquisando sobre estes corpos estranhos na Educação

Tenho pesquisado a respeito de alguns corpos estranhos na Educação, especificamente os corpos de professoras transexuais e travestis em minha dissertação de mestrado intitulada “A pedagogia do Salto Alto: histórias de

professoras transexuais e travestis na educação brasileira”. Trazendo abordagem para o campo da Escola e dos corpos que atuam nela, a grande questão de pesquisa era se existiriam professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira e como se organizavam. Depois de observar que essas professoras existiam e eram atuantes, novos questionamentos surgiram: *como vivem e onde estão?* Também interessa saber o que esses sujeitos – cuja identidade de gênero é entendida como travestis e transexuais – contam em suas histórias de vida e qual é o lugar ocupado pela profissão docente nesse processo, principalmente quando suas identidades sexuais e de gênero são evidenciadas e interpretadas pelos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Almejo mergulhar nas histórias dessas pessoas e, interagindo com elas, compreender como se dão estes processos, podendo refletir sobre o quanto essas novas informações servirão para futuras pesquisas no campo da Educação, já que não se tem muitos dados a respeito dessa comunidade.

Alguns aspectos analisados na pesquisa procuram evidenciar se, ao exercer a profissão, professoras transexuais e travestis podem ser mediadoras do combate a homofobia. Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que, nesses casos, as marcas da sexualidade e do gênero inscritas em seu corpo não se desvinculam. Mesmo que não as anuncie, deixam flagrar notadamente a diferença, provocando impactos tanto em alunos/as, docentes e em outros sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao adotarem, nas práticas pedagógicas, os princípios necessários à profissão docente, estes sujeitos, em alguns momentos de suas histórias de vida profissional, não foram poupados da exposição e agressão direta ou indireta, verbal ou não verbal, manifestadas por alunos/as e/ou colegas de profissão em virtude de suas identidades sexuais e de gênero.

A problematização da situação da presença de professoras transexuais e travestis nas escolas e seus papéis enquanto educadoras – além de suas histórias de vida – tem sido o ponto de partida para a abordagem de aspectos que buscam a inserção das temáticas da sexualidade, diversidade e identidade de gênero em suas realidades, como justificativa à sua presença na Escola. Afirmam que, ao entrarem nas escolas, trabalham as temáticas para poderem criar regras e respeitabilidade diante do grupo que está a sua frente e que, muitas vezes, não conseguem ficar de

fora dos conflitos que surgem nas escolas, pois são solicitadas que intervenham junto às direções de escola na resolução de conflitos, passando a serem adultos de referência.

Para Seffner (2012), quando as professoras transexuais e travestis vão para frente de uma turma de alunos, dois aspectos importantes ficam evidenciados: o primeiro aspecto é que elas são professoras, com disciplinas e conteúdos específicos; e outro aspecto é que são adultos de referência. Esse fato independe de ser professora de Matemática, Educação Artística ou Geografia; há alunos, por exemplo, que gostam ou não das disciplinas, mas buscam essas professoras para discutir questões as mais variadas. Além disso, quanto mais estas professoras assumem e militam, torna-se mais claro que a professora tem gênero, tem sexo e tem uma vida de relações normais e, em função disso, mais se credenciam para serem adultos de referência. Mas são adultos de referência para quem, exatamente? São adultos de referência para alunos gays e lésbicas e para outros também, sem dúvida nenhuma. São adultos de referência para todos, porque, nas condições atuais e, considerada sua exposição, desenvolvem uma identidade social marcada pela sexualidade.

Referências

BENEDETTI, M. **Toda feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. 256 p.

_____. **O que é Transexualidade?** Editora Brasiliense. 2008. 181p.

BORRILLO, D. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

_____. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000/2010. 144p.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998/2005. 160 p.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORRÊA, S.; Parker, R. Prefácio. In: Parker, R.; Petchesky, R.; Sember, R. (eds.). **Reports from the front lines**. Sexual Policy Watch, 2007. p. 5-7. In: <<http://www.sxpolitics.org>>. Acesso em: 17/02/2012.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Tradução de Maria Luisa Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1970.

ELIAS, N.; Scotson, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SEFFNER, F. **Identidades Culturais**. Revista do professor, Rio Pardo/RS, v. 21, n. 83, p. 20-24, 2005. In: <www.viavale.com.br/cpoec>. Edição da Revista do Professor de julho/setembro de 2005.



EDUCAÇÃO E PERFORMANCES: TENSÕES E NEGOCIAÇÕES NA INVENÇÃO DOS SEXOS¹⁰

Marcio Caetano¹¹

Carlos Henrique Lucas Lima¹²

Financiamento CNPq e FAPERGS

Aspectos gerais

Apesar deste trabalho não se pretender um texto histórico, não podemos nos furtar de buscar na História alguns elementos que nos permitirão refletir os eixos que orientarão sua elaboração: gênero, sexualidades, currículos e formação do sujeito. Iniciamos esse exercício com a disputa pela autoridade cidadã e o uso político da ciência. Assim, elegemos refletir, de modo panorâmico, sobre alguns sentidos que o conhecimento científico assumiu com a Modernidade, especificamente sobre o uso

¹⁰ Versão ampliada da apresentação realizada na mesa *Corpo, gênero, sexualidade no contexto da escola e da universidade: diversidade e homofobia* do II Seminário Corpos, Gênero, Sexualidade e Relações Étnico Raciais na Educação realizada entre os dias 29 e 30 de outubro de 2012, na Universidade Federal do Pampa – Uruguaiana- e que recebeu as contribuições de Carlos Henrique Lucas Lima.

¹¹ Graduado em História pela Faculdade de Formação de Professores - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal Fluminense. Como parte dos estudos de pós-graduação, realizou estágio sanduíche no **Programa de Estudos Feministas** do **Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades** da **Universidad Nacional Autónoma de México** (CEIICH- UNAM). Paralelo ao magistério, atuou profissionalmente em organizações de direitos humanos coordenando projetos de formação continuada com docentes, profissionais da saúde, gestores públicos e ativistas dos movimentos sociais LGBT e Aids. Professor de Políticas Públicas em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, atualmente é professor permanente no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa Culturas, linguagens, e utopias. Dentre os temas de interesse e pesquisa estão: 1. gênero e sexualidades, 2. movimentos sociais, 3. políticas públicas de promoção à cidadania e à equidade social, 4. desigualdades e marcadores sociais das diferenças, 5. teorias feministas e 6. educação e currículo. E-mail: mrvcaetano@gmail.com

¹² Formado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atualmente cursa o Mestrado em Letras e Linguística, área de concentração em História da Literatura, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Seus interesses de pesquisa são os seguintes: literatura brasileira, estudos culturais, estudos de gênero, cultura brasileira, cultura latino-americana e estudos queer. E-mail: chlucaslima@oi.com.br

político de sua epistemologia¹³ hegemônica e os critérios de cidadania, e isso com vistas a problematizar o governo heteronormativo das performances de gênero e das sexualidades.

Panoramas Históricos

No momento em que a ciência na Modernidade se torna uma disciplina autônoma da teologia que, por sua vez, nesse instante regia e dava sentido praticamente a todos os pensamentos, o saber científico também promovia sua leitura de cidadania¹⁴ e das teorias filosóficas de Estado. Nesse sentido, o dispositivo discursivo que melhor fundamentou a cidadania pensada pelos pioneiros da Modernidade foi a fraternidade. Sua ideia estabeleceu que o homem, enquanto animal político e com condições de cidadania, escolheu conscientemente viver em sociedade e estabeleceu com os semelhantes uma relação de igualdade.

Diana Maffías (2005), ao analisar a dicotomia aristotélica que orientou o pensamento moderno, nos apresenta um quadro interessante para questionar a fraternidade. Segundo a feminista argentina, na Modernidade estamos todos dotados de virtudes morais para a cidadania. Essa foi sua promessa. Inclusive foi ela quem balizou a universalização da educação. Entretanto, o limite da promessa começa quando se analisam os temperamentos do homem e da mulher¹⁵. O valor e a justiça, entre esses, não são iguais porque suas naturezas são diferentes, diziam os modernos ao analisar os direitos políticos, por exemplo. Na lógica desses modernos, a exemplo de Rousseau, o valor de um homem se demonstrava pela autoridade e, o da mulher, por sua obediência e dedicação ao âmbito doméstico. Como toda diferença, nesse momento, resulta em hierarquia, uma das partes (racional) governa a outra parte (emoção).

¹³ Norma B. Graf (2010) afirma que a definição etimológica da palavra provém do grego e refere-se ao estudo da produção e validação do conhecimento científico e se ocupa de problemas como as circunstâncias históricas, psicológicas e sociológicas que o levam a sua obtenção, sendo os critérios pelos quais se justifica ou o invalida.

¹⁴ Não nos interessa realizar um levantamento das configurações conceituais assumidas pela palavra, mas apresentar, sobre um enfoque de gênero, alguns critérios que foram criados para exercitá-la. Independente da corrente filosófica, ela é entendida como princípio básico para acessar direitos e obter reconhecimento como sujeito político.

¹⁵ Ainda que limitada nesse texto as questões sexuais, essa reflexão também pode ser realizada quando problematizada as dimensões étnico-raciais e/ou classe.

Se na política o governo do homem (branco, judaico-cristão e proprietário) facilmente se fazia (faz) sentir, na ciência sua presença seguia garantida pelas impossibilidades políticas determinadas às mulheres e retroalimentadas pela ciência moderna. Em outras palavras, significa afirmar que se formou um círculo vicioso no qual vários coletivos de sujeitos foram alijados e/ou proibidos de frequentar os espaços de poder que possibilitariam criar as condições necessárias que justificassem seus ingressos na limitada cidadania. Portanto, os motivos que excluíram e/ou alijaram as mulheres e outros coletivos da cidadania se localizavam (localizam), especialmente, no fato de que eles jamais foram chamados para constituir os critérios de cidadania e porque eles tampouco tiveram reconhecidas as suas vozes na história quando a ciência hegemônica definia seus comportamentos e definições. Nesse sentido, para quem não se aproxima do ideal de sujeito universal, a cidadania é uma conquista.

Historicamente, na ótica hegemônica da Modernidade, o sujeito que produz conhecimento é um ser que, para gozar de legitimidade pelos pares, seus discursos sobre a descoberta¹⁶ das coisas têm que estar balizado na razão, afastado emocionalmente do campo e do “objeto” a ser analisado/dissecado. Essa discussão nos permite observar a apropriação do dispositivo ideológico da dicotomia na Modernidade. É nela que reside a ideia de sujeito universal. Em outras palavras, mulheres e homens são partes opostas constituintes de um mesmo ser: **O Homem Universal**.

Em seu ensaio “El punto de vista feminista: desarrollando las bases de un materialismo histórico especificamente feminista”, Nancy Hartsock desenvolveu um marco teórico que denominou o “ponto de vista feminista”. Sua teoria se emanou da ‘epistemologia’ marxista, especificamente da ideia de Marx sobre a posição particular dos seres humanos oprimidos pelo capitalismo que lhes permitem fazer uma crítica ao sistema, na medida em que, sendo a base social, os oprimidos vivenciam todas as sequelas da estrutura de classe.

¹⁶ Nessa perspectiva, as coisas estão postas à espera da descoberta pelo cientista, efeito que somente pode ser empreendido por meio do método científico.

Ao observar o sistema patriarcal, Nancy Harstock resgata a ideia de Marx e defende que o sexismo¹⁷ que estrutura a divisão sexual do trabalho permite às mulheres a experiência insubstituível de desenvolver uma relação ontológica com o conhecimento: a autoridade epistemológica sobre a lógica sexista e patriarcal. A autora defende que o conhecimento é essencialmente emancipatório e permite ver como o sexismo causa prejuízo e dirige as mulheres. Sobre o “privilégio” ou a autoridade epistemológica, como preferimos chamar, ele é frequentemente mal interpretado como se defendesse que o Ser que possui a experiência ocupasse, necessariamente, o ponto de vista cognitivo privilegiado. Essas interpretações têm levado a que muitas vezes se crie a ideia de que as mulheres têm uma perspectiva privilegiada do sexismo. Entretanto, ainda que a autoridade epistemológica sobre as sequelas do sexismo e do patriarcado não sejam exclusivas às mulheres, não podemos negar que elas possuem um olhar diferenciado sobre tais categorias/situações na medida em que elas vivenciaram e as sentiram em suas lutas diárias pela cidadania e/ou existência.

Interessados nos saberes e nos movimentos curriculares de professoras que transitam na ilegibilidade social de gênero, buscamos, em suas narrativas, compreender suas posturas frente à heterodesignação hegemônica¹⁸. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas que não contaram com um roteiro estruturado e que reuniram cerca cinco horas de gravação, sendo apresentados apenas alguns fragmentos neste texto. As personagens desse texto são professoras da rede pública de ensino¹⁹ e tiveram seus nomes substituídos, sendo chamadas “Tiresia”, “Nu” e “Jaci”.

¹⁷ É importante lembrar que o sexismo se trata de uma posição, que pode ser perpetrada tanto por homens quanto por mulheres; portanto, ele está presente no interior das relações entre mulheres tanto quanto nas relações entre mulheres e homens. Inscrita numa cultura falocrática – centrada nos valores de supremacia androcêntrica, ou seja, do homem ou nos modos e fazeres que representa/apresenta esse –, o sexismo impregna o imaginário social e o prepara a um vasto conjunto de representações socialmente partilhadas, de opiniões e de tendência a práticas que desprezam, desqualificam, desautorizam e violentam as mulheres ou o feminino, tomadas como seres ou comportamentos de menor prestígio social.

¹⁸ Entendida como a definição do outro por parte de quem tem o poder da palavra (Cristina Molina Petit, 2006).

¹⁹ Devido à particularidade que envolve os sujeitos entrevistados, dados mais precisos, a exemplo de cidade/estado de atuação docente e moradia, não serão mencionados nesse texto. Essa estratégia visa contribuir para manter a integridade desses sujeitos.

A regulação

A heteronormatividade é uma construção político-social fortemente ancorada e reiterada na cultura que visa a estabelecer o seu governo por intermédio da assimetria complementar dos gêneros. Ela controla o sexo e, para tanto, precisa ser constantemente repetidas a partir das instituições reguladoras: Estado, família, religião, ciência etc. Essas instituições operam uma gama de discursos que sutilmente buscam inventar a normalidade do desejo heterossexual entendido como natural.

Os significados sexuais não é a extensão conceitual ou cultural do sexo biológico ou cromo-somático. Ela é uma pratica discursiva que, por meio das pedagogias culturais e escolares, somos educados a pensá-la a partir da natureza/normalidade. Na lógica moderna de produção de conhecimento em que fomos educados e educadas, a natureza e/ou os sentidos sobre ela estão postos de antemão à espera do cientista para descobri-lo. Assim, homens (macho/masculino) e mulheres (fêmea/feminina) são os dados naturais de onde os conhecimentos se originam e somente existem na coerência entre sexo-sexualidade-gênero. É o efeito de naturalizar aquilo que socialmente foi construído. Contudo, não acreditamos que exista um sujeito ou redes de significados pré-existente à ação: os sujeitos, o gênero e/ou os significados sobre o sexo são invenções. Naturalizar as categorias (homem, mulher, heterossexual, branco...) é despotencializar a crítica à assimetria social e a subalternidade.

Nesse sentido, a Professora Nu, ao ser questionada se saiu de férias de calça jeans e voltou à escola de vestido, diz:

[...] No final de maio eu liguei para o cirurgião e marquei a data da minha cirurgia. Anunciei na escola. [...] Eu já tinha atestado psiquiátrico e psicológico. Na escola? A direção teve muito medo. Eu cheguei da Europa no início de março, passei um período lá antes de iniciar os trâmites da cirurgia. Cheguei já com aquela coisa de cabelinho comprido e brinquinho na orelha. Fui construindo aos pouquinhos. O salto, o vestido e a bolsa Luis Vitton (risos) vieram depois da cirurgia. Teve uma reunião de conselho de classe, os professores todos estavam reunidos e eu abri a porta e entrei. O coração a mil! Eles me receberam como professora. Eu não disse para os alunos que eu ia me afastar e que ia fazer cirurgia, foi o professor que ficou no meu lugar que falou. Ele trabalhou a questão do preconceito, trabalhou a discriminação. Eles ficaram meio em estado de choque. Quando cheguei, falei com eles e coleí em

E-BOOK DO II SEMINÁRIO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Uruguaiana/RS, 29 e 30 de outubro de 2012.

todas as paredes da escola a lei estadual que trata da discriminação e preconceito no meu estado. Geralmente, na escola, eu uso roupa que esconde o peito. Não uso muito decotado porque no início a diretora me disse que iria comprar umas batinhas pra eu usar.

Nessa arte de se inventar cotidianamente, a professora se valeu de inúmeros acessórios e recursos. Cada qual assumiu contornos que, de longe, se assemelharam aos projetos socialmente definidos a eles. O que vemos no conjunto dessa narrativa é que a satisfação movimentou sua biografia e desestabilizou as expectativas familiares e profissionais. Contudo, isso não se traduz em acolhimento ou ausência de enfrentamento. Nesse sentido, Jaci nos relata a forma como sua liderança, em um momento de greve, foi encarada por um colega:

Houve uma situação de greve na escola e o diretor não estava, eu que tive que responder por algumas coisas. Eu fui à reunião do conselho de classe e falei. Fui obrigada a justificar uma ação do diretor com um funcionário da Secretaria que iria vistoriar o ponto dos funcionários grevistas. Logo um colega da escola disse: “É, se fosse uma menina, talvez fosse mais fácil dialogar com esse pelego da secretaria”, entendeu?

O colega de Jaci nos descreve duas situações que reforçam o androcentrismo escolar. Em uma primeira mirada, poderíamos afirmar que o espaço público da política deve ser ocupado pelos homens; ao fim, eles seriam encarados como seres racionais que, munidos de seriedade, seriam capazes de conduzir a discussão política e defender os interesses coletivos; na segunda mirada, a presença das mulheres no espaço público estaria condicionado a sua capacidade de usar o corpo como barganha política, na medida em que o seu corpo está voltado, na lógica patriarcal²⁰, à satisfação do outro: homem/marido/filhos/filhas.

Esse quadro se reforça com a desqualificação da relação afetivo-sexual de Jaci e Suely. Ambas lecionavam na mesma escola. Segundo Jaci:

Desqualificação ao nosso sentimento, desmerecendo nossa relação afetiva e o nosso casamento. Foi necessário o câncer de Suely para que as pessoas passassem a acreditar na nossa relação. A sensação que eu tenho é que as pessoas achavam que ser homossexual é como ir pra praia e não ter

²⁰ O conceito emerge na década de 1970 com as feministas e sua diferença dos demais sistemas de expropriação é que ele se materializa inclusive nas relações de afetos, de cuidado e de amor. Sobre o assunto sugerimos a leitura de Jónasdóttir, 1993.

responsabilidades. Foi o caso que eu me deparei quando eu fui pedir licença pra cuidar dela. Me pediram um registro civil, eu fiquei louca com a assistente social na perícia médica. Eu virei e falei: “eu estou falando da minha companheira que está com câncer. Eu tenho que cuidar dela”. Tive que passar por um trauma, expor uma situação super dramática para que as pessoas entendessem que existe um sentimento, uma responsabilidade nesse sentimento. Na perícia, quando eu voltei para pedir a segunda licença, porque primeiro me deram por desequilíbrio emocional, eu voltei e disse: “Eu quero que minha licença entre no artigo que diz que é para cuidar de companheiro”. E de novo eu apelei quando perguntaram pelo registro civil: “Não tem registro civil. Estou com ela há tanto tempo. Moramos juntas”. Passei por esses constrangimentos. Para mim é claro, isso fez com as pessoas que me olhassem diferente. Elas passaram a levar a sério nossos sentimentos. A felicidade não foi suficiente pra demonstrar o compromisso.

Essas situações vivenciadas por Jaci nos evidenciam a invisibilidade de sua relação afetiva e também nos denunciam a heteronormatividade da escola e da burocracia educacional. A esse quadro se soma o fato de que a heterossexualidade se ancora no gênero mediante a produção de tabus contra a homossexualidade, nesse caso expresso na relação afetivo-sexual lésbica. Em condições de heterossexualidade normativa, vigiar os sexos e as redes de significados sobre eles, estabelecer limites aos seus espaços e assegurar seus contornos nos sujeitos é quase sempre uma maneira de afiançar a heterossexualidade usando recursos eficientes, a exemplo da linguagem.

A linguagem tem sido um dos mais eficientes instrumentos usados pelo sujeito universal para manter sua hegemonia. Quando lemos a palavra “Homem” para descrever o sujeito temos a certeza de que se trata do homem; entretanto, não é possível afirmar que esse conceito abarca as mulheres ou o conjunto de homens. A História nos diz que não. O gênero masculino está tão enraizado e naturalizado no mundo da ciência, da política e das filosofias, que inclusive em áreas majoritariamente ocupadas por mulheres, como a educação escolar, o sujeito universal é, no geral, masculino.

O sistema heteronormativo para se manter na ordem das coisas necessita se retroalimentar da lógica binária dos gêneros encabeçada pelo governo androcêntrico. Dessa lógica origina-se a necessidade de ideologicamente controlar as tecnologias pedagógicas da escola e mais amplamente da cultura. Isso nos leva a afirmar que somos todos os dias interpelados por determinações regulamentares que nos ensinam sobre como devemos avaliar, classificar e hierarquizar os sujeitos,

produzindo, em última instância, relações assimétricas e discriminatórias, a exemplo da homofobia.

Os sistemas educativos normativos operam verdades nos discursos e atravessam nossa subjetividade funcionando como princípios reguladores dos nossos comportamentos e opiniões sobre/do o mundo. O reconhecimento profissional de Nu, Tiresia e Jaci são resultados de articulados investimentos nos quais, cotidianamente, elas foram compelidas a confirmá-los para não sofrerem com os mecanismos de correção. É sobre esse último que Jaci nos narra através da experiência de seu colega na escola:

O Guilherme afrontava e não tinha um padrão de professor. Ele não tinha este cuidado que eu tinha de ser educada, de não ofender o outro. Quem é ele? Ele namorava homem e mulher, isso trazia mais conflito na escola. Se ela já é preconceituosa com quem é homossexual, imagine com bissexual. Ele era um professor que simplesmente um dia eu estava assistindo à televisão, vendo um concurso de carnaval do Hotel Glória, e de repente entra um homem do tamanho do Guilherme vestido de Governadora Rosinha. Ele era aquela caricatura. Ele era muito mais exigido que eu: ele é homem. [...] Depois ele teve um processo administrativo e saiu da escola.

Com essa narrativa verificamos que, para ser professora ou professor e sustentar esta identidade profissional, os sujeitos são obrigados a calcular seus movimentos e discursos. Para Tiresia e Nu, suas afirmações não são suficientes para garantir seus *status* de professoras e de mulheres. Seus comportamentos precisam acompanhar os acessórios (brincos, roupas, unhas...) que levam seus corpos. Elas são a pintura do retrato *mulher*. Questionada sobre o que é ser mulher, Tiresia afirma:

Andando na rua, ousou falar: “isso é comportamento de mulher?” [...]A mulher é calma, recatada, comportada. Eu não busco homem na rua. Não fico pensando em sexo. Eu nem tenho desejo. Na minha adolescência eu tinha muito. Eu não tenho um desejo. Sou uma geladeira fria. Um homem que me canta é como se não tivesse me cantado. Às vezes, o cara é até bonito e eu penso: um partidão desse. Não vai valer apenas. Mulher pra mim é ter postura do jeito que eu sou.

A pintura da tela é tão detalhada que Tiresia controla de forma firme o pincel de modo a evitar que a tinta borre o seu desenho predileto: ela.

Na minha concepção, sexo é só com penetração. Eu nunca fui penetrada e fiquei nua na frente de um homem. Eu tenho medo. Medo do meu órgão. Nunca fui tocada por um homem na minha vida. Na verdade, eu queria que eles me vissem como eu sou: uma mulher. Se eu tiro a roupa, eles vão ver algo que não me pertence. Então, sempre tive receio disso, do meu órgão sexual.

Quando perguntei à professora Tiresia por que ela não se considerava transexual ela afirmou:

Por que transexual é uma pessoa que sofre de transtorno de identidade e é uma pessoa considerada doente pelo CID. Eu não sou doente. Eu não sofro de transtorno de identidade. Eu sou uma mulher que nasceu no corpo errado. Esse órgão aqui não me pertence, isso aqui não é meu, veio por um descuido da natureza. [...]

O crescente desenvolvimento dos conhecimentos no campo das técnicas endocrinológicas de tratamentos hormonais e da cirurgia contribuiu consideravelmente para o surgimento do conceito patológico de “transexualismo”. As cirurgias estéticas, os implantes de silicone e as lipoesculturas, assim como as manipulações genéticas, as técnicas de procriação e a possibilidade de clonagem humana, podem ser pensadas como expressões de novas tentativas de modificar o sexo e o corpo. Não negamos que as mudanças possibilitadas pela biotecnologia são sedutoras, sobretudo porque tranquilizam emocionalmente alguns sujeitos; entretanto, de nada elas nos parecem libertárias. Elas fazem parte desses mecanismos de ajustes sociais que a todo o momento nos interpelam e buscam corrigir nossos corpos seguindo os velhos modelos aristotélicos, já descritos a partir de Maffias (2005) no início desse texto.

Nas situações já narradas, podemos verificar que as identidades sexuais não são dadas, mas resultantes de uma construção que, embora seja do sujeito a “argamassa”, ele lança mão dos “tijolos” disponíveis a ele pela sua sociedade, isto é, dos elementos culturalmente disponíveis para construção do efeito pretendido: mulher ou homem. A construção dos significados em torno dos corpos-sexuados, naturalizados como diferentes e dicotômicos, é mais um assunto da disputa de saberes que se instaurou na longa história moderna.

Como o gênero é constituído e significado através de tecnologias educativas assimétricas de âmbito cultural, social, política e histórica, é ele que significa o sexo.

Porém, as identidades precisam, para existir, de um ‘teatro’ discursivo que encontra nos recursos científicos, sociais, culturais e históricos a sua escrita linguística. Esse cenário nos recorda o de Von Foerster (1996), no qual o autor descreve *o mundo como uma imagem da linguagem. A linguagem vem primeiro; o mundo é uma consequência dela. Se alguém inventa algo, então é a linguagem o que cria o mundo* (p. 66), reforçando a ideia de que as identidades não são naturais ou inatas.

O “eu sou” não é outra coisa que uma ficção socialmente construída (ainda que fortemente ancorada). Isso é produto da linguagem e dos discursos vinculados com as divisões do saber. Posso crer que “sou” singular e tratar de expressar “minhas” intenções e “meus” propósitos ante os outros através da linguagem. Entretanto, está “minha” crença, esta “minha” sensação de individualidade e autonomia é, em si mesma, um construto social. O que nos permite pensar que tenhamos uma identidade são os discursos e saberes que produzem e controlam a sexualidade tanto como os gêneros. As palavras que usamos e os pensamentos que nos afiliamos para definir o que somos, estão indissolivelmente ligados às construções, expressas nos discursos sociais. Assim como vemos as cores definidas pelos espectros, também percebemos nossas identidades sexuais e de gêneros dentro de um conjunto de opções estabelecidas pela rede cultural dos discursos que atravessam as nossas subjetividades, significam nossos corpos, orientam nossos desejos e constroem nossas corporalidades e ações.

Considerações finais

Como sabemos, o currículo, no geral, é o instrumento escolar que visualiza o corpo como a superfície em que ele escreve ou imprime os valores culturais. Nesse sentido, os movimentos curriculares que se realizam nos cotidianos das escolas não são elementos inocentes e neutros de transmissão desinteressada de conhecimentos do mundo, mas, sim, construídos nos interesses que são eleitos pelas escolas, pelos sistemas educativos e, sobretudo, pelos e pelas professoras. Inúmeras pedagogias que envolvem a complexidade das identidades apontam para a noção de que os sujeitos, ao longo do seu desenvolvimento físico e psíquico, através das mais diversas instituições e ações sociais, se constituirão como homem

e mulher em etapas que não são sequenciais, contínuas ou iguais e que de modo algum serão concluídas. Essa configuração emerge porque os campos culturais e históricos em que se formam os sujeitos são implicados de conflitos e capazes de produzir múltiplos sentidos, os quais, nem sempre, são convergentes com as noções de gêneros ou de identidades sexuais. Noções essencialistas, universais e deslocadas da história são simplistas porque as noções de identidade de gênero e de identidade sexual destacam as diversidades das etapas pelas quais as culturas constroem e marcam os corpos dos sujeitos.

Se levarmos em consideração os arranjos de gênero com outras marcas sociais (classe, raça, geração, religião, nacionalidade, identidades sexuais) teremos infinitudes de apresentações. No campo da engenharia do corpo, são essas infinitudes de apresentações que se inscrevem as articulações entre gênero, sexualidade e as pedagogias, ampliando para além dos processos familiares e escolares a aprendizagem da sexualidade. A partir desses cenários, deveríamos nos perguntar, antes de tudo, como determinadas características passaram a ser nomeadas e significadas como marcas de uma identidade ou de outra. Consideramos apresentados alguns caminhos que justificam algumas marcas do corpo; no entanto, é importante destacar a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas que funcionam como verdades e modelam nossas subjetividades e formas de atuar no mundo.

Referências citadas ou consultadas

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

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

FOUCAULT, M. **História da sexualidade - a vontade de saber.** RJ: ED. Graal, 1980. Vol. 1.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GRAF, N. B. Epistemología feminista: temas centrales In. GRAF, N. B.; PALACIOS, F. F.; EVERARDO, M. R. **Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales.** DF – México: CEIICH – UNAM, 2010.

E-BOOK DO II SEMINÁRIO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Uruguaiana/RS, 29 e 30 de outubro de 2012.

HARSTOCK, N. The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. **The Feminist Standpoint Revisited and Other Essays**. Colorado: Westview Press, 1998. pp. 105-132.

JÓNASDÓTTIR, A. **El Poder del Amor**. ¿Le Importa el Sexo a la Democracia? Madrid: Ediciones Cátedra, 1993.

MAFFÍA, D. El Contrato Moral. In CARRIÓ, E.; MAFFÍA, D. **Búsquedas de Sentido para una nueva Política**. Buenos Aires, Paidós, 2005.

PETIT, C. M. Igualdad y diferencia dos impulsos en la teoría feminista. **Revista Labrys: estudios feministas**. Jun/dez 2006.

VALCÁRCEL, A. La memoria colectiva y los retos del feminismo. In VALCÁRCEL, A.; DOLORS, R. y ROSALÍA, R. (eds.): **Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI**. Sevilla: Hypatia, Instituto Andaluz de la Mujer, 1998.

VON FOERSTER, H. **Las semillas de la cibernética**. Barcelona: Gedisa, 1996.



FORMAÇÃO DOCENTE NOS TEMAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E CULTURAS JUVENIS: CONHECIMENTOS, PRÁTICAS E DISPOSIÇÕES SOCIAIS

Fernando Seffner²¹

Propósitos e território deste texto

Este texto foi escrito para apoiar minha exposição na mesa de abertura do II Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação²², acontecido no Campus Uruguaiana da UNIPAMPA. No sentido de preservar parte da dinâmica da fala, o texto se apresenta mais como reflexivo do que analítico. Em outros textos de minha autoria ou de colegas dos estudos de gênero e sexualidade na escola os temas aqui abordados foram analisados em diversas direções, e para permitir o aprofundamento do que vai aqui narrado ao final são feitas indicações de leituras complementares, ao estilo “para saber mais”.

O território de reflexões do texto é a escola pública brasileira de ensino fundamental e ensino médio. Não se trata aqui de menosprezar a escola privada, mas temos claro que é a educação pública que pode fazer diferença na transformação do Brasil em sociedade mais democrática e menos desigual. Se atentarmos para os dados finais do Censo Escolar de 2011, o total de matrículas na educação básica pública, agregando as redes municipais e estaduais, atingiu 42.054.017²³. Desagregando os dados, para focar o que interessa a este texto, vemos que em 2011 tínhamos 26.256.179 alunos matriculados no ensino fundamental das redes públicas, e 7.378.660 no ensino médio em escolas públicas.

²¹ Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. E-mail: fernandoseffner@gmail.com

²² Mesa intitulada Corpo, Gênero, e Sexualidade no contexto da escola e da universidade: diversidade e inclusão, em 29 de outubro de 2012.

²³ Os dados estão disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica 2011, dados finais, tabelas em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> (último acesso em 20 outubro 2012)

Para o mesmo ano de 2011, os números da rede privada eram de 4.102.461 no ensino fundamental e de 1.022.029 na rede privada, o que comprova a enorme importância da educação pública brasileira.

Examinando a questão pelo lado dos professores, é na escola pública brasileira que temos o regime de estabilidade no emprego, fundamental para que o profissional de educação se aventure nos temas do gênero, da sexualidade, dos modos de dispor e apresentar o corpo e no estudo das culturas juvenis. Isso ocorre, dentre outros motivos, porque estes temas guardam importante conexão com questões de ordem moral em nossas sociedades, e por conta disso temos sempre uma tensão com as confissões religiosas e grupos conservadores em geral. Dito de modo bem claro, na rede privada as experiências de trabalho com estes temas são sempre tímidas, pelo temor de desagradar aos pais das crianças, e com isso ter problemas com a clientela.

A escola pública brasileira

O sentido forte da escola está associado a aprendizado, conhecimento, saber. Mesmo com as modalidades de inclusão digital, que hoje proporcionam aos alunos acesso a conhecimento científico em ambientes virtuais, a escola segue sendo a instituição que pode proporcionar uma ampla alfabetização científica em todas as áreas do conhecimento. É nela também que isso é possível de ser feito de modo dialógico, professores e alunos debatendo o conhecimento e suas implicações políticas e culturais. Entretanto, nos últimos anos tem sido recorrente a percepção de que a escola é “atrasada” quando comparada com os ambientes virtuais ou mesmo com os programas científicos televisivos. Insistem alguns em dizer que a escola não se renovou, e que por conta disso tornou-se pouco atraente, o que se “comprova” pelas altas taxas de evasão ainda praticadas no país.

Podemos pensar em uma linha de raciocínio diversa para explicar o fenômeno. Os grandes elementos que definem o ensino escolar, a meu ver, seguem válidos e produtivos, a saber: organizar as crianças e adolescentes por faixas etárias, em turmas de vivência anual, sob a coordenação de professores especialistas em algumas disciplinas. Com isso, possibilitamos tanto que as crianças

e adolescentes experimentem seu processo de socialização com os iguais, como que mantenham diálogos com adultos, profissionais especializados em determinados conhecimentos. O modelo, a meu ver, é muito bom. Entretanto, por numerosas razões que não temos como aprofundar aqui, sua peça chave, que é o professor, foi objeto de desprestígio nos últimos anos. Desta forma, temos poucos profissionais de ensino em atuação reunindo o conjunto de conteúdos e competências necessárias: gosto pela profissão, conhecimento profundo de sua área de ensino, conhecimento de estratégias de ensino adequadas, costume da leitura e da atualização cultural, paciência necessária para o diálogo com os alunos, conhecimento das culturas juvenis e capacidade de interagir com elas, oportunidades adequadas de formação continuada, atenção a uma vida cultural que lhe permita ampliar continuamente os horizontes, possibilidades de permanência e vínculo em apenas uma escola, com tempo para diálogo e construção de atividades com os demais colegas.

Examinada a questão do ponto de vista do alunado, temos a constante denúncia de que os alunos de hoje em dia “não estudam”, “não tem respeito pelos professores”, “são oriundos de famílias desestruturadas”, “não mostram a disciplina necessária para estar na escola”, etc. Efetivamente, a partir da constituição de 1988, que tornou obrigatória a frequência das crianças no ensino fundamental, tivemos um processo de inclusão que colocou para dentro da escola grupos sociais que até este momento ou nela não tinham ingressado ou nela tinham permanecido pouco tempo. Vale dizer que um dos traços mais importantes da instauração dos regimes republicanos no mundo é a obrigatoriedade de frequência à escola pública. No Brasil a república, proclamada em 1889, teve que esperar praticamente cem anos para que este elemento a ela fosse agregado, o que mostra a pouca importância que as elites sempre deram a escola e a necessidade de tornar a população brasileira alfabetizada. Em sua época, Paulo Freire foi visto como um transgressor revolucionário, por conta de ter se empenhado na alfabetização de adultos, produzindo com isso cidadãos eleitores, estratégia que em muitos países do mundo teria sido considerada um benefício para o regime republicano, e que entre nós foi vista com enorme reserva.

Estão atravessando neste momento os processos de escolarização crianças e adolescentes que provém de famílias onde os pais não tiveram tantos anos de estudos quanto os filhos, o que ajuda a explicar certa falta de orientação por parte das famílias. Repetimos, esta é uma tarefa essencialmente republicana, assegurar a todos os habitantes uma escolarização adequada, e que apenas a partir de 1988 começou a ser efetivamente enfrentada. E não esqueçamos que no Brasil a escolaridade obrigatória está ainda restrita a 9 anos (o ensino fundamental), enquanto os padrões internacionais falam de uma escolaridade obrigatória de 12 anos (o que o país atingiria se o ensino médio fosse igualmente tornado obrigatório). Isto sem falar que precisamos ainda reforçar a oferta de educação infantil, de três anos, precedendo o ingresso no ensino fundamental. O desafio que enfrentamos hoje é que, quando as classes populares conseguem chegar e permanecer na escola (por conta entre outros mecanismos do programa bolsa escola), elas ali encontram uma instituição com poucos recursos, profissionais desprestigiados e mal pagos, destinação de recursos muito inferior às necessidades. Não é de admirar que assim que as famílias tenham uma renda melhor, passem a pensar em colocar os filhos na escola privada. Infelizmente, ao fazerem isso não apenas desprestigiam mais ainda a escola pública brasileira, como em geral colocam os filhos em instituições privadas de qualidade duvidosa, criadas nos últimos anos apenas para atender a essa demanda, e onde igualmente se pagam salários de fome aos professores, onde igualmente a falta de criatividade pedagógica é a tônica.

Embora tenhamos afirmado acima que o modelo de organização da escola nos parece conter elementos ainda válidos e produtivos, isso não significa que não necessite de aprimoramentos. Para além de ser uma instituição onde os alunos estão agregados por faixa etária e experimentam um diálogo com profissionais especialistas em determinadas disciplinas, outros elementos precisam ser agregados ao modelo, para responder a demandas contemporâneas. A escola pública brasileira deve ser cada vez mais uma escola de turno integral, onde as crianças ingressem no início da manhã e permaneçam até o final da tarde, de segunda a sexta feira, e com possibilidade de retornar a ela nos finais de semana, para a prática de esportes, brincadeiras, jogos, atividades culturais, oficinas, festas,

feiras e mostras de ciências, etc. Ao longo dos dias letivos, a organização das atividades deve prever as seguintes modalidades: a) aulas de disciplinas específicas, com professores especialistas, tal como a escola já está organizada desde sua origem (são as tradicionais aulas de história, geografia, matemática, língua materna, língua estrangeira, educação física, química, biologia, física, em especial); b) ainda sob a regência de professores especialistas devem ser ofertadas atividades de aprofundamento de conhecimentos nas diferentes disciplinas, para grupos menores, e onde o professor possa escolher temas que lhe agradam, experimentando com isso a docência combinada com pesquisa de livre eleição; c) momentos de estudos individuais, em ambientes adequados, para que cada aluno realize as tarefas extras, leia o que desejar de modo livre, escolha um ambiente específico para ficar, como a biblioteca, a sala de informática, a sala de leitura, etc.; d) projetos interdisciplinares, onde algumas disciplinas se juntam, para dar conta de um tema por determinado período, com organização de atividades que respeite os desejos dos alunos; e) atividades extra escola, como saídas de campo, visitas a museus, exposições, cinema, etc.; f) momentos livres para recreação, refeição, conversa entre colegas, possibilidade de conversar individualmente com um professor, oportunidade de cada aluno viver sua cultura juvenis; g) momentos de debate coletivo, quando se convidam candidatos a cargos políticos, lideranças partidárias, profissionais da área da saúde, gestores de programas municipais e estaduais, representantes de ONGS, comunicadores, etc. em planejamento elaborado por toda a escola.

Alguém poderá estar pensando que isso tudo é impossível de acontecer nas escolas, pela falta de recursos, má gestão, insuficiência de profissionais. Entretanto, todas as atividades citadas tem custo baixo, e grande repercussão social. Mas para elas, além de pessoal qualificado e alguma estrutura, necessitamos de vontade política da população e dos governos. É numa estrutura destas que temos condições de inserir, de modo adequado, os temas colocados no título deste texto: questões de gênero e sexualidade, bem como as culturas juvenis. Para que as ações possam ser feitas de modo a produzir aprendizagens significativas, elas não podem acontecer de forma aligeirada, elas têm que supor um tempo e uma estrutura mais longa. Elas também necessitam de profissionais qualificados. Os professores saem dos cursos

universitários em geral formados numa disciplina. Ao longo de sua carreira, em oportunidades de formação em serviço, devem regularmente estudar e prover novos conhecimentos, de modo a enfrentar os desafios contemporâneos das escolas. Essa é uma obrigação das mantenedoras, em geral estados e municípios. Para além de um interesse pessoal de estudos, os professores precisam ter acesso a cursos, estudos, materiais de leitura, encontros com profissionais universitários, etc. de modo a seguir na vida estudando, lendo e escrevendo, tal como exigem que seus alunos façam. Alguém que tenha perdido o gosto pela leitura e pelo estudo não tem condições de ensinar a outros que faça isso.

Gênero e sexualidade

Dentre os inúmeros temas que pressionam sua introdução nas escolas certamente as questões referentes a gênero e sexualidade são as que promovem o maior “barulho”. Claro está que educação para o trânsito, a educação para a paz, o ensino religioso, o estudo das particularidades regionais, as questões ligadas ao período da ditadura civil militar no Brasil, os projetos ligados à ecologia, os momentos em que a escola discute as eleições e os partidos políticos, as consultas em ocasiões como o plebiscito do desarmamento, etc. podem causar muita discussão no ambiente escolar. Mas certamente são os temas ligados à saúde reprodutiva, saúde sexual, gênero, orientação sexual (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade) que geram as maiores polêmicas, uma vez que estes assuntos guardam estreita conexão com o ordenamento moral da sociedade.

Quando discutidos em conexão com a saúde, gênero e sexualidade por vezes não provocam reclamações. É o caso de quando se fala em homossexualidade e em AIDS, as coisas tomam um ar de recomendação de saúde, e não despertam maiores problemas. Mas os jovens querem na escola discutir os temas de gênero e sexualidade em conexão com as músicas que cantam, com amor, com o tesão, com o “ficar”, com erotismo, lembrando os fatos que conhecem da vida de seus ídolos, e eventualmente até mesmo com os fortes apelos da pornografia e do uso de drogas. Não esqueçamos que fora do ambiente escolar eles se defrontam, via televisão, filmes, propagandas, revistas, outdoors, com situações de um homem com três

mulheres, relacionamentos homossexuais, visibilidade de travestis e transexuais, programas humorísticos que fazem da sexualidade e do palavreado de duplo sentido seu grande atrativo, sem contar os shows musicais e as fofocas da vida de famosos, sempre com alusões acerca da vida sexual. Desta forma, não é de se espantar que os jovens queiram falar de gênero e sexualidade em conexão com estes temas espinhosos, pois a sociedade brasileira lhes fornece, por outros canais, as informações.

Inserir questões de gênero no dia a dia da escola significa, entre outros, discutir temas como: as diferentes trajetórias e possibilidades que se oferecem a homens e mulheres na sociedade brasileira (por exemplo, as meninas estudam mais do que os meninos em média, mas terminam por receber salários menores para o desempenho das mesmas funções quando inseridas no mercado de trabalho); as situações de violência ainda hoje comuns de homens contra mulheres (basta abrir os noticiários policiais dos jornais); os diferentes modos de viver a masculinidade que hoje se enxergam numa sala de aula (ao lado de meninos que revelam traços evidentes de autocuidado e vaidade, temos outros que vestem roupas que parecem saídas do fundo do baú, e para além destas diferenças de visual, os projetos de vida dos meninos tem notável descompasso); os modos pelos quais meninos e meninas valorizam a aparência, o cuidado de si, o linguajar, a obediência às regras (isso se verifica quando temos trabalhos em grupos mistos de meninos e meninas); os planos dos jovens para o futuro, envolvendo casamento, profissão, filhos, constituição de família, etc.; a relação com a vida política e com a política partidária entre meninos e meninas; as opiniões acerca do uso de drogas; etc.

A escola é um importante local para que meninos e meninas aprendam a respeitar as diferenças de gênero, exercitando um aprendizado pelas diferenças. A histórica posição inferior das mulheres, ainda presente na grande maioria das sociedades, precisa ser discutida. Também 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. Mais ainda, a escola é local para que se discutam os mecanismos de produção e manutenção da norma heterossexual, ou da heterossexualidade compulsória, que além de dispor os indivíduos em posições de

gênero estanques, valoriza a heterossexualidade como sinônimo de felicidade e vida viável, condenando as demais possibilidades ao terreno da abjeção.

Ao abordar o tema da sexualidade, em geral as políticas públicas de educação têm preconizado duas formas de ação: reconhecimento e valorização da diversidade, e inclusão da diversidade. Se considerarmos que historicamente a escola pública brasileira se pautou pela marca da exclusão, expulsando ou não permitindo que mulheres, pobres, negros, indígenas, homossexuais, não católicos, moradores de zona rural, dentre outros, dela pudessem usufruir, temos que admitir que as atuais políticas de valorização da diversidade e sua inclusão no sistema escolar devem ser saudadas. Entretanto, essa estratégia traz muitos riscos. O principal deles é o que podemos chamar de exclusão na inclusão. Na medida em que os “diferentes” são incluídos, temos duas opções. Ou efetivamente o ingresso de novos públicos na escola produz modificações na estrutura escolar, nos currículos e nos conteúdos, ou então os “diferentes” que ingressam tem grandes chances de obter o acesso, mas não a permanência nos bancos escolares. Problema semelhante ocorre com a adoção do sistema de cotas no ensino superior. Ou se criam mecanismos de garantia da permanência, ou então os novos ingressantes, notadamente negros e oriundos da escola pública brasileira, estarão fadados ao fracasso. Se isto ocorrer, engrossamos a opinião do senso comum e fortemente da mídia brasileira de que eles não ingressavam na universidade porque efetivamente não tinham condições, não tinham mérito, e seu ingresso propiciado pelas cotas só comprovou isso.

No caso do ingresso e visibilidade de alunos e alunas homossexuais e de alunos e alunas travestis e transexuais, grandes são as chances de serem hostilizados pelos demais, gerando-se um clima pouco propício para a garantia das aprendizagens. Para isso pode colaborar também a manutenção dos tradicionais conteúdos ensinados. Se tivermos novos públicos na escola, nada mais natural que parte dos conteúdos se modifique. Afinal, foi assim que foram desenhados os primeiros programas curriculares e as listas de conteúdos para ensino no Brasil, de olho no alunado da época, que era todo urbano, e de classe média, além de católico, o que ajuda a explicar, entre outros, os constantes crucifixos nas paredes de salas de aula de escolas públicas. Entretanto, temos uma forte corrente de opinião que

advoga que os novos públicos devem aprender o que tradicionalmente se aprendeu. Com isso, por vezes se reforça a noção de inutilidade da escola para certos grupos, que nela não encontram nenhuma ajuda para compreender as questões próprias de sua cultura e de seu mundo.

Nossa proposta é que, indo além das estratégias de reconhecimento, valorização e inclusão da diversidade, a escola busque discutir os mecanismos normativos que produzem a valorização de alguns em detrimento de outros. A sexualidade, como abordado por Foucault em várias obras, é um dispositivo histórico, que implica a mobilização de controles, conteúdos, resistências, estratégias de saber e poder. Temos uma norma não escrita, mas absolutamente atuante, que implica a heterossexualidade compulsória, e desvaloriza outros modos de viver gênero e sexualidade. Para além de dizer que devemos aceitar os supostos “diferentes”, a escola precisa discutir como se dá a fabricação das normas que ordenam as identidades, fazendo supor que algumas são necessariamente “normais”, e não precisam dizer de si, enquanto outras são “anormais”, e precisam constantemente se explicar. Um garoto heterossexual passou por pedagogias do gênero e da sexualidade, que lhe ensinaram a ser e se comportar como heterossexual. Quando vemos um garoto supostamente “normal” jogando futebol “normalmente” no pátio da escola, depois ingressando na sala de aula e se atirando na cadeira de um modo “completamente normal” para um garoto de sua idade, esquecemos frequentemente que tudo isso foi aprendido. Constitui tarefa bastante desafiadora para a escola empreender esforços pedagógicos com os alunos para mostrar como a norma se construiu, e como ela se sustenta. Se ficarmos apenas na inclusão da diversidade, não teremos a possibilidade, em longo prazo, de modificar os regimes que produzem desigualdade no terreno do gênero e da sexualidade. Para usar uma metáfora, nossos esforços em simplesmente acolher os supostos diferentes equivalem a enxugar a água que pinga no chão de uma torneira quebrada. Se não tomarmos a atitude de mexer no mecanismo da torneira, todos os esforços de secar o chão estarão comprometidos, e não resolverão nunca o problema da umidade.

Culturas juvenis e professor como adulto de referência

Para os professores e professoras que atuam em salas de aula do ensino fundamental e do ensino médio, o que vou dizer agora é completamente óbvio: cada vez mais os alunos e alunas gostam de ir à escola, mas não gostam das aulas. Isso aparece em muitas pesquisas. Numa delas, conduzida em escola pública muito grande de ensino médio aqui de Porto Alegre, o instrumento de coleta tinha uma questão sobre “que sugestões você daria para melhorar a escola”, e o aluno (ou aluna, a pesquisa era anônima) respondeu mais ou menos assim “sugiro que tenhamos períodos de aula de cinco minutos e recreios de quatro horas”. Obviamente, ao ler tal resposta, todos nós desatamos a rir. Na questão seguinte, se pedia que o informante explicasse o porquê de sua sugestão. Sem nenhuma hesitação, o informante escreveu algo como “gosto muito de vir à escola, mas as aulas atrapalham a nossa vida, porque aqui tem tanta gente nova para conhecer, tantas novidades, pessoas que eu não conhecia antes, a escola é tão grande, eu estudava num colégio pequeno lá no bairro, aqui tem gente de todos os lados de Porto Alegre, e a gente não tem tempo para estar com os outros, porque as aulas atrapalham muito”.

Claro está que os alunos vão à escola para viver suas culturas juvenis. Na escola em questão, pelo seu tamanho e grande número de alunos, é visível o agrupamento das diferentes tribos, os debates, os namoros, a troca de informações, o sobe e desce pelas escadas, as combinações de compromissos, as fugas para a praça em frente, o intercâmbio de cadernos e outros materiais escolares, a atualização de novidades, etc. Numerosas outras pesquisas já mostraram que os alunos gostam de ir à escola, mas não gostam das aulas. Podemos olhar isso por vários ângulos. De modo dramático, podemos dizer que isso prova que os jovens de hoje não querem nada com nada, não desejam aprender, não se preparam para o futuro. Eu responderia que parte desse problema é um problema da nossa própria cultura, na medida em que super valoriza o ser jovem, enquanto desprestigia as demais faixas etárias. Ou só consegue elogiar alguém de faixa etária superior dizendo que a pessoa “nem parece que tem aquela idade, parece mais jovem”. Os jovens de hoje logo ficam capturados por essa marca cultural, que lhes mostra que

eles estão numa idade que é considerada a melhor de todas, e que dali para diante todos vão fazer esforços em se manter assim, jovens.

Com isso, não é de surpreender que os jovens não queiram sair dessa faixa etária. Mas podemos também pensar que, pelo menos, eles gostam de ir à escola, isso já é uma coisa positiva, e a partir daí podemos ter elementos para conseguir sua adesão ao que se pode aprender nas disciplinas e em outros momentos. Minha sugestão implica dois movimentos. O primeiro deles é propor que cada professor, na medida do possível e do seu desejo, além de desempenhar seu papel de profissional de uma área específica do conhecimento (seja história, geografia, matemática, etc.) deve também atuar como um adulto de referência para os jovens. Por adulto de referência não estamos entendendo aquela postura de se apresentar como tio ou tia das crianças, ou irmão mais velho, ou até mesmo como a mãe ou o pai dos alunos. A escola é uma instituição pública, e o professor um servidor público. Atuar como adulto de referência implica justamente em não ser alguém da família, nem o padre nem o pastor, mas um servidor público que aceita dialogar com os jovens.

Traço fundamental do adulto de referência é acolher o que vem das culturas juvenis. Veja bem, acolher não significa exatamente gostar ou concordar. Você não é obrigado a gostar das músicas dos jovens, dos seus ídolos, das suas ideias políticas, do vestuário, dos valores. O que se espera de um professor ocupando esse papel de adulto de referência é que ele seja percebido pelos jovens como alguém com quem se pode conversar sobre estes temas próprios das culturas juvenis. Se o aluno gosta de funk, pagode, rock, hip hop, sertanejo, MPB, música nativista ou algum outro estilo, ele tem que perceber que é possível conversar com seu professor sobre o tema. Há que se ter espaço na grade curricular das escolas para que um professor dedique algum tempo para discutir os traços das diversas culturas juvenis. Para fazer isso, o professor não pode simplesmente sair criticando o que é novo, refugiando-se em frases do tipo “no meu tempo é que se produzia música de qualidade, hoje em dia as letras são todas alienadas”. Não é necessário gostar da música “quero te dar”, de Valesca Popozuda. Mas se ela agita os alunos, significa que ela pode render uma boa discussão. E o professor pode trazer outros elementos para analisar a letra e as performances da cantora.

Penso que nem todos os professores têm disposição ou estrutura para atuar como adultos de referência. Mas numa escola alguns professores precisam ocupar este espaço, conduzir atividades em que seja possível aos alunos analisarem traços de suas próprias culturas juvenis, agregando nestas discussões outros elementos, trazidos pelos educadores. Essa abordagem não deve ser feita ao estilo “queremos que vocês mudem de gostos musicais”, pois assim não vai funcionar. O adulto de referência é alguém que se credencia para conversar com os alunos sobre os traços de gênero e sexualidade postos nas culturas juvenis. Permite aos alunos refletirem sobre aquilo em que estão inseridos, aquilo em que acreditam e que lhes constitui enquanto jovens. Ao invés de trazer materiais acerca de gênero e sexualidade, seria talvez mais interessante analisar os conteúdos em gênero e sexualidade postos nas músicas, e com isso auxiliar os alunos a terem opiniões acerca daquilo que eles gostam. Ou então permitir que numa classe de alunos possam emergir as opiniões conflitantes e divergentes sobre as culturas juvenis, pois nem todos os alunos pertencem às mesmas tribos.

Fazer o que?

A complexidade e a novidade das questões de gênero e sexualidade na sala de aula não permitem que se encerre este texto com receitas do que fazer. Recomendamos um aprofundamento nos materiais que seguem abaixo referenciados. A diversidade de situações nas escolas é grande. Além do mais, questões de gênero e sexualidade foram historicamente silenciadas no espaço escolar, e nos últimos anos emergiram com força. Vale dizer que um requisito importante para a execução das atividades é reforçar o caráter de que a educação pública é laica, a escola pública brasileira é laica, ou seja, não é espaço para proselitismo religioso, e nem deve estar a serviço de uma religião específica. O caráter laico da educação e da escola não significa que nela a religião será hostilizada ou que não vai se falar de pertencimentos religiosos. Significa apenas que o pensamento religioso não deve colonizar o empreendimento educacional, e as questões de gênero e sexualidade devem ser abordadas a partir dos referenciais das políticas públicas de direitos humanos.

A escola precisa ser vista como local onde se pode conversar sobre gênero e sexualidade, e os diferentes modos de viver o gênero e a sexualidade não devem ser motivo de hostilidade. Mais ainda, cabe a escola analisar e discutir como se produzem e se mantêm as regras invisíveis que valorizam certas identidades em detrimento de outras. Àqueles que insistem em dizer que temas de gênero e sexualidade devem ser ensinados na família lembramos que todas as sondagens feitas pelos institutos de pesquisa no Brasil mostram que as famílias desejam que os temas da educação sexual sejam ensinados nas escolas, embora por vezes elas tenham divergências quanto ao modo como são ensinados. Se na hora da novela duas meninas aparecem namorando, e a filha do casal resolve perguntar “mãe, o que é isso”, o mais provável de acontecer nos dias que correm é que a mãe responda “pergunta amanhã na escola, para a tua professora, ela vai te explicar”. Com isso, a escola não deve se furtar de ser local de abordagem destes temas. Mas para isso ela precisa estar preparada.

Indicações de leitura

SEFFNER, Fernando & SANTOS, R. B. **Ensino Religioso no interior do Estado Laico**: análise e reflexões a partir do estudo de caso em três municípios gaúchos. *Notandum (USP)*, v. 28, p. 67-80, 2012.

SEFFNER, F. & FIGLIUZZI, Adriza. Na escola e nas revistas: Reconhecendo pedagogias do gênero, da sexualidade e do corpo. **Revista da FAGED** (UFBA. Online), v. 19, p. 45-59, 2012.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas** (UFSC. Impresso), v. 19(2), p. 561-572, 2011.

SEFFNER, F. (1995). AIDS, estigma e corpo. In O. F. Leal. (Org.). **Corpo e significado**: ensaios de antropologia social. (pp. 391-415). Porto Alegre: Editora da Universidade.

SEFFNER, F. (1998a). AIDS & Escola. In: D. E. E. Meyer. (Org.). **Saúde e Sexualidade na Escola**. (pp. 125-143). Porto Alegre: Mediação.

SEFFNER, F. (1998c). Cidadania, doença e qualidade de vida: o caso da AIDS. In S. A. Viola & P. Ritter. (Orgs.). **Cidadania e Qualidade de Vida**. Canoas. (pp. 37-46). UNILASALLE.

SEFFNER, F. (2002). Prevenção à AIDS: uma ação político pedagógica. **Anais do Seminário Prevenção à AIDS: limites e possibilidades na terceira década.** (pp. 28-35). In R. Parker, & V. Jr. Terto. (Orgs.). Rio de Janeiro: ABIA.

SEFFNER, F.(1998b). AIDS e(é) falta de educação. In L. H. da Silva. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** (pp. 397-412). Petrópolis: Vozes.

Indicação de sítios web

www.clam.org.br

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

<http://www.sepm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2007/gde-2007.pdf>

http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/Ribeiro_2008_1.pdf

<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/2.DanielaNogueira.pdf>



TRAJETÓRIA SOCIO-HISTÓRICA DO NEGRO NO BRASIL: UM CAMINHO DE LUTAS E CONQUISTAS

Mario Olavo da Silva Lopes²⁴

Vanderlei Folmer²⁵

Introdução

No presente trabalho iremos realizar uma abordagem sintética da trajetória realizada pelo negro no Brasil, desde o momento em que fomos colônia de Portugal até os dias contemporâneos. Esta trajetória que foi marcada por discriminações, lutas das comunidades, leis que acabavam não auxiliando o negro em seu dia a dia, ou que acabavam sendo proclamadas apenas para dizer que estavam tentando auxiliar o negro.

Quando falamos em negro no Brasil, logo nos lembramos de racismo e discriminação, porém estes são problemas específicos gerados por uma sociedade que explorou o negro durante aproximadamente 300 anos, que o fez escravo e depois tornou liberto sem dar as respectivas condições para iniciar uma vida como cidadão brasileiro, onde o mesmo teve que buscar com muito sacrifício e audácia um “lugar ao sol” como diz o dito popular.

²⁴ Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000). Atualmente é professor na rede pública estadual, professor titular do Instituto Laura Vicuña, professor titular no Colégio Marista Santana, membro do GENSQ (Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida) Unipampa, bolsista do Observatório de Educação. Tem experiência no ensino de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, atualmente pesquisa sobre a História social da África, é aluno do programa de pós graduação Especialização Educação em Ciências da Unipampa – Campus Uruguaiana. Email: mario.olavo@ig.com.br

²⁵ Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria, mestrado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutorado em Bioquímica pela Universidade Federal de Santa Maria e pós-doutorado em Bioquímica pela Universidade de Lisboa – Portugal. Atualmente é professor adjunto no Campus de Uruguaiana da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Bioquímica desta instituição. Tem experiência nas áreas de Bioquímica e Educação em Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências, Nutrição, Obesidade, Diabetes mellitus e Estresse Oxidativo. Email: vanderleifolmer@unipampa.edu.br.

Ser negro no Brasil hoje não é fácil como nos diz Valente (2002) “o negro primeiro é tratado como coisa, objeto e depois passou a ser discriminado como cidadão de segunda categoria”. O que fazer para mudar estes conceitos, com certeza não é fácil, pois quando falamos em ideias consolidadas na sociedade a mudança é lenta, acreditamos que somente mudaremos estes conceitos a partir do momento em que dentro das instituições de ensino educar nossos jovens para a pluralidade racial e cultural, ou seja, aceitar o “diferente”.

Gostaríamos de salientar também a nossa motivação em pesquisar este assunto, nos últimos anos por iniciativa de movimentos negros, MEC e/ou Universidades Federais, criação do sistema de cotas, leis que obrigam o ensino da história da África, por exemplo, são fatores que representam ações pequenas, mas que buscam uma reversão nos problemas e injustiças causadas a esta parcela da sociedade. Penso que é urgente as ações de conscientização para acabarmos de vez com a discriminação deste grupo social responsável pelo crescimento econômico e cultural de nosso país. Salientamos que os valores para respeitar este grupo da sociedade, devem ser estudados por nossos jovens nas instituições de ensino públicas ou privados.

A estrutura deste escrito está dividida em tópicos, cada um fazendo referência a determinado conceito.

Escravidão é?

Acredito que tenhamos que diferenciar duas palavras escravismo de escravidão. Quando falamos em escravismo estamos referindo-nos a uma situação de uma sociedade, já no momento em que falamos em escravidão falamos da pessoa que foi transformada em objeto, tornou-se escravo. As sociedades africanas passaram pelos dois momentos, em território africano as comunidades tornaram-se vítimas do escravismo, já ao serem aprisionadas e trazidas para o território brasileiro foram transformadas em escravos, situação individual, pois as sociedades eram misturadas, antes de serem vendidas, para dificultar a comunicação entre as diferentes tribos.

Sabemos que a prática escravocrata é bastante antiga seu início não se sabe ao certo se pré-história ou antiguidade, mas sabemos que na sociedade egípcia, por exemplo, os escravos construíam pirâmides, nas sociedades gregas e romanas eles serviam as pessoas mais ricas, ou serviam de espetáculos nos circos como em Roma, segundo nos diz Maestri (1998).

No caso específico da escravização do povo africano Martinez (2000) saliente “desde o século XV [...] prevaleceu nos meios intelectuais mal-intencionados à concepção de que os africanos não possuíam uma história digna.” Possibilitando assim que as sociedades europeias julgando-se superiores iniciassem um processo de exploração das sociedades africanas que durou mais de 500 anos.

Comércio de escravos

O país pioneiro na exploração das comunidades africanas e que iniciou o processo de aprisionamento da população foi Portugal, percebendo o baixo custo desta atividade, os portugueses investiram nesta atividade, pois não tinham praticamente nada de custo ao aprisionar o escravo em território africano e vender este “SER” nas suas colônias, incluindo o que hoje chamamos de Brasil.

De acordo com Souza (2006) os portugueses tinham o objetivo de explorar e comerciar o ouro, encontrar o caminho alternativo para as índias e também converter os pagãos ao cristianismo, fatores que auxiliaram na escravização de uma população.

Navios negreiros transporte do negro objeto

Os navios negreiros ou tumbeiros como eram denominados os veículos que transportavam os escravos. Segundo Conrad (1985) estas viagens eram sub-humanas, os negros viajavam em pé, enfileirados, quando alguns morriam eram deixados ali mesmo, só eram retirados os cadáveres quando chegavam nos portos no Brasil. A alimentação era precária, a água geralmente era salgada do mar, muitos negros morriam na viagem, prejudicando do ponto de vista português os seu negócio lucrativo e do ponto de vista do negro um desrespeito a esta sociedade.

Leis antiescravistas

Ao buscar informações sobre estas leis baseamo-nos nas obras de Chiavenato (2002) Faria (1997). Onde construímos a seguinte síntese.

As leis escravistas ou abolicionistas, num primeiro momento visava a liberdade do escravo, mas no fundo destas questões estava a Inglaterra que objetivava um mercado consumidor para suas mercadorias.

A Inglaterra, em 1845, aprovou a Lei Bill Aberdeen, lei que autorizava a capturar ou afundar os navios que transportavam escravos para o Brasil pode observar que, os ingleses não estavam preocupados com os negros que estavam a bordo, pois na maioria das vezes os navios eram afundados, matando todos que estavam a bordo, fato que levou a grandes prejuízos na economia do Brasil.

Em contrapartida o Brasil acabou criando uma série de leis e tratados limitando a escravidão no país, como veremos.

Em 1850, Lei Eusébio de Queiroz, esta proibiu o tráfico de escravos para o Brasil, não alterou o sistema de escravidão no país, tornando o escravo um objeto valioso, pois a importação estava proibida.

Já em 1871, Lei do Ventre-Livre, todo o filho de escravo era livre, mas até completar 21 anos ele ficava sob os cuidados do proprietário de sua mãe, na prática continuava escravo até 21 anos devido a falta de fiscalização.

No ano de 1885, aprovou-se a Lei dos Sexagenários, esta daria liberdade aos escravos com mais de 60 anos, porém, beneficiava uma minoria, devido as péssimas condições de vida do escravo, raramente chegava-se a esta idade, quando chegavam a esta idade tinham que comprovar a mesma documentalmente, mas, sabemos que eram mínimos os escravos documentados.

Lei Áurea

Em relação às leis antiabolicionistas, somente tivemos leis favoráveis aos escravos quando foi estabelecida pela Princesa Isabel a Lei Áurea, que proibia o comércio de escravos no Brasil e libertava todos os escravos. Este fato levou os negros a um grande problema social, pois eles eram mal vistos pela sociedade, não

eram mais escravos, mas sim ex-escravos, gerando um mal estar social, ninguém queria dar emprego, pagar salário para um ex-escravo.

De acordo com Chiavenato (2002), esta lei tornou liberto aproximadamente 700 mil escravos, representando 5,6% da população, na época estes já faziam parte da força de trabalho nos principais centros, logo percebe-se que não havia massa escrava lutando pela sua liberdade.

O abolicionismo foi um debate político, não uma luta social, percebe-se que acabou-se o escravos, restaram os negros e a discriminação.

Uruguaiana

É interessante ressaltarmos que algumas regiões do Brasil libertaram os escravos antes da própria Lei Áurea, porém estas regiões não documentaram esta ação, como é o caso da cidade de Uruguaiana que libertou seus escravos no ano de 1895, porém nada ficou registrado oficialmente, a não ser pela história oral.

Colvero (2001) nos diz que em nossa cidade “foram atribuídos muitos defeitos aos negros, para justificar os castigos e punições, associando a cor negra à inferioridade de raça...” levando os negros e também os não negros a olhar com os óculos da discriminação e do preconceito esta parcela da sociedade, segregando-os.

Devemos aqui ressaltar a importância do negro na sociedade brasileira de acordo com Crossetti (1999), principalmente por que o negro será a mão de obra nas lidas campeiras, na organização da estância, nas atividades pecuárias, na agricultura de subsistência e ocupações domésticas.

Situação do negro no século XX

Durante o século XX o negro passou por uma situação muito difícil, por que fazia pouco tempo que tinha deixado de ser escravo, podemos dizer que passou a ser considerado um pseudo escravo, pois a sociedade o discriminava, logo no decorrer do século passamos pela explosão do sistema capitalista, logo os negros, passaram a serem escravos do salário segundo Salinas (2000), tiveram que sujeitar-

se a baixíssimos salários, trabalhos insalubres, ou seja, tinham recebido a liberdade, mas eram tratados ainda como escravos.

Aqui no Brasil tínhamos reflexos do movimento negro estadunidense que lutava para que o negro fosse respeitado naquela sociedade.

No mundo destaque para um evento catastrófico citado por Silva (2008): apartheid, regime de segregação racial ocorrido na África do Sul, as consequências destes fatos auxiliou no surgimento de movimentos que lutam pela liberdade do negro no território brasileiro.

Em pleno século XXI vemos o negro sofrer ainda com preconceito e discriminação, um forma clara de vermos isto é o sistema de cotas, que muitos não concordam e criticam aqueles que usufruem tal sistema, podemos citar exemplos como cargos no mercado de trabalho em que o negro ainda é minoria, e também sua representação nos canais de comunicação, onde sempre é mostrado como inferiormente social.

Nossos jovens crescem com a mídia mostrando que o negro é inferior ao branco, logo esta ideia toma forma de preconceito, situação que só pode ser minimizada através da educação desde os anos iniciais até o Ensino Superior.

Leis século XXI

Das leis que buscam minimizar o déficit social que a sociedade brasileira tem com o negro podemos destacar a Lei 10639/03 que obriga o ensino da história da África ou temática afro-brasileira, nas escolas brasileiras, e Lei 180/08 (Lei das Cotas) que cria o sistema de cotas nas universidades.

A partir do momento em que estudamos a história da África, obrigatoriamente estudamos a história do negro, e do sistema escravocrata instalado no Brasil.

Percebe-se nas falas dos professores nas escolas públicas de nosso município (Uruguaiana-RS) que estes profissionais tenham dificuldade em trabalhar este assunto por duas razões, falta de material e acomodação por parte de alguns professores em buscar informações nas mais variadas fontes. Em alguns casos este assunto só é trabalhado na semana da consciência negra.

Outro fator problemático é que a responsabilidade de trabalhar tal assunto é dos professores de Ciências Humanas, mas trata-se de um tema transversal, logo todas as disciplinas devem e tem condições para trabalhar tal assunto.

Já em relação ao sistema de cotas a discussão é muito ampla, existem os que defendem os que são contra. Nós acreditamos que o sistema é muito útil e serve realmente para que percebamos a importância de propiciar ao negro o acesso ao ensino superior, mas acreditamos que principalmente a União, Estados e Municípios devam investir em educação a partir do ciclo inicial, ou seja, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, por que é nessas séries que os negros deixam de estudar (alguns, mas um bom número), logo são poucos os que chegam ao Ensino Médio e menos ainda os que chegam ao Ensino Superior.

Acreditamos que existe um possibilidade de avançarmos no que diz respeito a construção do multiculturalismo e reconhecimento da luta dos negros, mas simultaneamente devemos ter cautela em relação as ações nas escolas e mudança do modelo mental dos educadores, bem como temos que evitar que a lei torne-se letra-morta.

Conclusão

Sabemos que muito ainda deve ser pesquisado e publicado sobre o assunto, salientamos que as ações devem ser motivadas pelos educadores / professores das mais variadas áreas de atuação. A falta de conhecimento de história acaba gerando o preconceito pelos docentes ou discentes de uma instituição.

As escolas devem exercer a sua função de difusora de cultura e pluralidade cultural buscar uma educação multicultural. O multiculturalismo é uma tendência do mundo atual, ou seja, respeito e valorização das diferenças. Acreditamos que tudo pode ser mudado através da educação, esta permite a ascensão social, cultural de comunidades menos favorecidas como é a do negro.

Queremos acreditar que o sistema público de ensino venha investir em verbas em todos os níveis educacionais, sejam investimentos de ordem infra estrutural, ou formação continuada ou descontinuada de professores, para que possamos ter uma

educação de maior qualidade, fazendo com que a sociedade negra permaneça na escola por todo o período, sem desistir para trabalhar por exemplo.

Com certeza este tema, está longe de ser esgotado, logo sugerimos que cada vez mais sejam realizadas pesquisas para esclarecer este assunto e divulgá-lo perante a sociedade.

Referências

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil: da senzala à abolição**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

COLVERO, Ronaldo Bernardino. A escravidão em Uruguaiana. **Oficina de História**, Nº v 1, Nº f1, 4-16, Jan/Dez, 2001.

CONRAD, Robert E.. **Tumbeiros: O tráfico de escravos para o Brasil**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

CROSSETTI, Vanda. O escravismo no Rio grande do Sul – século XIX. In: QUEVEDO, Júlio. **Rio Grande do Sul: quatro séculos de história**. 1ª Ed. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1999. 166-173.

FARIA, Sheila de Castro. **A colônia brasileira: economia e diversidade**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

FERNANDES, José R. O.. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades.. **Caderno CEDES**, Nº v 25, Nº f 67, 378-388, set/ dez, 2005.

MAESTRI, Mário. **O escravismo antigo**. 17ª Ed. São Paulo: Editora Atual, 1998.

MARTINEZ, Paulo. **África e Brasil: uma ponte sobre o Atlântico**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

SALINAS, Samuel Sérgio. **Do feudalismo ao capitalismo: transições**. 19ª Ed. São Paulo: Editora Atual, 2000.

SILVA, André Marcos Paula e. **História e cultura: Afro-brasileiras**. 2ª Ed. Pinhais: Editora Expoente, 2008.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

VALENTE, Ana Lúcia E.F.. **Ser negro no Brasil hoje**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Moderna. 2002.



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Georgina Helena Lima Nunes²⁶

Cada vez que nos cabe refletir acerca da educação das relações étnico-raciais²⁷ na escola ou, então, das relações raciais na sociedade brasileira, escutam-se vozes quase uníssonas sobre a irrelevância de tal debate.

Aliás, o *escutar* sugere, neste caso, como figura paradoxal, que há muitas vozes não escutadas, pois em geral a tensão racial não é falada, e é negada enquanto palavra... mas quantas formas de *ser palavra* existem?

Agir é uma forma de palavrear, olhar é outra, virar as costas e fechar as portas a toda e qualquer reflexão também o são, na medida em que

[...] a palavra é criadora de equívocos, dissimuladora, mistificadora, e tanto mais, sem dúvida, quanto pretende uma mais perfeita transparência – pode também tornar-se um meio de provocar outrem e de se provocar a si mesmo para autênticos aparecimentos (FANON, 1974, p. 16).

No campo da educação das relações étnico-raciais, que não se restringe à escola, vivem-se, sobremaneira, as tensões criadas entre a certeza de se pertencer a uma sociedade pluriétnica e a uma realidade em que a diversidade – ainda que pesem os inúmeros aspectos através dos quais ela se define, para muito além de uma celebração da condição humana – forja estruturas subjetivas e materiais que se

²⁶ Doutora em Educação pela Universidade federal do Rio Grande do Sul e Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, representante regional da Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN). E-mail: geohelena@yahoo.com.br.

²⁷ Utiliza-se o termo “étnico-racial” no sentido proposto por N. L. Gomes (2005, p. 48), segundo o qual “[...] os militantes e intelectuais que adotam o termo raça não o adotam no sentido biológico; pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo raça atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural a que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil”.

refletem em hierarquias sociais. Estas apontam para um *ser mais* ou um *ser menos* em virtude dos demarcadores da diferença.

Neste sentido, os espaços educativos formais têm sido os lugares onde se refletem e perpetuam estas hierarquias, na medida em que a sua dinâmica é pouco convidativa a práticas pedagógicas e políticas de enfrentamento à discriminação, ao racismo, ao sexismo, à homofobia. Nesse vazão, um conjunto de atitudes acabam sendo autorizadas e expressões tais como “*somos todos iguais*” vão sendo consagradas, sem quem sejam apontados em quais aspectos e como devemos investir para que a igualdade com o direito à diferença se legitime e, neste sentido, atrelarmos uma igualdade que, por vezes, se apresenta enquanto retórica, à uma busca efetiva por direitos, requer que compreendamos algumas perspectivas apontadas por aquilo que chamamos de equidade.

D’Adesky (2001, p. 232-233) aponta alguns sentidos da equidade:

[...] não contribui para se encontrar a solução de todos os problemas de desigualdade existente na sociedade moderna [...]. É que a equidade advém mais de um conhecimento (o estudo das desigualdades) que de uma vontade subjetiva. Ela dita o respeito à pessoa humana na apreciação do que lhe é devido. [...] A equidade entendida enquanto valor que orienta a política pública [...] torna-se uma forma de gestão. [...] É um princípio que anima a ação política das sociedades democráticas desejosas de reduzir, por meio de programas específicos, as disparidades socioeconômicas que atingem, de forma desigual, certos grupos culturais ou comunidades étnicas. Portanto a equidade não se opõe à igualdade nem legitima as diferenças. Ao contrário, ela supõe [...] a busca de critérios de igualdade mais exigentes.

Situando a discussão no ponto de vista da etnia/raça²⁸, o debate torna-se mais acirrado, visto que, frente às demais necessidades de se pensar a *inclusão* daqueles/as que estão alijados/as dos direitos fundamentais, esta zona de discussão é altamente desconfortável no sentido de que mexe com imaginários ancorados em fortes relações de poder e históricos enraizamentos.

²⁸ O termo “raça” é utilizado enquanto construção social, e no dizer de Guimarães (2002, p. 50) “não há raças biológicas, ou seja, na espécie humana nada que possa ser classificado a partir de critérios científicos e corresponda ao que comumente chamamos de ‘raça’ tem existência real; segundo o que chamamos ‘raça’ tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, somente no mundo social pode ter realidade plena”.

O que significa ter/ser um corpo negro? Como se funda este significado frente a outros corpos não negros? De que forma a construção ou desconstrução desses significados interessa à educação, à escola, à sociedade como um todo? A que concepção sociocultural e antropológica de corporeidade humana nos remetemos? Tal qual Le Breton (2007, p.7), compreende-se a

[...] corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários. Sugere que as ações que tecem a trama da vida quotidiana, das mais fúteis ou das menos concretas até aquelas que ocorrem na cena pública, envolvem a mediação da corporeidade [...].

Do continente devastado e partilhado como decorrência dos processos colonizadores às diásporas negras que se formaram em todo o mundo, tem-se como pressuposto que os africanos foram se distribuindo, contraditoriamente, tendo como única propriedade seu corpo desnudo que, mesmo ao ser comercializado/objetificado, retinha não só as marcas do mundo perdido, mas as dimensões espirituais e intelectuais que permitiriam que os novos mundos, não escolhidos por e para si, fossem sendo africanizados.

Todavia, a africanização do mundo foi pautada por uma série de discursos que apontavam o processo de escravização como decorrente de uma inferioridade que, no conjunto das raças humanas identificadas pelas variáveis da cor da pele, definiam, no dizer de Taguieff (1997, p. 30) “[...] o homem europeu (branco), o homem americano (vermelho), o homem asiático (amarelo) e o homem africano (negro) [...]”, que se apresentam enquanto verdadeiras *classificações humanas*. Neste sentido, “os negros, situados no último escalão da hierarquia dos humanos ‘normais’, formam o elo intermédio entre os grandes macacos e a raça branca” (1997, p. 32).

Este imaginário, que veicula uma humanidade concorrendo com uma bestialidade animal, produz corpos que se apresentam até hoje, se não mais humanizados que outrora, donos de características que, ainda assim, se diferem da mácula conferida a corpos não negros: é o corpo sensualizado, erotizado, profano, tomado por todas as vicissitudes que confeririam ao mundo moderno, que estava a prescindir da mão-de-obra escrava, as não qualidades exigidas pelo desenvolvimento e progresso anunciados com a revolução tecnológica.

Por isso, é importante lembrar que

o outro existe primeiramente por seu corpo antes de se tornar uma realidade social. Neste sentido, se a raça não existe biologicamente, histórica e socialmente, ela é dada, pois no passado e no presente ela produz e produziu vítimas. Apesar do racismo não ter mais fundamento científico, tal como no séc. XIX, e não se amparar hoje em nenhuma legitimidade racional, essa realidade social da raça que passa pelos corpos das pessoas não pode ser ignorada (MUNANGA, 2010, s/nº).

Teorizações que foram fortemente recorrentes no século XIX, de fundamento biológico, se refutadas sob o ponto de vista da ciência na contemporaneidade, se reafirmam e, em todo momento, refundam as perspectivas racializantes que se apresentam nas sociedades como um todo.

Por racialismo entende-se um conjunto de processos em que

a “etnia” tende a ser recoberta pela “raça” no sentido de estereótipo racial, intolerância racial, preconceito racial, segregação racial, barreira racial, perseguição racial ou guerra racial. Sob vários aspectos, a “raça” e o “racismo” são produzidos na trama das relações sociais e no jogo das forças sociais, quando as características étnicas ou os traços fenotípicos são transformados em estigmas (IANNI, 1996, p. 19).

Neste jogo de forças sociais, a população descendente de africanos escravizados, desde um processo de abolição inconclusa, cuja liberdade veio acompanhada da não condição efetiva de colocar-se no mundo de forma cidadã, esteve desassistida frente às investidas de um branqueamento²⁹, de uma higienização étnica que produziu, mais tarde, o discurso da mestiçagem e da democracia racial³⁰.

²⁹ Segundo Silva e Laranjeira (2007, p. 125), o “antropólogo Roquete Pinto, presidente do Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado em 1929, previa que em 2012, o país não teria mais nenhum negro e nenhum índio. A população seria predominantemente branca, representando 80% e os mestiços seriam apenas 20%.

³⁰ Por mito da democracia racial, N. L. Gomes (2005, p. 56) afirma que pode ser compreendido “então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial”. Para aprofundar a discussão, ver: Hofbauer (2006) e Nascimento (2003).

A mestiçagem *forçada* fundamentou, contraditoriamente, os princípios de extermínios e o discurso que justifica o persistente racismo cordial brasileiro (racismo sem a existência de racistas!) e a sociedade que se orgulha em tê-la como símbolo de brasilidade/identidade nacional ainda que “a tese do povo brasileiro como miscigenação do branco, do indígena e do negro – o mestiço como o substrato da brasilidade – camufla a nossa história, que é a da explícita hegemonia do branco” (CAVA, 2008, s/nº).

Para os descendentes de africanos, nem mesmo a venda da força de trabalho foi possível no pós-Abolição porque, uma vez livres, a condição de assalariados ficou destinada aos brancos pobres; apontava-se, então, a sina da capacidade de trabalho da população negra, novamente, ser *adjetivada* à mão-de-obra barata, descartável, disponível, enfim, sobrando em um novo modelo societário em que não se reconstituiria, tão facilmente, a condição de pessoa, de cidadã, negada em um contexto escravocrata.

Todavia, desde o tráfico negreiro os africanos reconfiguraram, a cada tempo, os seus destinos com formas de resistências que não são facilmente capturáveis por uma racionalidade que se orienta por parâmetros etnocêntricos. Portanto, muitas práticas culturais e políticas frequentemente deixam de ser vistas na sua complexidade.

A compreensão acerca do momento vivido e a necessidade de reconfigurar a diversidade étnica que compunha o continente em uma unidade possibilitaram que povos de diferentes etnias fossem construindo práticas e fundando lugares – quilombos – que desordenariam a ordem vigente a que estavam expostos.

A escolha de tais grupamentos não era aleatória mas se fazia de acordo às capacidades específicas, tanto de homens como de mulheres, para o trabalho a que se destinavam. Juntamente a essa mão-de-obra qualificada somava-se a capacidade de criar estratégias, aspecto que foi minimizado enquanto arsenal de enfrentamento.

Em situações de cativeiro, trabalho forçado, homens e mulheres cantavam, denunciavam com melodias, sons e vozes que muitas vezes eram escutadas, compreendidas e depreendidas pelas expressões de seus corpos de modo a construir uma linguagem única, representativa da nova identidade que se construía

em terras brasileiras; identidade que não seria necessariamente de cativo, mas de homens e mulheres que obstinadamente iriam reverter tal condição.

Fora o não acesso às formas primeiras de sobrevivência que seria o trabalho, as populações negras estiveram alijadas do acesso à escola, ora sob a forma de lei proibitivas³¹, ora sob a forma de exclusão que se efetiva por mecanismos simbólicos e explícitos em que estão colocadas diferentes formas de racismo e discriminação.

A escola, na medida em que foi abrindo as suas portas para as populações negras e pobres, se fortalece enquanto *filtro* por onde devem passar apenas aqueles/as mais aptos/as, e a aferição para tal aptidão encontra-se, ainda, fortemente balizada naquilo que se convencionou enquanto defeito, *defeito de cor* (GONÇALVES, 2006).

A escola é, ou deveria ser, um dos caminhos por onde se tem acesso aos direitos de cidadania, que é negada desde a Constituição de 1824 (SILVA E ARAUJO, 2005; ROMÃO, 2005; COSTA E OLIVEIRA, 2012), em que a população negra não se encaixava como cidadã. Tais circunstâncias ainda persistem em virtude de mecanismos ideológicos presentes, por exemplo, no currículo escolar, cuja máxima já se sabe: “Currículo é poder”. Silva (2005, p.197) afirma:

Se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? 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 produzidas e reforçadas?

A população negra brasileira, ao longo dos séculos, foi construindo as suas escolas na informalidade, uma vez que o mundo letrado se constituía uma possibilidade de disputa por lugares negados; tais escolas eram decorrentes de formas singulares de organização em irmandades religiosas, através do ensino informal repassado por pessoas que tiveram a oportunidade de se escolarizar, em

³¹ “O Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2005).

terreiros, nas entidades associativas (clubes sociais, organizações de classe) e, também, de movimentos emblemáticos tais como a Frente Negra Brasileira, fundada em São Paulo (1930) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado no Rio de Janeiro em 1944.

Acerca do TEN, pode-se dizer que

a educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização. A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); na dimensão da educação educativa e política e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros (ou da superioridade dos brasileiros) (ROMÃO, 2005, p. 119).

Por conta destes caminhos gestados pelo Movimento Social Negro nas suas mais diversas manifestações e organizações e frente a iniciativas estatais de democratização da sociedade brasileira, igualmente pressionadas pelos movimentos, foi sancionada em 2003 a lei nº 10639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis da educação básica. A mesma, prestes a completar dez anos, ainda é desconhecida e pouco implementada em grande parte das instituições educativas públicas e privadas de todo o país.

Outros caminhos legais têm sido alcançados pela população negra, a exemplo da Educação Escolar Quilombola, que, desde a última Conferência Nacional de Educação (CONAE), se constituiu em nova modalidade educacional brasileira e tem as suas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas, por unanimidade, pelo Conselho Nacional de Educação, em junho de 2012.

Em âmbito de ensino superior, foi aprovado o projeto de lei nº 180/08, que institui cotas³² para o ingresso no ensino superior, sendo destinado um percentual para a população negra, como mais uma forma de Ação Afirmativa³³.

³² Por “cota” entende-se um percentual numérico destinado à ocupação de vagas por um determinado grupo de pessoas a quem se destina a ação afirmativa.

³³ Por “ação afirmativa” entende-se “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de

As três políticas educacionais mexem ou deveriam mexer no imaginário da população brasileira acerca da maneira como as questões étnico-raciais têm sido determinantes nas hierarquias sócio-econômicas brasileiras.

Todavia, tais medidas legais não tendem a ser benéficas apenas para um determinado grupamento étnico. Elas mexem, sim, com possibilidades riquíssimas de partilhas; dentre elas, de um conhecimento que não é propriedade individual mas sim patrimônio social da humanidade.

As relações sociais, sabidamente, são perpassadas por relações e, entre elas, de disputa de poder; estas conquistas legais, que são também desafios para a população negra e não negra, simbolizam caminhos por onde sair de uma falsa ideia de que vivemos uma sociedade racialmente harmônica, bem como de nos depararmos frente a perspectivas de fortalecimento identitário, na medida em que passamos a conviver com uma imensidão de repertórios estéticos, teóricos, conceituais e corporais que nos levam a reconhecer o *outro* e a nós mesmos.

Centrando na questão da Educação Escolar Quilombola, que é onde tenho estado mais atuante, os quilombos, na sua contemporaneidade, ao serem reconhecidos como *remanescentes*, de forma alguma se constituem resíduos ou sobras de uma concepção limitada de quilombos urbanos e rurais que, acriticamente, remete a lugares de negros fujões.

Entende-se que

[...] o termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um

efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e o emprego” (GOMES, J. B. B., 2005, p. 53).

E-BOOK DO II SEMINÁRIO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Uruguaiana/RS, 29 e 30 de outubro de 2012.

tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão (O'DWYER, 1995, p. 2).

Os quilombos são espaços vivos de resistência que se constroem e se mantêm, cotidianamente, com base nos seus valores ancestrais e culturais. Para muito além de ser chão/terra, são territórios comunais em que a generosidade e a solidariedade para com as pessoas e o ambiente natural, ainda, se constituem norma. Por isso, a educação escolar quilombola tem como pressuposto um diálogo com os processos de educação não formais que, até o presente momento garantiram a sobrevivência, segundo a Fundação Cultural Palmares, de 3524 comunidades, através de um arsenal de práticas cotidianas que necessitam ser, urgentemente, pedagogizadas a fim de serem vistas e revistas para além dos quilombos.

Destes territórios emergem concepções (pedagógicas!) de vida que levam a refletir acerca de gênero, trabalho, religiosidade, meio ambiente, saberes e relações étnico-raciais que, desde os períodos coloniais, sempre foram desafiadoras em relação ao que estava proposto, uma vez que brancos, índios, negros, mulheres e homens, foram construindo um lugar-comum de contraposição e anunciação de desordens, ou seja, de novas ordens no trato com a pessoa humana na sua totalidade.

Existem vários elementos a serem recolocados na discussão acerca das relações étnico-raciais no contexto brasileiro e, especificamente, o educacional. Alguns anúncios revelam a ascensão de 80% de negros/as à classe C, que quadruplicou o número de negros/as no ensino superior, ainda que 91% deles estejam fora; que foi aprovado o decreto que regulamenta a lei nº 12.711/2012 que sanciona a obrigatoriedade às universidades públicas federais e aos institutos técnicos federais de reservar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio e fundamental em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre negros, pardos e indígenas. Todavia, tal cenário ainda apresenta, quase que simultaneamente, as inúmeras contradições, tais como as ameaças constantes às terras indígenas e quilombolas, palco sanguinário da história, de todos os tempos, da sociedade brasileira.

Sem dúvida alguma, este é um debate que ainda carece que se faça, se faça escutar de forma mais “audível” com a sonoridade das palavras que possam reescrever em todos os lugares e principalmente aqueles educativos formais, escolas e universidades, outras histórias, outras relações!

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, Outubro, 2005.

CAVA, Bruno. **A função racial da universidade**. Le Monde Diplomatique. Disponível em: <http://diplo.uol.com.br>. Acesso em: 8 de maio de 2008.

COSTA, Cândida Soares da; OLIVEIRA, Iolanda. **A população negra na história da educação brasileira**. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15e> . Acesso em: 28/10/2012.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: Racismo e anti-racismos no Brasil**. São Paulo: Pallas, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Porto: Sociedade Distribuidora de Edições Ltda, 1974.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, MEC/SECADI, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

IANNI, Otávio. A racialização do mundo. **Tempo Social: Rev. Social. USP**, São Paulo, 8(1): 1-23, maio de 1996.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Intervenção no dia 04/03/2010, na Audiência Pública convocada pelo Supremo Tribunal Federal para discutir a adoção de cotas e ações afirmativas para negros e indígenas. Disponível em: www.stf.jus.br. Acesso em: 21/03/2010.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2003.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Geraldo; ARAUJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escola dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Maria Nilza; LARANJEIRA, Pires. Do problema da "raça" às políticas de ação afirmativa. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza. **O negro na universidade. O direito à inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). 6.ed. **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

TAGUIEFF, Pierre-André. **O racismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

Escuro



Claro



AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A DIVERSIDADE CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Marta Íris C. Messias da Silveira³⁴

Paulo Roberto Cardoso da Silveira³⁵

Introdução

A implantação das políticas de ações afirmativas voltadas às populações negra e indígena no Brasil neste início de século traz um novo cenário para a Educação. As leis 10.639/03 e 11.645/08 instituem novas demandas aos educadores: focar suas práticas pedagógicas no respeito à diversidade cultural e no combate ao racismo. Neste contexto, surge a expectativa de que se possa, através da educação, formar cidadãos capazes de tecer relações étnico-raciais pautadas pela horizontalidade, fazendo do reconhecimento das diferenças étnicas um aprendizado democrático de viver a diversidade. No entanto, necessita-se problematizar os fundamentos históricos e sociológicos das relações étnico-raciais e a forma como historicamente foram instituídas e são reproduzidas na sociedade contemporânea, evitando apreensões ingênuas sobre sua natureza.

O termo relações étnico-raciais tornou-se um lugar comum nas discussões sobre a implementação das ações afirmativas, especificamente nas estratégias de cumprimento das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, mas não se trata de algo evidente e que não seja necessário refletirmos sobre seu sentido e implicações para o processo identitário dos diferentes grupos sociais. Ao mencionarmos este

³⁴ Licenciada em Educação Física, Mestre em Educação pela UFSM, Dr^a em Educação; Professora Adjunta da UNIPAMPA - Campi de Uruguaiiana; Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UNIPAMPA- Campi de Uruguaiiana e Presidente da HiCABI – Comissão Especial de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. E-mail: martasilveira@unipampa.edu.br

³⁵ Zootecnista, Mestre em Extensão Rural, Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas; Professor adjunto da UFSM; Coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Extensão e Pesquisa sobre Alimentação e Sociedade; Presidente da Comissão de Implantação e Acompanhamento do Programa de Inclusão Social e Racial da UFSM. E-mail: prcs1064@yahoo.com.br

conceito, estamos assumindo o pressuposto de que os componentes étnico e racial são fatores de referência para as relações sociais. Vejamos com mais vagar como a etnia e a raça são atributos que orientam as ações sociais.

A etnia, historicamente, tem sido tomada como um marcador identitário, o qual aproxima ou afasta as pessoas ou grupos sociais. Neste processo, a referência étnica é utilizada como indicativo de pertença de um indivíduo a um grupo social, o qual compartilharia um patrimônio cultural associado a determinadas características, objetivadas no discurso socialmente instituído como um conjunto de valores, práticas sociais, ritos e manifestações artístico-culturais, entre outras, considerados atributos identificadores. Estas referências étnicas subjazem o que se denomina relações étnico-raciais.

Quando duas pessoas se relacionam, a origem étnica é um dos fatores levado em conta em seu agir, diz respeito a sua postura diante do outro. Neste caso, a etnia soma-se a condição econômica (sua classe social), ao gênero, a aspectos geracionais, entre outros, como componentes de identificação social. A imagem que antecede o inter-conhecimento permitido pelo convívio social, é constituída a partir destas referências, as quais instituem um pré-conceito em relação ao outro.

E o termo racial, qual sentido impõe ao juntar-se ao termo étnico? O termo étnico-racial assume o sentido de conectar dois termos conceitualmente diversos e ainda mais, acentuar a sua inseparabilidade. Tal utilização implica em considerarmos o conceito de raça, socialmente construído, como elemento importante de reconhecimento ou distanciamento entre grupos sociais, frequentemente associados a uma relação entre estereótipos físicos e características culturais, historicamente produzidas.

Ainda hoje, mesmo que se afirme que os direitos dos diferentes grupos marginalizados seja por razão social (de classe), de gênero, orientação sexual ou étnico-racial, são mais respeitados e traduzam-se em comportamentos sociais mais tolerantes com a diversidade sócio-cultural, as diferenças percebidas entre diferentes grupos étnicos e/ou raciais continuam a ser elemento decisivo para o distanciamento e, às vezes, estranhamento entre eles. Vivemos uma época que os conflitos étnicos assumem papel fundamental nas relações entre nações, exemplo dos sérvios e croatas, palestinos e judeus. Poder-se-ia mencionar, também, os

conflitos na Europa que envolvem a rejeição aos imigrantes de origem africana e o ressurgimento de movimentos separatistas, como os protagonizados por catalães e bascos na Espanha. O recrudescimento de movimentos neo-nazistas na Europa também é demonstração, como os exemplos anteriores, que as relações sociais são pautadas por diferenças étnicas.

No caso brasileiro, pode-se inferir um processo diferenciado, onde “a discriminação cultural vem a reboque do físico, pois os racistas acham que “tudo que vem de negro, de Preto” ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc).” (GOMES, 2005,48). É neste sentido, que o termo raça faz sentido, pois os atributos físicos que caracterizam um indivíduo ou grupo é um marcador de sua pertença e fator que indica a diferença com outros grupos. Já no caso da etnia, são os valores e práticas sociais que remetem a pertença a um grupo, não necessariamente sua aparência, como acontece nos casos exemplificados acima.

Utilizemos um exemplo: no caso de um indivíduo identificado como Judeu ou cigano, refere-se mais adequadamente ao componente étnico, ao qual se atribui um conjunto de referências culturais que os diferenciam de outros grupos étnicos. No entanto, um judeu ou cigano, somente pode ser e, normalmente o é, identificado como tal, pelos seus credos religiosos, seu modo de vida, rituais de convivência e práticas sociais. Baseando-se apenas na aparência física um judeu ou cigano não pode ser automaticamente reconhecido³⁶. Já, em relação aos negros e indígenas, sua aparência os identifica como pertencentes a determinado grupo étnico e a eles são atribuídos uma imagem socialmente construída e reproduzida, a qual os desvaloriza em comparação com outros grupos étnicos. Aqui, o processo de reconhecimento das diferenças independe da ação do indivíduo, seja individual ou coletiva, em busca de demonstração de sua filiação cultural, o que justifica a utilização do termo raça como marcador referente para as relações sociais. No caso de negro e indígena, como no caso dos asiáticos (japoneses, chineses, coreanos, etc...), seu reconhecimento como diferente ou semelhante, está às costas do processo de construção histórico-social da diferença.

³⁶ Pode-se argumentar que o reconhecimento pode-se dar pela vestimenta, mas esta já é uma referência cultural.

Assim, as crianças negras são reconhecidas como diferentes pelas suas características físicas evidentes e, por consequência, vítimas de discriminação pelas outras crianças, as quais reproduzem os estereótipos socialmente disseminados pelos seus professores que relacionam o fato de serem negras com valores negativos atribuídos a este grupo étnico-racial, segundo o senso comum difundido na sociedade. Tal situação é fartamente relatada por Cavalleiro (2005), ao evidenciar em sua pesquisa em escolas públicas da cidade de São Paulo, onde os traços característicos da negritude, como cabelos, cor da pele, lábios, tudo é fator de distanciamento em relação aos alunos brancos, pois a diferença afasta e, portanto, exclui. A autora enfatiza que os professores não percebem que sua prática provoca distanciamento das crianças negras, dificulta sua integração e causa nelas a sensação de rejeição. Somente a superação da relação automática de atributos físicos com atributos culturais como um processo inexorável, construção histórico-social sob a qual subjaz o racismo, o que pode nos levar a superação do distanciamento e do estranhamento entre os diferentes.

A utilização irrefletida destes conceitos e sua indefinição tem ocultado mais do que explicitado a real problemática da superação das relações assimétricas entre grupos sociais marcados por diferenças étnico-raciais e confundido educadores em seu papel de promover a tolerância com as diferenças e a diversidade cultural como instrumentos necessários de combate ao racismo. Deste modo, cabe abordarmos quais os fundamentos sociológicos das relações étnico-raciais e sua implicação para a educação.

Relações étnico-raciais, Identidade e Diversidade Cultural

Busca-se, aqui, indagar-se pelos fundamentos das relações étnico-raciais em sua dimensão sociológica. Propomos que tais relações sejam compreendidas como um processo de reconhecimento-distanciamento-estranhamento entre pessoas de diferentes origens étnicas. Etnia, aqui entendida como:

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero

agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000: 196).

Historicamente, o componente étnico tem sido fator de aproximação entre pessoas que se reconhecem como compartilhando determinado patrimônio cultural, identificando-se como pertencentes a um mesmo grupo social. Ao mesmo tempo, tem sido fator de distanciamento entre pessoas e grupos sociais, um gerador de diferenças. Estas diferenças podem ser socialmente transformadas em estranhamento, o que passa a opor um grupo contra outro. Ou seja, as diferenças étnicas são fatores de distanciamento (afastamento) ou até estranhamento, casos em que instituem conflitos quando os diferentes grupos sociais atribuem posição hierárquica de uma etnia sobre outra. No caso brasileiro, a subalternidade diante da história e cultura dominante produziu a imagem dos afro-brasileiros e indígenas como ocupando uma posição hierarquicamente inferior, gerando distanciamento e estranhamento (em alguns momentos históricos) destes grupos étnicos em relação aos “brancos de origem europeia”.

Quando valores civilizatórios entram em cena, atribuindo-se a determinado grupo características socioculturais e relacionam-se estas a posições hierárquicas que ocupam na sociedade, faz-se da diversidade racial historicamente construída um componente da discriminação, das desigualdades de oportunidades e da reprodução do racismo. A educação não esteve afastada desse processo e, através de práticas discriminatórias e de distanciamento social, tem contribuído para a baixa-estima destes grupos étnicos socialmente marginalizados e despotencializados na construção de sua identidade, ao desvalorizar-se sua relevância histórica e sua cultura.

Na contemporaneidade, são abundantes as referências ao caráter volátil das identidades, já que ao contrário do passado, quando a identidade era uma roupa vestida pela vida inteira, coerente com a posição social que o indivíduo ocupava (servos, nobres ou burgueses), hoje a identidade é uma construção identitária particular a cada um, ou como diz Bauman (2009, 184):

Ter a necessidade de ser o que somos é uma característica da vida moderna...a modernidade substitui a determinação da posição social por uma autodeterminação compulsiva e obrigatória.

Como alerta Stuart Hall, as identidades são múltiplas e cambiantes, uma questão de reconhecimento como pertencentes a determinados grupos sociais, os quais comungam determinados valores e práticas sociais. A identidade é uma opção, não um marcador que acompanha o indivíduo, independente de sua vontade. Como acentua Bauman (2009, 187),

A incerteza que atormenta os homens e as mulheres na passagem do século XX, não é tanto como obter as identidades de sua escolha e tê-las reconhecidas pelas pessoas a sua volta, mas que identidade escolher e como ficar alerta para que outra escolha possa ser feita em caso da identidade antes escolhida ser retirada do mercado ou despida de seu poder de sedução.

No caso da população negra, trata-se do exercício de reconhecer-se como negro, como pertencente a um grupo étnico que possui um patrimônio histórico-cultural que o diferencia de outros grupos étnicos. Como se refere Gomes (2005,41),

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Aqui temos um elemento importante para ser problematizado e tematizado pela educação, o reconhecimento exige que seja possibilitado ao educando vivenciar estas práticas, comportamentos e tradições, conhecer sua origem e importância histórica, valorizando-a positivamente. Hoje, quando a escola e a mídia com sua força definidora de parâmetros valorativos, não oferecem a história e cultura dos negros e indígenas o mesmo espaço e relevância que tem a cultura hegemônica, cada vez mais desenraizada pelo processo de globalização, despotencializa-se o reconhecimento de uma identidade negra e outras identificações passam a ocupar posição de maior relevância para os jovens negros. As imagens dos grupos musicais preferidos, dos ídolos do futebol, da personagem

da novela e outros referentes identitários assumem importância no processo de construção das identidades.

Mas o reconhecimento passa pelos outros. Não se identificar como negro, como pertencente a um grupo étnico com todo seu peso histórico e social, não significa que para os outros ele não continue sendo visto como negro. Seu marcador identitário é dado na relação com o outro.

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto à identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (D’ALESKI, 2001,76).

Assim, a prática educativa deve considerar que não basta que os negros valorizem a sua história e cultura, mas que os outros, os não negros, ao relacionar-se com essa cultura, passem a respeitá-la ao não atribuir a ela uma valoração negativa. Deste modo, a discriminação e o racismo são questionados como prática social legítima, pois as diferenças são reconhecidas, mas não como fator de distanciamento.

Ou seja, cabe ao processo educativo, criar condições para o fortalecimento de uma identidade negra e, por outro lado, a convivência entre diferentes, o que implica tornar a diversidade cultural um fator de aprendizado mútuo e não um fator de distanciamento-estranhamento entre grupos étnico-raciais diferentes. Aproximar os iguais, sem afastar os diferentes. Mas, que seria esta identidade negra? Para Gomes (2005,45), é:

uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

E qual olhar passa o professor em sua prática pedagógica? Facilmente, pode-se perceber que não se enfrenta os estereótipos que frequentemente acompanham os negros em suas relações sociais e ainda, ao negar-se a existência do racismo, ajuda-se a ocultar o preconceito e a desigualdade racial, reforçando o mito da democracia racial como constituinte do imaginário social brasileiro. Sendo assim, não contribui-se para que o negro se sinta diferente, mas não inferiorizado, o que permitiria reconhecer-se como negro e orgulhar-se de sua herança cultural. Duas questões aqui podem ser levantadas como exemplo desta postura do educador:

- a) A identificação das religiões de matriz africana com o mal, como algo que o negro deveria se envergonhar de praticar, enquanto a religião “dos brancos”, o cristianismo em suas diferentes variantes, é colocado como normal e aceito como forma de ensinar o bem. Ao associar o negro a uma forma de culto historicamente marginalizado no Brasil, tomado como culto “às forças do mal”, se expõe a criança ou adolescente negro diante do universo de alunos de outros grupos étnicos como portador de um marcador social que indica diferença e valorização negativa de sua cultura. Obviamente, isto leva ao distanciamento e em casos de ambientes onde as religiões evangélicas pentecostais assumem posição hegemônica, o estranhamento em relação aos cultuantes das religiões de matriz africanas, significando um processo de afirmação de sua negatividade, o que poderíamos denominar de demonização desta prática religiosa. Neste discurso hegemônico, o sacrifício de animais e os “rituais” são invocados como algo inaceitável que vinculam o negro com algo condenável e negativo.
- b) A negação da corporeidade negra, associada historicamente a lascividade e ao erotismo, reforçada pela intensa exposição da mulher negra na mídia como sedutora e com atributos físicos que a colocam como sexualmente desejável, faz com que a imagem que a menina negra tem de si mesma seja pautada por este estereótipo. E para seus colegas, negros ou brancos, a imagem da mulher negra é associada a atributos físicos que a colocam como objeto sexual. Ao mesmo tempo, o padrão de beleza socialmente compartilhado em nossa sociedade toma as meninas brancas, preferencialmente loiras, como parâmetro, enquanto as meninas negras são consideradas “feias” devido ao

seu cabelo “pixaim” e seus lábios grossos. Aos negros, associam-se valores negativos: sexualmente insaciáveis, moralmente relaxados; e as manifestações culturais negras, associadas aos ritmos percussivos e a dança, não são estimulados e não são valorizados como um patrimônio cultural que conquistou os não negros no Brasil e até fora de suas fronteiras. A incompreensão do educador sobre a cultura afro-brasileira em seus traços mais marcantes (poder-se-ia citar aqui a prática da capoeira, além das diversas danças de origem africana), o faz reproduzir os valores da cultura dominante e faz do recato e da disciplina corporal valores a serem cultuados, em detrimento do desenvolvimento da cultura corporal que as manifestações artístico-culturais negras permitiriam. Ocultando tais diferenças, ao não explicitá-las e desmitificá-las, o educador reproduz o preconceito racial.

Deste modo, já se percebe que a diversidade cultural é inibida e não se favorece a interação entre grupos étnicos diferentes, pois se busca uma falsa homogeneidade de gostos e preferências, o que mais uma vez reforça as diferenças e o distanciamento. Promover espaços de vivência das diversas matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, bem como, associá-las a história e a cultura de cada grupo étnico, pode contribuir para que a escola se torne um instrumento para a criação de relações étnico-raciais baseadas no respeito e valorização destas diferenças. Tal valorização assume importância ainda maior por que prepara para convivência democrática, a qual é incompatível com o racismo e o preconceito de origem étnico-racial (bem como, qualquer preconceito que estabeleça uma clivagem entre as pessoas e grupos sociais, tomando-a como barreira para as relações sociais).

A Educação e as Relações Étnico-raciais

Tentamos de forma breve, refletir sobre a tarefa da educação como prática social que possa contribuir com a superação do racismo, reproduzido socialmente, através das gerações. Buscou-se demonstrar que falar em relações étnico-raciais é falar em relações entre diferentes, considerando os marcadores étnicos e/ou raciais.

Tais relações pressupõem a diferença, a qual hoje é fator predisponente de distanciamento entre indivíduos de diferentes etnias e pode levar ao estranhamento entre eles, quando se transforma em conflito de natureza étnico-racial. Fazer destas diferenças, fator de aproximação é o desafio da Educação.

Tal desafio assume um peso social e uma complexidade, pois a aproximação entre pessoas e grupos sociais acontece quando se reconhecem como compartilhando determinados valores, interesses e práticas sociais, concretas ou simbólicas, que os identificam como semelhantes. Trata-se do sentimento de pertença a um grupo social. Tal sentimento que leva a um processo identitário, o qual acaba resultando em uma identidade compartilhada. A identificação entre pessoas diferentes socioculturalmente, onde a diferença pode estar ligada ao componente étnico-racial, como de fato está no caso dos indígenas e negros quando confrontados com demais grupos sociais no Brasil, exige a desconstrução da mitificação de imagens que associam as diferenças étnicas a determinadas características culturais. Pois são estas associações que atribuem conteúdo valorativo a estas diferenças e reproduzem a lógica pressuposta de inferioridade-superioridade entre diferentes grupos étnico-raciais.

Para esta desconstrução, os educadores devem abandonar a postura hegemônica hoje, como mencionamos acima, de buscar naturalizar as diferenças étnico-raciais como se estas não fossem relevantes (coerente com o mito da democracia racial). Ao invés disso, trata-se da necessidade de assumir em suas práticas pedagógicas que as diferenças étnico-raciais são fatores de estabelecimento de diferenças e de afastamento entre as crianças e adolescentes. E como tais devem ser explicitadas e desmitificadas, ao invés de serem reforçadas quando da omissão diante do preconceito manifesto na forma de como as crianças e adolescentes negros são tratados na escola por seus colegas e também por seus professores.

Educar para relações étnico-raciais não é somente trazer a história e cultura dos negros e indígenas de forma positiva para o espaço escolar, mas enfatizar, através de práticas pedagógicas orientadas para superação de preconceitos e estereótipos, os quais fazem da diferença um motivador do distanciamento e estranhamento entre indivíduos marcados pelo pertencimento a grupos étnicos

diferentes. E isto, talvez seja um desafio muito além da capacidade dos educadores, pois estes não são imunes à lógica do racismo institucionalizado, o qual faz verticais as relações étnico-raciais.

Referências

BAUMAN, Z. **A Sociedade Individualizada**; Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2009.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, E.S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo; In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03; Brasília, SECAD-MEC, 2005.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão; In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03; Brasília, SECAD-MEC, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

RELATOS

PESSOAS IGUAIS...



CORAÇÕES DIFERENTES.

ARTIGO JORNALÍSTICO DE OPINIÃO “PARTIDO SOCIAL DA DISCRIMINAÇÃO?”: UMA CONSTRUÇÃO TEXTUAL ARGUMENTATIVA

Phillipp Gripp³⁷

Palavras-Chave: Artigo opinativo. Discriminação. Propaganda. PSC.

Contexto do relato

Durante o 4º semestre do curso de Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo da Universidade Federal do Pampa, os acadêmicos são orientados a produzirem um artigo de opinião na disciplina de Laboratório de Jornalismo Impresso III, ministrada pela professora Dr.^a Joseline Pippi.

Detalhamento das atividades

Na disciplina os acadêmicos são instigados, a partir dos estudos teóricos da mesma, a terem uma reflexão crítica, aprendendo técnicas para uma construção textual argumentativa, na qual deverá expressar sua opinião de forma lógica. As orientações são embasadas, principalmente, nas considerações de autores como Marques de Melo, Nilson Lage e Othon Moacyr Garcia. Devido ao pouco espaço que este resumo deve ter, demais informações complementares não foram inseridas, haja vista que o artigo opinativo, o qual segue em anexo no próximo tópico, é o material que deve ser analisado no seminário. Estes apontamentos, contudo, serão feitos durante a apresentação.

³⁷ Acadêmico do 5º semestre de Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja. E-mail: phidgripp@gmail.com

Anexo

Partido Social da Discriminação?

No fim do mês de novembro o Partido Social Cristão (PSC) publicou o seu 24º informativo, com oito páginas que trazem as principais notícias sobre suas conquistas e projetos em andamento, envolvendo seus candidatos para as próximas eleições, seus senadores e deputados em atuação. A matéria de capa é intitulada “Em defesa da família – PSC lança campanha de promoção dos valores familiares” e inicia mostrando os seguintes dados de sua propaganda eleitoral: “Ao todo, foram veiculados, em rede nacional de rádio e televisão, 40 inserções de 30 segundos e um programa partidário de dez minutos, entre os dias 13 e 27 de outubro. Neles, o PSC destacou suas ideias, bandeiras e propostas”.

Nas propagandas, entre algumas falas de candidatos, foi inserida uma vinheta em que uma criança diz “Homem + Mulher + Amor = Família”, enquanto a frase também aparece em tons verdes na tela. Os comerciais geraram polêmica em função desse ideal, no qual a definição de família é restrita a apenas três elementos imutáveis, e, por isso, no editorial do informativo do PSC, o vice-presidente do partido, Everaldo Pereira, esclareceu a frase dizendo “Sabemos que essa não é a única equação possível: Avô + Neto + Amor = Família; Mãe + Filho + Amor = Família; e muitas outras. Mas o PSC reafirma que somente a união entre homens e mulheres torna possível a existência da humanidade, e por isso, vamos sempre trabalhar em defesa da família nuclear, base da sociedade e da perpetuação da raça humana”. Será mesmo que a humanidade só é possível caso a família seja constituída da união entre um casal heterossexual? Será que as técnicas de reprodução assistida já não são uma prova de que a ciência evoluiu o bastante para que essa união não seja obrigatória para que a humanidade não corra o risco de entrar em extinção? E que humanidade seria essa que o PSC propõe, onde está o fator humanístico nessa proposta excludente? É neste ponto que podemos ver que o maior defeito do ser humano é não ser humano o suficiente.

Somente por esse trecho do editorial, o significado da sigla do partido deveria ser “Preconceito Social Cristão”. O PSC discrimina claramente os homossexuais,

considerando que é impossível uma união entre pessoas do mesmo sexo gerar uma entidade familiar e, por isso, estão tentando aprovar leis que tiram os direitos que essa classe vem conquistando. Um exemplo dessa tentativa é o Projeto de Lei 7018/2010, proposto pelo deputado Zequinha Marinho (PA), que visa proibir a adoção de crianças por casais homossexuais.

Será mesmo que as crianças que estão em orfanatos preferem ali continuar a terem uma família constituída pelo afeto de dois pais ou duas mães? O deputado Zequinha considera que “Apenas homens e mulheres formam uma verdadeira família. Crianças em adoção não podem sair de uma situação de dificuldade para entrar em outra”. Entretanto, há estudos jurídicos considerados pela primeira desembargadora mulher do estado do Rio Grande do Sul, Maria Berenice Dias, que mostram que o conceito de família mudou e ele está muito mais ligado ao afeto do que à organização da entidade familiar. Se os indivíduos mudaram, acompanhando as transformações sociais modernas, com a família não seria diferente: novas estruturas surgem, além dos elementos tradicionais equacionados pelo partido. Isso é evolução social.

O deputado Zequinha tenta argumentar que “O ser humano é produto do meio. Se uma criança for criada por um casal homossexual, certamente isso terá influência, futuramente, na sua opção sexual”. Ele está totalmente equivocado. Em primeiro lugar, ninguém opta por ser homo ou heterossexual: a sexualidade é uma condição imposta a todo ser vivo animal, logo, não pode ser escolhida. Em segundo lugar, se a sexualidade dos pais influenciasse na dos seus filhos, nenhum ser humano seria homossexual, partindo do princípio que a primeira geração humana começou com o envolvimento entre pessoas de sexos diferentes.

Na matéria de capa do informativo, o PSC afirma que eles não se baseiam apenas em preceitos cristãos para construir seus argumentos, mas levam também em consideração a ciência que, de acordo com eles “prova que se não fosse a combinação de homem + mulher a espécie humana simplesmente não existiria”. Entretanto, essa “combinação” apenas se fazia necessária há séculos atrás, quando a própria ciência ainda não havia encontrado outras formas de fertilização sem o contato direto entre homem e mulher, como a inseminação artificial, por exemplo.

Ora, é óbvio que o PSC tem como base constitucional e argumentativa os preceitos clérigos. Eles mostram isso abertamente no seu estatuto, dizendo que o partido “tem como fundamento a Doutrina Social Cristã, onde o Cristianismo, mais do que uma religião, representa um estado de espírito que não segrega, não exclui, nem discrimina, mas que aceita a todos, independentemente de credo, cor, raça, ideologia, sexo, condição social, política, econômica ou financeira” e colocando, de acordo com os mesmos, “o ser humano em primeiro lugar”.

O partido de fato não segrega? Não exclui, nem discrimina? Eles realmente colocam o ser humano em primeiro lugar? Eu, como homossexual, sinto-me, sim, excluído por ainda não ter todos os meus direitos assegurados (eu mal poderia alegar que fui vítima de homofobia por ter sido espancado enquanto andava de mãos dadas com meu namorado) e discriminado por ver deputados tentando acabar com os poucos que tenho, como poder adotar um filho e constituir uma família, além de me sentir totalmente segregado à raça humana quando o partido não coloca os direitos de que necessito em primeiro lugar, mas ao contrário: luta contra toda a classe LGBTT.

Todos nós, brasileiros, estamos inseridos em um Estado Laico, sem interferência alguma da igreja para que decisões políticas sejam tomadas. Por que, então, o PSC insiste em se embasar na bíblia para definir o que pode ou não? Se os seus ideais fossem seguidos, estaríamos sujeitos a voltarmos à Santa Inquisição e sermos perseguidos por termos opiniões contrárias. A democracia deixaria de existir e uma ditadura se instalaria.

Eu e, provavelmente, todos homossexuais estamos cansados de sermos inferiorizados, de ter medo de sermos espancados, e sermos tratados de forma diferente perante a lei - que, apesar de tudo, em seu quinto artigo da constituição afirma que todos nós somos iguais diante dela -, em justificativa de ideais preconceituosos como os do PSC. O partido precisa reavaliar os seus conceitos, argumentos e ideais, pois eles discriminam seres humanos, contradizendo, portanto, os princípios do próprio partido, que constam em seu estatuto e violando o quinto (e mais importante) artigo da constituição federal.

Referências

LAGE, Nilson. **Teoria e técnica do texto jornalístico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

MELO, José Marques de. **Jornalismo Opinativo: Gêneros Opinativos no Jornalismo Brasileiro**. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2001.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

IMAGENS EM COMUNICAÇÃO E SAÚDE: LÉSBICAS E BISSEXUAIS NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE NO BRASIL – OLHARES FREIREANOS

Suelen Soares da Silva³⁸

Merli Leal Silva³⁹

Dora Djanira Bragança Castagnino⁴⁰

Palavras-Chave: Homoafetividade. Saúde. Educação. Comunicação

Contexto do relato

Há temas tabus. Há coisas que não são ditas. E tem gente que morre por causa disto. Estamos falando das mulheres lésbicas que não frequentam o Sistema Único de Saúde – SUS, porque são constrangidas e ignoradas em sua especificidade pelos profissionais de saúde. Os dados da pesquisa⁴¹ realizada em 2010 mostram que a invisibilidade lésbica pode ocultar também problemas de saúde específicos. Quantas pacientes lésbicas com HPV você atendeu? O profissional de saúde ignora a diversidade, afinal todas são mulheres e seguem a heteronormatividade. A invisibilidade lésbica alicerça-se nas relações de poder entre os gêneros. Hoje ser gay masculino está mais no sistema alternativo e as lésbicas e bissexuais como opositoras. A explicação para esta diferença está provavelmente na

³⁸ Acadêmica de Jornalismo na Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja. Bolsista de extensão em Pedagogia Freireana. E-mail: sukita-coke@hotmail.com.

³⁹ Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. E-mail: merlileal@gmail.com

⁴⁰ Graduada em Comunicação Social pela ESPM, Especialista em Arte e Design, publicitária e diretora de arte, responsável pelo conceito visual do projeto Pesquisa – As faces da homofobia no campo da saúde Daniela Riva Knauth fundação médica do Rio Grande do Sul 02/2008 – 05/2009 – Relatório Técnico. E-mail: patuaresposavel@gmail.com)

⁴¹ Pesquisa – As Faces da Homofobia No Campo da Saúde Daniela Riva Knauth Fundação Médica do Rio Grande do Sul 02/2008 – 05/2009 – Relatório Técnico.

questão de gênero e do poder dado ao homem, independente da sua orientação sexual.

Detalhamento das atividades

Com uma política empoderadora, o método freireano busca levantar conteúdos coletivos que representem a angústia dos grupos excluídos. Ao debater sua realidade, problematizando-a, o grupo oprimido luta por inclusão de seus valores e significados na sociedade. Para Freire (1980) utopia não é algo irrealizável, o idealismo, na verdade a utopia é um compromisso histórico, denunciador da estrutura desumanizante e anunciador de possibilidades humanizadoras.

Contudo não basta este movimento, é fundamental pensar em possibilidades novas de imagem e texto sobre as mulheres lésbicas e bissexuais no contexto da sociedade. O processo de construção do material teve como base um círculo de cultura freireano⁴², em formato de oficinas com o grupo específico e as profissionais de comunicação. O programa foi pensado a partir de reuniões com o grupo, a equipe de criação e o Ministério da Saúde, através de várias videoconferências realizadas via Skype, entre o Ministério da Saúde em Brasília e a equipe criativa em Porto Alegre.

Análise e discussão do relato

Para as autoras, o foco é estudar as estruturas e processos através dos quais os meios de comunicação de massa sustentam e reproduzem a estabilidade social e cultural. Contudo, fica nítido que pela complexidade do processo, é importante se adaptar às pressões e às contradições do sistema, integrando-as no próprio sistema cultural. Temos de negociar sentidos o tempo todo, pois há uma correlação de forças sociais que definem o sentido válido para a maioria da sociedade. É neste

⁴² O círculo de cultura favorece o aprendizado rápido, contextualizado à realidade dos educandos, existindo uma inter-relação que proporciona liberdade e crítica acerca do assunto abordado, resultando em um grupo mais participativo nos debates, diálogos e trabalhos, como também é utilizado como um itinerário de pesquisa Brandão, 2004.

embate ideológico que os grupos excluídos do discurso midiático negociam a visibilidade de sua identidade.

Considerações finais

Durante a oficina de pedagogia freireana, a cultura das mulheres lésbicas e bissexuais foi explicitada. A integração do debate, da arte, da música, do acolhimento e da escuta sensível, comunicadores e movimentos sociais puderam dizer a sua palavra. Freire (1981) crê que os grupos sociais precisam analisar sua realidade vivida politicamente. Como atores sociais, o que nos é negado? Um grupo que não expressa concretamente temas geradores sugere algo trágico: os temas do silêncio e da invisibilidade. Estes temas sugerem na visão freireana, uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações limite. Para Freire, problematizar os temas que nos afastam de ser mais são à base do processo lento de conscientização.

Procurar um tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em que os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas de realidade. (FREIRE, 1980, p. 32)

Nenhuma realidade está dada, o mundo está em permanente construção e metodologias empoderadoras na ação e reflexão constantes podem tirar da obscuridade e da marginalidade social mulheres lutadoras, abrindo-lhes espaço e reconhecimento em sua diversidade. No campo da saúde este método humanizador está cada vez mais presente. Nosso desejo é que os grupos ausentes dos meios de comunicação nos ensinam a representá-los da maneira que merecem e que os preconceitos e ignorâncias sejam uma lembrança antiga de um tempo que acabou.

Referências

BRANDÃO, CR. **O que é método Paulo Freire**. 25^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREIRE, Paulo **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, MIGUEL, OLIVEIRA, CECCON **Vivendo e aprendendo. Experiências do IDAC em educação popular**. SP, Editora Brasilense, 1981.

SILVA, Tomas Tadeu da.(org.) **O que é afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autentica 2000.

WILLIAMS, Raymond (2011) **Cultura e Materialismo**: São Paulo, Editora UNESP.
OAB - Comissão Especial de Diversidade Sexual; **Estatuto da Diversidade Sexual/Anteprojeto**. 2011

OS TEMAS TRANSVERSAIS COMO PRÁTICA DE ENSINO

Marli Spat Taha⁴³

Cátia Carrazoni Lopes⁴⁴

Emersom de Lima Soares⁴⁵

Jean Rodrigo Thomaz⁴⁶

Palavras-Chave: Educação. Sexualidade. Aprendizagem.

Contexto do relato

Esse é o relato de uma atividade desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva (EMEF JF), com uma turma de alunos/as da sétima série. O trabalho surgiu a partir da leitura das diretrizes dos Planos Curriculares Nacionais (PCNs), que apontam para que os temas transversais sejam inseridos nas escolas. Preocupados/as com essa inserção, estudamos propostas diferenciadas para o preparo e aplicação de aulas a respeito do sistema reprodutor, que é um conteúdo de ciências a ser desenvolvido nesse ano letivo, pois, enxergamos aqui a oportunidade de adotar a sexualidade enquanto dispositivo contextualizador no estudo/ensino do sistema reprodutor.

Se os temas transversais forem tomados como fios condutores dos trabalhos da aula, as matérias curriculares girarão em torno deles; dessa forma, transformar-se-ão em valiosos instrumentos que

⁴³ Aluna do curso de licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Supervisora do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais. E-mail: nltaha@hotmail.com

⁴⁴ Aluna do curso de licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais. E-mail: catialopes00@hotmail.com

⁴⁵ Aluno do curso de licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza. E-mail: emersonsoareslima@hotmail.com

⁴⁶ Aluno do curso de licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza. Integrante da equipe CAEPEE/UNIPAMPA. E-mail: jeanr_thomaz@hotmail.com

permitirão desenvolver uma série de atividades que, por sua vez, levarão a novos conhecimentos, a propor e resolver problemas, a interrogações e respostas, em relação às finalidades para as quais apontam os temas transversais. (BUSQUETS, 2001, p. 53).

Somos um grupo de acadêmicos/as da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiana, do curso de Ciências da Natureza (CN), além de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBIS/CAPEL. Ainda, temos em nosso grupo a professora de ciências da EMEF JF, que também é acadêmica em CN, bolsista voluntária do PIBID.

Detalhamento das atividades

Para iniciarmos as atividades assistimos com os/as alunos/as o filme “MENINAS” (2005), que fala de quatro meninas de periferia que ficam grávidas e vivem a dificuldade de manter a gestação. Após o filme, surgiram discussões que fizeram os/as alunos/as perceberem que quando uma adolescente com poucas condições financeiras engravida, além da responsabilidade que terá sobre a criança, suas dificuldades de ter um tratamento médico adequado são maiores do que teria uma adolescente com boas condições financeiras.

Com esse dispositivo surgiu o interesse dos/as alunos/as em ter um entendimento a respeito de suas relações (sexuais e afetivas), bem como o entendimento de como ter uma relação saudável, sem riscos de gravidez ou de alguma doença sexualmente transmissível (DST). Criamos uma caixa de perguntas referentes as suas preocupações e anseios. Nessa caixa foram depositadas, anonimamente, as dúvidas que eles tinham sobre sexualidades e doenças sexualmente transmissíveis. A fim de dar um retorno a esses questionamentos dos/as alunos/as, contamos com a participação do grupo CAEPEE (Comunidade Aprendente em Ensino Pesquisa e Extensão Educacional), da UNIPAMPA Uruguaiana, que durante uma manhã, utilizando-se de uma linguagem equivalente a dos/as alunos/as e de dinâmicas problematizadoras, abordaram as questões de corpos, gêneros e sexualidades.

Permeados por essas questões, o grupo CAEPEE problematizou a adolescência dos sujeitos, a gravidez na adolescência, suas consequências e os por

quês dela acontecer. Problematizou também o uso da pílula do dia seguinte, o que é o aborto, a problemática do aborto no Brasil e as DST's enquanto formas de contágio, manifestação, prevenção e tratamento. Após essas abordagens conceituais o grupo realizou duas dinâmicas: "Eu visto a camisa", em que os alunos orientados pelo grupo ensinaram todos/as os/as seus/suas colegas a usarem o preservativo feminino, enquanto as meninas ensinaram a todos/as como usar o preservativo masculino e; "Cadeia de transmissão", em que na sala de aula foi simulada uma danceteria em que os/as alunos/as tinham várias relações sexuais (com o mesmo parceiro, com parceiros diferentes, parceiros do mesmo sexo ou não). Essa dinâmica teve como objetivo simular a cadeia de transmissão das DST's em nossa sociedade.

Após a manhã de atividades apresentada pelo grupo da UNIPAMPA, utilizamos a música para despertar nos/as alunos/as o interesse no conteúdo conceitual que queríamos desenvolver. Buscamos na internet uma paródia da Equipe Bio sobre a fecundação humana. Cantamos com os/as alunos/as a paródia, que traz em seu contexto o conhecimento epistemológico do sistema reprodutor. A partir daí procuramos conceitos e definições para enriquecer o vocabulário e os saberes de cada um/a.

Análise e discussão do relato

Ao adotarmos a sexualidade como tema de discussões, além de estarmos auxiliando na formação de um/a cidadão/ã participativo/a e crítico/a, estamos seguindo as indicações dos PCN para a Educação Básica.

Nesse sentido, o contexto escolar possibilita uma diversificação nas práticas pedagógicas, desde que os/as professores/as estejam abertos à inovação, para desenvolver atividades diferenciadas de produção de conhecimento. Dessa forma, inserir a sexualidade no contexto escolar, aproveitando-se das oportunidades que cada contexto nos possibilita, torna o aprendizado desse tema transversal significativo, qualitativo e permanente, possibilitando aos/as alunos/as um novo olhar sobre as diversas problemáticas que os/as cercam diariamente.

Buscamos meios de tornar o conhecimento significativo aos/as alunos/as utilizando diversos recursos e metodologias, também temos interesse em aprender enquanto nos constituímos professores/as, nesta perspectiva, participamos coletivamente de estudos que nos levem à práticas docentes inovadoras e que se tornam relevantes para nossa formação acadêmica. Assim, ao efetivarmos esse trabalho, desenvolvemos nossas potencialidades e instigamos os/as alunos/as a buscar um entendimento a respeito da sexualidade facilitando a interação do/a aluno/a com a realidade em que vive.

Considerações finais

Buscamos aprender como as práticas docentes contribuem para a construção do conhecimento e, acreditamos que os temas transversais trazem uma ampliação do conteúdo, tornando-o contextualizador, momento em que a escola é desafiada a rever seu papel diante do contexto escolar, objetivando preparar o/a aluno/a para resolver problemas práticos, utilizando conhecimentos partilhados na escola com responsabilidade e criticidade.

Referências

WERNECK, Sandra. **Meninas**. Cine Luz Produções, RJ, 2005.

BUSQUETS, M. D. et al. **Temas Transversais em Educação**: Bases para uma formação integral. 2. ed. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio**. Brasília: 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Temas Transversais**. Brasília: 1999.

BARRAL, Rinaldo. **Canção da Reprodução**: Equipe Bio 1: 2009. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=STCBjCnZW0A&feature=related>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

UNIVERSIDADE NA ESCOLA: PONTOS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA SEREM TRABALHADOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA – RS

Eduardo Massoco Rios⁴⁷

Palavras-Chave: Educação em Saúde. Sexualidade. Educação Básica.

Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm por vocação formar profissionais voltados às necessidades da sociedade, acompanhando suas mudanças, paradigmas e demandas, em especial o profissional da área da saúde. Tendo como campo de atuação para o profissional, as escolas servem como palco da passagem de várias informações que os alunos vão levar como bagagem para o resto da vida. Inúmeros profissionais que podem desempenhar a função de educação dos alunos à uma gama de temáticas, tais como higiene, drogas e sexualidade. É de suma importância a formação e o fortalecimento dos vínculos da educação e da saúde, refletindo em melhorias da qualidade de vida da população brasileira, e discussões inerentes à formação acadêmica dada à este futuro profissional, para que o mesmo atenda o perfil de atenção à estas necessidades importante que formemos um profissional crítico e um potencial agente transformador na realidade em que for inserido.

⁴⁷ Enfermeiro, especialista em Saúde Pública Internacional (ESP), Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física – Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Uruguaiana. E-mail: eduardo_m_rios@live.com

Objetivos

Este projeto objetiva promover o debate sobre a inserção dos acadêmicos da Universidade Federal do Pampa na rede básica de ensino do município de Uruguaiana, provocando a reflexão sobre as lógicas assistenciais, potencialidades e dificuldades da inserção da Universidade neste campo e estratégias de atuação à serem traçadas tencionando dar conta desta demanda.

Metodologia

Trata-se de uma revisão bibliográfica, em periódicos e políticas públicas, buscando históricos e discussões sobre a inserção universitária em intervenções de educação em saúde na rede básica de ensino, a fim de resgatá-las ao debate nos serviços de atenção à saúde, escolas e Universidade. Posteriormente pretende-se inserir os acadêmicos do curso de Enfermagem na capacitação e orientação dos professores da rede básica de Educação de Uruguaiana e Licenciandos dos cursos da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, campus Uruguaiana, para trabalharem com as temáticas referentes a corpos, gêneros e sexualidades, incluindo higiene e drogadição para serem trabalhados junto aos temas transversais da Educação.

Resultados e discussão

Com essa prática espera-se que a comunidade acadêmica crie vínculos com a comunidade da educação básica, auxiliando a sanar as dificuldades que os professores e licenciandos encontram de transmitir esses assuntos. A elaboração de projetos que possam a ser desenvolvido ao longo do ano é de suma importância para que os assuntos não sejam esquecidos com o passar do tempo. Assim, com breves abordagens e juntamente com conteúdos do cotidiano de cada disciplina, as temáticas em questão serão tratadas com mais naturalidade e de forma menos traumática para professores e alunos.

Referências

ALTMANN, H. **Orientação Sexual em Uma Escola:** recortes de corpos e gêneros. Cadernos Pagu. Rio de Janeiro. Vol.21, 2003, p. 281-315.

AQUINO, J. G. **Drogas na Escola:** alternativas teóricas e práticas. 2.ed. São Paulo: Summus, 1998.

AQUINO, J. G. **Sexualidade na Escola:** alternativas teóricas e práticas. 4.ed. São Paulo: Summus, 1997.

JARDIM, D. P; BRÊTAS, J.R.S. **Orientação Sexual na Escola:** a concepção dos professores de Jandira-SP. Revista Brasileira de Enfermagem. São Paulo. Vol. 59 (mar/abr 2006), p. 157-162.

LOURO, G. L. **Corpo, Escola e Identidade.** Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 25, n. 2 (jul./dez. 2000), p. 59-76.

PRESERVATIVO MASCULINO E A SENSIBILIDADE: ALUNOS EXPÕEM SEUS PENSAMENTOS SOBRE ESSA TEMÁTICA

Cristiane Costa Gobbi⁴⁸

Juliana Saraçol Sassi⁴⁹

Márcia Souza da Fonseca⁵⁰

Palavras-Chave: AIDS. Prevenção. Camisinha.

Contexto do relato

O tema sexualidade não é visto com muita relevância por muitos educadores em sala de aula, mas o assunto é algo inerente à vida e a saúde e deve sim ser problematizados na escola, incluindo crenças, tabus, valores...

A Organização Mundial da Saúde (OMS) preconiza a sexualidade como aspecto do ser humano que não se pode separar dos outros aspectos da vida, assim ela é indissociável da educação, saúde e cidadania.

Falar de sexualidade está bem além do que falar de sexo, sexualidade invade nossas vidas de diversas formas, e está presente nas nossas ações, visões e concepções, está desde a música que ouvimos até as pessoas que julgamos, está no que gostamos ou odiamos, e, sobretudo está nas nossas escolhas. Segundo Eisensein (2005), “falar de sexualidade é falar da própria vida”. Porém, a sexualidade quando referida ao sexo está muito abrangente na vida das pessoas, especialmente quando mencionado o prazer. Garcias (2005) ressalta que a sexualidade é o contexto onde se manifesta a busca incessante pelo prazer.

⁴⁸ Bióloga Licenciada pela Universidade Federal de Pelotas; Professora de Ciências e Professora Orientadora Pedagógica do Município de Uruguaiana; Aluna de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Centro Universitário Uninter – Polo Presencial Uruguaiana. E-mail: cristiane_gobbi@hotmail.com

⁴⁹ Bióloga Licenciada pela Universidade Federal de Pelotas; Aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – FURG. E-mail: ju.saracol@gmail.com

⁵⁰ Professora do Instituto de Física e Matemática – UFPel. E-mail: mszfonseca@gmail.com

Neste trabalho será abordado a utilização do preservativo masculino nas relações sexuais. Buscaremos discutir através da visão dos alunos o porquê de alguns jovens não se prevenirem em suas relações, o mito da perda de sensibilidade com o preservativo e a transmissão da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS).

Detalhamento das atividades

Dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da Universidade Federal de Pelotas foi desenvolvido um projeto interdisciplinar em uma das Escolas vinculadas ao programa no qual foi intitulado “Sexualidade: a arte de ouvir nosso corpo”. Em se tratando de um projeto o qual é abordado o tema Sexualidade não poderia ficar obscuro o estudo sobre as doenças sexualmente transmissíveis e os métodos de prevenção. Logo, dentre as diversas atividades buscou-se realizar uma oficina, “Métodos preventivos e DST/AIDS”, objetivando uma abordagem diferenciada no qual o aluno encontrar-se-ia envolvido na construção do conhecimento e exploração do tema através de experiências e questionamentos.

Durante a oficina foi distribuído um questionário contendo cinco perguntas aos 25 alunos participantes tendo eles entre 15 e 18 anos e pertencendo aos três anos do ensino médio com o objetivo de saber se realmente acreditam no mito que circunda sobre a perda de sensibilidade ao utilizar o preservativo.

Análise e discussão do relato

A primeira pergunta que os alunos se depararam era “Você acha que o preservativo tira/diminui a sensibilidade durante a relação sexual? Por quê? ”. A maioria acredita que não há possibilidades da diminuição da sensibilidade com a utilização da camisinha, ou seja, justificando que foi criado esse mito para que a relação sexual possa acontecer sem proteção. Também é ressaltado que se diminuísse ou tirasse o prazer ela não seria distribuída gratuitamente nos postos de saúde e sendo assim a camisinha é feita para a proteção entre os parceiros e para,

assim, haver prazer porque simplesmente é uma barreira para evitar doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez não planejada.

Quando foi perguntado “Será que a disseminação da AIDS também está relacionada ao mito sobre a perda da sensibilidade com o preservativo? Por quê?” novamente a maioria acredita que sim. Justificando a resposta com a falta de responsabilidade e, principalmente, por acreditarem nos seus parceiros quando através de juras de amor dizem que sem o preservativo a relação fica mais prazerosa.

Além de questionar os alunos sobre a perda/diminuição da sensibilidade com o preservativo e sobre o mito relacionado a isso buscou-se interrogá-los sobre o “Por que cresce constantemente o número de pessoas com AIDS”. As respostas foram bem abrangentes como: a falta de conscientização sobre a importância do preservativo, o esquecimento durante a relação, por acreditarem que não acontecerá nada com elas, despreocupação com as doenças sexualmente transmissíveis.

Buscando seguir a mesma linha de discussão questionou-se o “Por que se discute apenas AIDS se existem doenças tão perigosas quanto ela?”. Nessas respostas destaca-se que a AIDS é mistificada pelo fato de não haver cura. Logo, a mídia dá uma maior ênfase. Além, da fácil contaminação, não só ocorrendo pelas relações sexuais, e de ser a mais comentada devido ao fato de levar a morte.

Por fim, interrogou-se “Por que as pessoas mesmo sabendo do risco de pegar uma doença ainda fazem sexo sem preservativo?”. Novamente são apresentadas respostas parecidas com as anteriores na qual são ressaltadas a falta de consciência quando se relacionam sem preservativo por causa do esquecimento ou por tirar/diminuir o prazer, também por não terem noção do risco que é se submeter ao sexo sem cuidado prévio. Também se pode destacar que mesmo com a mídia estando em alta, muitas pessoas ainda não tem acesso a ela e são desinformadas quanto a essas doenças sexualmente transmissíveis.

Considerações finais

De acordo com as problematizações circundando o campo das doenças sexualmente transmissíveis se julga importante realizar um diálogo aberto com os jovens a fim de esclarecer dúvidas. Através dessa socialização de pensamentos pôde-se perceber que eles estão conscientes que é importante a utilização do preservativo nas relações sexuais.

Os jovens têm em mente que o preservativo é eficaz e que foi desenvolvido para a proteção e para que não ocorra perda ou diminuição de prazer durante a relação sexual e sua distribuição ocorre gratuitamente. Logo, eles estão cientes da sua composição química, de sua eficácia e da sua importância para o bem estar e preservação da saúde.

Referências

EISENSTEIN, Evelyn. **Situações de Risco à saúde de crianças e adolescentes**. 2005.

GARCIA, Gilberto de Lima. **Amor é Ocitocina, paixão é dopamina – a fisiologia dos sentimentos**. Pelotas. 2005.

PREVENIR É SEMPRE MELHOR: EDUCAÇÃO EM SAÚDE COM ADOLESCENTES VISANDO O ESTÍMULO AO CONHECIMENTO DA CORPOREIDADE E PREVENÇÃO

Fabiani Weiss Pereira⁵¹

Marilandi Melo Antunes⁵²

Palavras-Chave: Adolescentes. Educação em saúde. Doenças Sexualmente Transmissíveis

Contexto do relato

A adolescência caracteriza-se como uma fase de transformações e descobertas, dentre essas podemos inferir sobre a transformação do corpo e exaltação da sexualidade, sendo assim o jovem é considerado um ser suscetível e vulnerável, necessitando de ações de educação em saúde realizadas por enfermeiros e também pela escola, já que “a escola é o local no qual a maioria dos jovens passa grande parte de seu dia, é o lugar de socialização” (FONSECA, 2004 p.89).

Nesse contexto de vulnerabilidade, podemos relatar que as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) estão em alta (BRASIL, 2011), caracterizando-se como um problema de saúde pública o qual prevalece com sua magnitude ocultada, isso ocorre devido à falta ou ineficiência de ações educativas. Entre os diversos problemas que contribuem para o progresso desse quadro, podemos citar o constrangimento, a deficiente abordagem por parte de profissionais de saúde e educação e as questões de gênero.

⁵¹ Docente do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. E-mail: enffabiweiss@hotmail.com

⁵² Docente do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. E-mail: marilandi.antunes@hotmail.com

A identidade e equidade de gênero é considerada uma construção instável, passível de alteração, sendo que essa identidade se expressa no corpo, sendo assim, cabe aos profissionais educadores aprender e compreender a existência da diversidade, assim como adquirir capacidade para respeitar e conviver com ela (GOMES et al., 2011).

Dessa forma, a fim de proporcionar o estímulo dos adolescentes para o conhecimento da corporeidade e prevenção, além da pretensão em auxiliar os educadores e estimulá-los para o desenvolvimento de atividades que envolvessem a sexualidade dos adolescentes, realizou-se atividade de educação em saúde através de um convite para participação de uma gincana estudantil realizada em uma escola de ensino fundamental com alunos matriculados na quinta até oitava séries com idade entre 12 e 19 anos. A escola localiza-se em uma cidade do noroeste do estado do Rio Grande do Sul e segundo os educadores realiza essa programação uma vez ao ano.

Detalhamento das atividades

Trata-se de um relato de experiência da participação de enfermeira durante uma gincana estudantil. As atividades foram desenvolvidas conforme a programação da gincana. O calendário compreendeu atividades durante a semana, sendo destinado dois dias para o desenvolvimento das atividades e mais um dia, o final de semana (sábado), no qual foi desenvolvido um teatro construído pelos alunos da oitava série, com a ajuda da enfermeira e três educadoras responsáveis pelas oficinas. Foram desenvolvidas palestras, rodas de conversa para interação e compartilhamento de vivências e experiências dos adolescentes com o fechamento das atividades através do teatro.

Optou-se pela metodologia participante, assim foi utilizado o método Criativo e Sensível para que se pudesse privilegiar a participação ativa dos adolescentes na busca da construção coletiva do conhecimento com dinâmicas conduzidas por meio de técnicas de aprendizado em grupo com recortes e colagens, também utilizou-se da composição de histórias através do desenvolvimento de um teatro, entre outros.

A expressão criativa consiste na liberdade utilizando a criatividade que os adolescentes exibem ao expressar seus sentimentos e anseios. As dinâmicas de criatividade e sensibilidade são embasadas na tese de doutorado da enfermeira Ivone Evangelista Cabral, a autora entende que essas dinâmicas estimulam as pessoas a participarem intrinsecamente pela manifestação dos sentimentos, como o afeto, a solidariedade, a emoção, a compreensão, a escuta, quando se referem a temas cujos interesses são comuns e possibilitam a construção coletiva (CABRAL, 2004).

As oficinas foram compostas de seis momentos, e cinco grupos com dez componentes cada, no primeiro aconteceu a “acolhida, reconhecimento e aquecimento”, o segundo momento, “Conhecimento da Dinâmica Grupal”, consistiu na explicação das dinâmicas de sensibilidade e de criatividade. No terceiro momento, “Composição das Produções”, os integrantes do grupo construíram suas produções. Após, elas foram coletivizadas com a manifestação de todos os participantes de maneira livre e espontânea.

O quarto momento consistiu em uma discussão grupal e apresentação de cada grupo, o quinto momento ocorreu à troca de saberes e interação de todos os adolescentes durante e após a apresentação da dinâmica de cada grupo com avaliação da melhor oficina e escolha do grupo que realizaria o teatro. O sexto momento consistiu na apresentação do teatro sobre a temática “meu filho adolescente” para os demais adolescentes, família e comunidade. A temática do teatro foi escolhida com o intuito de instigar os pais e comunidade sobre a importância do processo de adolecer.

Análise e discussão do relato

Durante as dinâmicas grupais foram abordados temas principalmente em relação à sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, com discussões sobre gênero e corporeidade.

Através das dinâmicas ocorreu uma construção de saberes dos adolescentes e professores, pode-se comprovar que a escola é uma instituição de grande significado, pois ela pode proporcionar ao adolescente a experimentação da

formação da sua identidade para além da família. Assim, através da gincana a escola pode ser encarada como espaço de formação e informação, sanando dúvidas, motivando a reflexão e promovendo a sensibilização dos adolescentes a fim de contribuir para a formação de seres humanos com capacidade de realizar escolhas conscientes e tomar decisões responsáveis.

Na maioria das escolas, os professores, muitas vezes, não abrem espaço para discussão sobre sexualidade, não há uma ação dialógica franca e aberta sobre as ansiedades e preocupações sexuais, pois muitos acreditam e temem que ocorra o despertar para o desejo sexual no adolescente, porém parece que há o esquecimento de que tal evento consiste em um processo natural da adolescência, desencadeado pela ativação de hormônios. Também ocorre a preocupação de não saber responder com efetividade aos questionamentos dos adolescentes.

Considerações finais

O Método Criativo e Sensível é uma metodologia participativa que traz possibilidades de construção de conhecimento. As dinâmicas e o teatro auxiliaram a todos sobre o adolecer, foi possível destacar a diversidade de compreensões que passaram pela noção de falta de diálogo, vulnerabilidade, instabilidade de sentimentos e a questão de não ser mais criança nem ser adulto. Em cada uma delas, residem significados atribuídos de acordo com as vivências dos adolescentes, que representaram muitas situações de suas histórias, compartilhadas com o grupo.

Com as dinâmicas realizadas pode-se analisar a participação de adolescentes e professores em todos os momentos, instigando, principalmente os professores, para o desenvolvimento constante de tais atividades e não só em momentos esporádicos, já que esses puderam perceber o quanto os adolescentes puderam aprender, compartilhar e se tornar multiplicadores das atividades desenvolvidas.

Referências

FONSECA DA A.D. **A concepção da sexualidade na vivência de jovens: Bases para o cuidado de enfermagem.** Florianópolis. 2004. 288f. tese (doutorado em enfermagem) - Escola de enfermagem Universidade Federal de Santa Catarina.

E-BOOK DO II SEMINÁRIO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
Uruguaiana/RS, 29 e 30 de outubro de 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde- Departamento de DST, Aids e Hepatite Virais SAF SUL- **Boletim Epidemiológico-Aids e DST**. Ano VII- nº1 - 27ª a 52ª - semanas epidemiológicas - julho a dezembro de 2010; Ano VIII - nº 1 - 01ª a 26ª - semanas epidemiológicas - janeiro a junho de 2011, p. 19-47.

GOMES V. L. O; et al. **Percepções de casas heterossexuais acerca do uso da camisinha feminina**. Esc. Anna Nery, v. 15, n. 1, p. 22-30, 2011.

CABRAL I. E. **Uma abordagem Criativo-Sensível de pesquisar a família**. In: Althoff CR, Elsen I, Nietschke RG, organizadores. Pesquisando a família: olhares contemporâneos. Florianópolis: Papa-Livro; 2004. p. 127-140.

O EDUCAR PARA A SAÚDE SEXUAL DO SER ADOLESCENTE DE FORMA COMPARTILHADA: UM OLHAR A LUZ DA INTERDISCIPLINARIDADE

Marilandi Melo Antunes⁵³

Fabiani Weiss Pereira⁵⁴

Palavras-Chave: Adolescente. Docentes. Doenças Sexualmente Transmissíveis. Educação sexual. Enfermagem.

Introdução

A adolescência é período que tem por característica o rápido crescimento e desenvolvimento do corpo, da mente e das relações sociais, sendo uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, em que o indivíduo a partir de vivências e experimentações, começa elaborar sua estrutura psíquica e identificação sexual. Ao nos reportarmos às práticas sexuais, inicialmente o adolescente passa por processos em que adquire e aprimora habilidades, conhece o corpo e sua sexualidade. Neste movimento dinâmico e constante de oferta de possibilidades ao qual o adolescente está exposto podemos atentar para a possibilidade de vulnerabilidade em relação aos agravos de saúde, estando entre estes as doenças sexualmente transmissíveis bem como a ocorrência da gravidez indesejada. (DOMINGOS, *et. al*, 2007; BRASIL, 2011).

O Ministério da Saúde preconiza a humanização da saúde e para tanto enfatiza que se deve valorizar os diferentes atores implicados no processo de produção de saúde, fomentando a autonomia e o protagonismo desses atores, a fim de estabelecer vínculos solidários e de participação coletiva, que identifiquem as

⁵³ Docente do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. E-mail: marilandi.antunes@hotmail.com

⁵⁴ Docente do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. E-mail: enffabiweiss@hotmail.com

necessidades sociais de saúde e mudança nos modelos de atenção e gestão dos processos de trabalho, tendo como foco as necessidades dos cidadãos e a produção de saúde (BRASIL, 2012).

Com o intuito de proporcionar reflexão e discussão acerca das oportunidades, possibilidades e ou dificuldades de se trabalhar com esta clientela através da interdisciplinaridade, o Ministério da Saúde incentiva que a dinâmica de atendimento e educação em saúde deve ser realizada aos pares, já que segundo Sehnem (2009) o estudo da sexualidade envolve várias disciplinas, dessa forma é necessário ultrapassar a visão individualizada que envolve os ensinamentos de como lidar com a sexualidade. É importante que as diferentes áreas estejam envolvidas para dar a esse campo de conhecimento um enfoque interdisciplinar.

Materiais e métodos

Trata-se de uma revisão de literatura narrativa através da busca livre de literatura, a produções que compreendessem o universo da temática proposta, possibilitando uma análise ampla, crítica e subjetiva dos conteúdos.

Referencial teórico

Visualizando através de uma abordagem psicológica em se tratando de desenvolvimento psicosexual, a sexualidade se dá em um constante amadurecimento, não ocorrendo subitamente na adolescência quando a função reprodutiva se estabelece, ela já nasce com cada individuo e se desenvolve, pouco a pouco, nas demais fases da vida do ser humano (SANTOS, 2010).

Orita, et. al, (2009), ressalta que as atividades de educação em saúde devem ser desenvolvidas e implementadas pelos profissionais da área da saúde de forma constante junto às escolas, respeitando a faixa etária dos estudantes num ciclo perseverante para a obtenção de resultados que contribuam para a sociedade.

A escola é o local onde a maioria dos adolescentes passa a maior parte de seu dia, é o local de socialização, pois esses compartilham experiências, iniciam o namoro, enfim experienciam inúmeros comportamentos influentes na formação de

sua identidade (FONSECA, 2004), assim é necessário que os educadores estejam preparados para que possam oportunizar momentos de compartilhamento, explicações e trocas, procurando conhecer e compreender a própria sexualidade para transmitir segurança e clareza aos adolescentes. Da mesma forma, a enfermagem, fisioterapia, farmácia, entre outras profissões engajadas na Saúde Pública, precisam desenvolver programas voltados para essa parcela da população.

Conforme Domingos (2007), pais, educadores e profissionais de saúde têm dificuldade para abordar a sexualidade no cotidiano educacional e entre elas a de que alguns pais consideram a orientação sexual como um estímulo ao adolescente á prática sexual embora atualmente se encontre mais abertura para falar sobre sexualidade em virtude de que muitos dos problemas socioculturais visualizados pelos adolescentes estarem relacionados com a sexualidade, inclusive os de ordem racial, a liberdade da escolha sexual, das considerações filosóficas e religiosas, socioculturais de cada indivíduo, entre outros.

Considerações finais

A escola se torna fundamental na construção da identidade, bem como no processo de educação sexual uma vez que pode proporcionar espaço para reflexão, educação e sensibilização da população sobre a sexualidade na adolescência.

Existem ainda muitos desafios a respeito da introdução da educação para a sexualidade em ambiente escolar e de saúde que abranjam a interdisciplinaridade. Percebe-se que a abordagem utilizada pela equipe de educadores em saúde necessita acontecer de forma integrada, respeitando as particularidades de cada grupo de adolescentes e localização ambiental, social, cultural, entre outros.

O compartilhar do educar entre família, Enfermeiros, Fisioterapeutas, entre outros profissionais de saúde e Educadores, acerca da sexualidade na adolescência, possibilita a articulação e empoderamento dos atores envolvidos com o intuito de abrir espaço e promover a co-responsabilização. Através da atuação interdisciplinar, com a educação para saúde sexual de adolescentes, o índice elevado de casos de contaminação de doenças sexualmente transmissíveis poderá diminuir, assim como a gravidez indesejada e a construção da identidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde- Departamento de DST, Aids e Hepatite Virais SAF SUL- **Boletim Epidemiológico-Aids e DST**. Ano VII- nº1 - 27ª a 52ª - semanas epidemiológicas - julho a dezembro de 2010; Ano VIII - nº 1 - 01ª a 26ª - semanas epidemiológicas - janeiro a junho de 2011, p. 19-47.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização da Saúde**. Brasília, 2004.

CORDEIRO, A.M, Oliveira G. M, Rentería JM, Guimarães CA, Grupo de Estudo de Revisão Sistemática do Rio de Janeiro (GERS-Rio). **Revisão sistemática: uma revisão narrativa**. Rev. Col. Bras. Cir. Vol. 34 - Nº 6, Nov. / Dez. 2007

DOMINGOS, Selisvane; et al. **Educação sexual na escola: oficinas educativas com adolescentes**. Vev. Ciência & Conhecimento BH, v. 3, n.10, p. 121-133. Belo Horizonte. Nov. 2007.

FONSECA DA A.D. **A concepção da sexualidade na vivência de jovens: Bases para o cuidado de enfermagem**. Florianópolis. 2004. 288f. Tese (doutorado em enfermagem) - Escola de enfermagem Universidade Federal de Santa Catarina.

ORITA, Patrícia; et. al. **O papel educador do Enfermeiro na área da sexualidade: Experiência com crianças de ensino fundamental**. *Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar*. Centro Universitário de Maringá. Maringá, 2009.

SANTOS, Noely. **O papel do professor na orientação sexual da criança**. Salvador, 2010. 42f. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia – séries iniciais. Universidade do Estado da Bahia.

SEHNEM, G. D. **Percepções culturais de estudantes de enfermagem acerca da sexualidade: o dito e o velado**. Santa Maria. 2009. 110f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Santa Maria.

SILVEIRA, Andressa; NEVES, Eliane; PEREIRA, Adriana. *Grupo de Pesquisa Cuidado as Pessoas, Famílias e Sociedade (PEFAS) da UFSM A Inserção da Enfermagem na educação sexual de adolescentes na escola*. Disponível em: voticscxs1.otics.org/trabalhosredeunida/resumos/RE0096-1.pdf

OLIVEIRA, T; CARVALHO, L; SILVA, M. O Enfermeiro na atenção à saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Maio-jun; 61(3): 306-11. Brasília, 2008.

AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS A LUZ DA LEI FEDERAL 10639/2003: UM DESAFIO NO SISTEMA EDUCACIONAL

Danielle Celi dos Santos Scholz⁵⁵

Érica Souza da Silva⁵⁶

Janayna Rodembuch Borba Quadros⁵⁷

Luciano Fernandes Quadros⁵⁸

Rosângela Patrícia da Conceição Gomes⁵⁹

Cristiane Barbosa Soares⁶⁰

Daiana Clotildes Ferreira Nogueira⁶¹

Marta Íris Camargo Messias da Silveira⁶²

Palavras-Chave: Educação. Ações Afirmativas. Cultura Afro-Brasileira. Racismo.

Contexto do relato

As Políticas de Ações Afirmativas são compreendidas enquanto instrumento político corretivo entre o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizadas. É válido ressaltar que na análise da implementação e do resultado destas, há que se levar em conta o contexto das relações sociais em que tais políticas estão inseridas, sob pena de operarem reducionismos, tornando as análises simplistas e superficiais (MESSIAS, 2009).

⁵⁵ Acadêmica de Enfermagem da Unipampa.

⁵⁶ Acadêmica de Fisioterapia da Unipampa.

⁵⁷ Acadêmica de Fisioterapia da Unipampa.

⁵⁸ Acadêmico de Educação Física da Unipampa.

⁵⁹ Acadêmica de Educação Física da Unipampa.

⁶⁰ Acadêmica de Ciências da Natureza da Unipampa. Bolsista do Observatório de Educação da CAPES.

⁶¹ Acadêmica de Educação Física da Unipampa.

⁶² Profa. Dra. do Curso de Licenciatura em Educação Física. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro Brasileiro (NEAB).

A Lei Federal 10.639/2003 é um instrumento das Políticas de Ações Afirmativas resultante da intensa militância do Movimento Negro no País na perspectiva do enfrentamento do racismo e discriminação racial na sociedade. A inserção desta na Educação representa, não apenas uma maneira de tornar mais eficaz o acesso das informações a cerca da nossa formação cultural, mas também, um modo de incentivo à reflexão de conceitos e estereótipos do negro arraigados na sociedade (SILVA, 2007).

Neste contexto o presente trabalho objetiva relatar e refletir a cerca das experiências dos discentes e docentes do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) da Universidade Federal do Pampa a partir de suas ações na perspectiva de combate ao racismo e a promoção da igualdade racial no sistema educacional a luz da Lei Federal 10639/2003 enquanto Políticas de Ações Afirmativas.

Detalhamento das atividades

Metodologicamente o NEAB no âmbito acadêmico sistematiza seus estudos a partir de referências bibliográficas, discutidas e escolhidas pelo grupo, trabalhando a importância do respeito aos direitos universais e humanos, em uma perspectiva interdisciplinar a partir do Grupo de pesquisa em Educação, corporeidade e as relações étnicas e raciais com a participação dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia, e as Licenciaturas em Ciências da Natureza e Educação Física bem como, desenvolvimento de aulas de dança afro e capoeira. Junto à comunidade local as ações são realizadas através do projeto “EducArte: vivenciando a cultura afro-brasileira nas escolas municipais de Uruguaiana - RS e CASE - RS que desenvolve oficinas de dança-afro, capoeira e percussão para os alunos das escolas municipais e CASE – RS”.

Análise e discussão do relato

A relação da Lei Federal 10639/2003 enquanto Política de Ações Afirmativas, estratégica no combate ao racismo e discriminação racial na Educação é exemplificada a partir das ações de discentes e docentes do NEAB com suas ações

que objetivam o fortalecimento e implementação deste aparato legal. Tais atividades vão ao encontro dos desafios evidenciados no espaço escolar frente à implantação da mesma, ao propor a tomada de consciência dos professores e alunos da existência de práticas racistas e discriminatórias na sociedade brasileira, passando conseqüentemente a orientar a construção do currículo escolar e acabam se tornando um importante instrumento de propagação (MESSIAS, 2009).

Ressalta-se neste contexto o papel transformador que a universidade tem no contexto social em que se insere, ao destacar a relevância da Lei Federal 10.639/03, destacando o poder de formar cidadãos comprometidos com a mudança das injustiças sociais, pois, além de garantir o ingresso dos alunos negros na universidade, as ações afirmativas prevêm a discussão da luta por igualdade buscada pelo povo negro, e também resgatam a contribuição deste povo para construção social, econômica e política do Brasil.

Este entendimento emerge a partir do momento em que se compreende o processo histórico de exclusão que sofre o povo negro e a caótica situação de desigualdade em que vive esta população no Brasil. Tais reflexões, em contrapartida, levam ao reconhecimento da postura que a universidade deve ter frente às questões de interesse social, resultando em um processo de formação que suscita cidadãos, a enfrentarem o racismo e a discriminação racial, tendo em vista ser este um problema a ser superado, sob pena de não nos transformarmos em uma nação que permita a todos os indivíduos o desenvolvimento de suas potencialidades em igualdade de condições.

Neste sentido, Santos e Machado (2008), descrevem que embora a diversidade cultural esteja presente em todas as sociedades, a questão racial no Brasil localiza-se num amplo e complexo campo, cujo interesse não é algo particular às pessoas que se identificam a esse grupo étnico-racial, ou aos militantes do Movimento Social Negro, mas é uma questão pertinente a toda a sociedade brasileira assim como para todos os países que sofreram direta e indiretamente com a escravidão e se beneficiaram desta situação.

Considerações a respeito do relato

Compreendemos assim, que, estas ações contribuem para o fortalecimento das Políticas de Ações Afirmativas na Universidade, fazendo jus ao tripé tão propagandeado nas instituições públicas de ensino superior: o ensino a pesquisa e a extensão, colabora-se com o impacto destas políticas, investigando, analisando e fazendo um balanço da gênese e do alcance social das mesmas, nas escolas e comunidade acadêmica.

Sendo a escola como um dos locais de atuação do projeto EducArte, do GEPERS – Grupo de Pesquisa em Educação, corporeidade e as relações étnicas e raciais, do PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas – CAPES, na perspectiva de implantação e fortalecimento da Lei Federal 10.639/03 no município de Uruguaiana, acreditamos que sua relevância neste contexto refere-se principalmente a inserção da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na busca do reconhecimento e valorização destes seguimentos ao propor a superação de uma sociedade de classe e raça, avançando da imagem veiculada do negro escravo, subjugado e oprimido para o negro sujeito de seu processo histórico, contrariando o que a maioria dos livros didáticos ainda ensinam como história do Brasil aos nossos alun@s.

Referências

MESSIAS, M. I. C. S. **O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da Lei Federal 10.639/03 – o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS.** 2009. 295f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2009.

SANTOS, S. Q. S; MACHADO, V. L. C. **Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios.** Rio de Janeiro, Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas na Educação, v. 16, n. 58, p. 95-112, 2008.

SILVA, M. P. **Novas Diretrizes Curriculares para o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana: A Lei 10. 639/03.** Eccos Revistas Científica, v. 9, n.1, p. 3952, 2007.

QUALIDADE DE VIDA DOS PROFISSIONAIS DO SISTEMA DE ATENDIMENTO MÓVEL DE URGÊNCIA-SAMU

Tatiele Roehrs Gelati⁶³
Andréia Martins do Couto⁶⁴

Palavras-Chave: Saúde do trabalhador. Urgência. Emergência.

Introdução

O sistema de Atendimento Pré-hospitalar (APH) no Brasil foi implementado pela Portaria nº 1.864 em 29 de setembro de 2003 e, sendo implantado o serviço de Serviços de Atendimento Móvel de Urgência-SAMU, em municípios e regiões de todo o território brasileiro (BRASIL, 2003).

Tem por objetivo prestar assistência pré-hospitalar a pacientes vítimas de agravos agudos à saúde, de natureza clínica ou traumática, além das gestantes, no momento e no local da ocorrência do agravo, até os serviços de saúde de referência, constituindo-se importante elo de ligação entre os diferentes níveis de atenção³.

Conforme a Organização Mundial da Saúde (WHO, 1984), saúde é definida como não apenas a ausência de doença, mas como a situação de perfeito bem-estar físico, mental e social, englobando assim, as condições de moradia, de sono, trabalho, lazer, qualificação profissional, entre outros. Apesar de ser um conceito bastante utópico, abrange todo o processo do ser em sua subjetividade, aspectos essenciais para a garantia de uma vida saudável, em consonância com a definição da nova Constituição que prevê nortear a mudança progressiva dos serviços,

⁶³ Enfermeira. Especialista em Enfermagem do Trabalho. Professora temporária do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiiana. Uruguaiiana, Rio grande do Sul, Brasil. E-mail: tatielegelati@unipampa.edu.br

⁶⁴ Enfermeira. Especialista em Enfermagem do Trabalho. Professora temporária do curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiiana. Uruguaiiana, Rio grande do Sul, Brasil. E-mail: andreiamartins@unipampa.edu.br

baseado no atendimento de modelo de atenção integral à saúde, onde haja a incorporação progressiva de ações de promoção e de proteção, ao lado daquelas propriamente ditas de recuperação (BRASIL, 1990).

Considerando-se de fundamental importância identificar e compreender as condições de trabalho que os profissionais do sistema de urgência e emergência estão constantemente expostos, podendo trazer diversos agravos saúde tendo-se em vista que a literatura nacional pouco tem discutido sobre o tema, necessitando então de acoplar ideias, trazer o conceitual sobre biossegurança e qual a transação da mesma na condição de trabalho.

Detalhamento das atividades

Foi realizado um estudo do tipo Revisão Integrativa (RI) de pesquisa, descrita como método que possibilita sintetizar pesquisas de múltiplos estudos publicados e permite conclusões gerais a respeito de uma área particular de estudo e obter resultados a partir do tema de interesse (COOPER, 1984). Incluem os seguintes passos: 1) Formulação do problema de pesquisa. Etapa que se constituiu por meio de fundamentação teórica sobre a temática a ser estudada, sendo definidos os aspectos mais relevantes, delimitando a questão de pesquisa. Face ao objetivo deste estudo, tem-se como questão orientadora “Identificar a qualidade de vida dos profissionais do Sistema de Atendimento Móvel de Urgência-SAMU”?; 2) coleta de dados. Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas as publicações científicas nacionais, indexadas na base de dados Literatura Latino Americana do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Banco de Dados de Enfermagem (BDENF) e Scientific Eletronic Library Online (SciELO); 3) avaliação dos dados. Nesta etapa foram avaliadas as informações dos artigos da amostra, sendo consideradas as seguintes variáveis: a) descritor primário *trabalho*; b) descritor primário e secundário com terminologia *trabalho e emergências*; c) descritores primário, secundário e terciário *trabalho, emergências e urgências*; d) fonte e publicação; e) tipo de publicação e f) tipo de estudo; 4) análise e interpretação dos dados. Nesta etapa realizou-se síntese e comparação das informações extraídas dos artigos científicos;

5) apresentação dos resultados. Esta etapa constitui-se na demonstração dos achados da revisão integrativa, sob a forma de tabelas e quadros.

Análise e discussão

Ao fazer a análise dos objetivos propostos, identificou-se que os serviços de emergência sofrem o maior impacto da desorganização do sistema, um importante motivo de crítica tem sido a superlotação dessas emergências e seu impacto negativo para os pacientes (O'DWER, 2010). Sob essa ótica, a partir da necessidade de melhor e mais rápido atendimento, um observatório permanente de saúde tem a possibilidade de identificar os determinantes da saúde, bem como replanejar, de forma dinâmica, a assistência às urgências, sendo então, em 2002, implementado o serviço de atendimento às urgências e emergências, que têm sido alvo de críticas cabendo ao Estado o esforço de normatizar esse nível de atenção. Faz-se necessário ressaltar a valorização da integralidade da atenção à saúde, remetendo entre outras estratégicas, à plena implantação dos três níveis de complexidade assistencial, que poderá ser garantida por meio da conformação e inserção de redes assistenciais nos sistemas de saúde, nenhuma desses isoladamente terá capacidade suficiente para a solução dos problemas de saúde de uma população (DUBEUX e CARVALHO, 2009).

Os profissionais que atuam em unidades de emergência enfrentam conflitos, por atuarem com recursos humanos, tecnológicos e de estrutura física nem sempre adequados, não oferecendo condições suficientes para acomodar os usuários com segurança e qualidade. O nível de estresse dos atendimentos e relação com pacientes se sobrepõem ao acolhimento dos casos e à responsabilização com a produção do cuidado, sendo que a relação das equipes com o usuário fica entre o heroísmo e o descaso, ainda que o atendimento pré-hospitalar é um serviço com problemas estruturais e de planejamento, nos quais se destacaram a precariedade das condições de trabalho e a fragilidade dos vínculos, as modificações no perfil epidemiológico decorrentes do crescimento das causas externas sobrecarregam os serviços de urgência e emergência.

Considerações finais

A temática saúde o trabalhador, abordando a questão das condições de trabalho, é um assunto em destaque na atualidade, devido a importância e necessidade de conhecimento acerca do ambiente e dos profissionais do serviço em assunção, para assim poder direcionar os cuidados em sua especificidade.

Foi possível identificar, no contexto saúde do trabalhador, a qualidade de vida dos profissionais do SAMU tem disponibilizado, indiferente do nível de hierarquização. Todos os profissionais, cada um em sua proporção de nível de exposição, diferentes responsabilidades e afazeres que se completam, tornam o ambiente que muitas vezes poderia ter um nível de acidentes de trabalho menor do que o encontrado nas literaturas, elevado devido iatrogenias, negligências e imprudências, sendo estas, apesar da espantosa possibilidade de transmissão, em sua grande maioria ignorada, pois, não é em sua grande maioria registrada nem realizada investigação decorrente.

Referências

BRASIL. **Portaria nº 1.864** de 29 de Setembro de 2003. Institui a Política Nacional de Atenção às Urgências, a ser implantada em todas as unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2003/prt1864_29_09_2003.html> Acesso em: 10 Set 2012 às 15:00 horas.

WHO. Concepts and Principles of Health Promotion. Copenhagen: WHO, 1984.
BRASIL. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. ABC DO SUS :Doutrinas e Princípios. Brasília, 1990.

COOPER, H. **The integrative research review: a systematic approach**. NY: SAGE PUB, 1984.

O'DWER, G. **A gestão da atenção às urgências e emergências e o protagonismo federal**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, Fiocruz, 2010.

DUBEUX, L.S, CARVALHO, E.F. **Caracterização da oferta de serviços especializados em hospitais de referencia regional**. Revista Brasileira de Saúde Materno-infantil, Fiocruz, 2009.

DEBATENDO A SEXUALIDADE EM UM GRUPO DE GESTANTES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariane Amâncio de Oliveira⁶⁵

Joici Cassiani Lagemann⁶⁶

Fabiani Weiss Pereira⁶⁷

Palavras-Chave: Educação em Enfermagem. Gestantes. Saúde da Mulher.

Contexto do relato

Durante a gestação, a mulher irá se confrontar com inúmeras dúvidas e receios. A gestação é um período de modificações físicas e psicológicas e sociais na vida da mulher grávida e de todos que a cercam, com as condições de gerar um filho surge a necessidade de novas adaptações (SOUZA, 2009). As atividades educativas possuem grande importância no trabalho do enfermeiro de uma Unidade Básica de Saúde (UBS), assim como as assistências, defendido pela Constituição brasileira de 1988 no seu art. nº. 198, que as ações e serviços públicos integram uma rede regionalizada e integrada constituindo o Sistema Único de Saúde (SUS), que deve-se ter a participação da comunidade e o atendimento integral com prioridade nas atividades preventivas, sem desmerecer os serviços assistenciais (BRASIL, 1988). A Carta de Ottawa define a Promoção da Saúde como “o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo”. Assim fica claro que os profissionais devem se envolver neste processo, com indivíduos, famílias e comunidades e que homens e mulheres devem participar como parceiros iguais. E o

⁶⁵ Acadêmica de Enfermagem; Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. E-mail: nani_6n@hotmail.com

⁶⁶ Acadêmica de Enfermagem; Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. E-mail: joicicassiani@gmail.com

⁶⁷ Docente no curso de Enfermagem; Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. E-mail: enffabiweiss@hotmail.com

enfermeiro é habilitado para trabalhar junto à população não somente prestando assistência, mas também na promoção e educação efetiva (FRANCA, 2008).

O Grupo de Gestante é um encontro que acontece mensalmente, com gestantes na Unidade Básica de Saúde nº 20 – Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) de Uruguaiana/RS é um momento em que se trabalham assuntos relacionados à gravidez, pré-natal, parto, cuidados com recém-nascidos, entre outros. A convivência grupal para mulheres grávidas e seus familiares, possibilita a troca do conhecimento possibilitando a cada participante expressar seus anseios, dúvidas e saberes sobre determinado processo de vivência.

Este trabalho tem como objetivo relatar atividades desempenhadas por alunas da graduação de enfermagem na disciplina de Enfermagem no Gerenciamento do Cuidado e dos Serviços de Saúde e Enfermagem, do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana/RS, durante um encontro do Grupo de Gestantes, em que foi abordada a temática da sexualidade da mulher no período puerperal e gestacional.

Detalhamento das atividades

Trata-se de um relato de experiência da participação das acadêmicas no grupo de gestantes e puérperas, Unidade Básica de Saúde nº20. O encontro ocorre mensalmente, e é gerenciado pela enfermeira da UBS. O grupo é composto por mulheres de diferentes faixas etárias, idade gestacional e período puerperal. Há o estímulo para a participação dos parceiros, porém em nenhum momento ocorreu à participação desses. As temáticas abordadas são de escolha das participantes, e durante o encontro são debatidos e incentivados a explanação de dúvidas. Observado que este grupo não tinha data prevista, devido à grande demanda de trabalho e atividades da enfermeira da unidade, a qual não estava conseguindo assumir tal no momento, os estagiários optaram por planejar o grupo de gestantes.

Optou-se pela metodologia participante, que permite a atuação efetiva dos participantes, não depositando apenas conhecimento e informações, mas valorizando os conhecimentos e experiências dos mesmos, bem como os envolvendo na discussão. Por meio de dinâmica em grupo, e vivências de situações

concretas (Associação Brasileira de Enfermagem, 2001; FILHO, 2008). Assim, possibilitamos a participação efetiva do grupo na construção do conhecimento. Para viabilizar este espaço de troca, foram utilizados recursos audiovisuais e a roda de conversa. Ressalta-se que o encontro teve a duração de 3 horas.

Análise e discussão do relato

Durante o encontro realizado no dia 11 de julho de 2012, foi abordado principalmente à sexualidade durante a gestação. Salientou-se para as participantes do grupo que o prazer é uma sensação que acrescenta benefícios à vida do casal que está esperando um filho. O carinho e atenção ou o ato de fazer sexo quando tiver vontade durante a gestação é algo que pode e deve ser experimentado, afinal sentir orgasmo não prejudica o bebê. A sexualidade, durante essa fase, sofre algumas mudanças, pois, a partir do momento em que a mulher entra no período gestacional, iniciará um processo de desenvolvimento que conduzirá a várias transformações orgânicas. O crescimento abdominal, a sensibilidade mamária, náuseas, vômitos e a menor lubrificação são alterações orgânicas que as mulheres sofrem durante a gestação e que podem influir na vida sexual do casal por gerarem desconforto (SUPLICY, 1993). Então o casal deve encontrar um ambiente tranquilo, usando a criatividade para fazer as adaptações necessárias à vida sexual. Também elucidamos mitos e tabus sobre sexualidade na gestação, proporcionando maior segurança para a gestante e estimulando aproximação do casal. Também foi abordado que se a gestante sentir algum desconforto na relação sexual, deve comunicar a equipe de saúde para que esclarecimentos e orientações possam ser realizados. As gestantes e puérperas demonstraram bastante interesse sobre o assunto abordado, relataram que sentiam medo de “machucar o bebê”, medo de não se sentir “atraente”, e de que o marido não sentisse atração e vontade de fazer sexo. No final do encontro todas saíram com suas dúvidas esclarecidas e com a certeza que o sexo realizado com amor e em uma posição confortável não prejudica o bebê e a mulher não perde sua sexualidade por estar grávida. Enfatizou-se para as participantes que a sexualidade faz parte da gestação e do período puerperal, e que o profissional de saúde, em especial o enfermeiro pode esclarecer as dúvidas e

fornecer informações sobre as questões da sexualidade e relações sexuais para que o casal possa vivenciar com mais confiança o processo de gestação, parto e puerpério.

Considerações finais

Os receios irrealistas provêm da falta de conhecimento relativo às alterações decorrentes da gestação e do nascimento de um ser. Assim se faz necessário informar com clareza todo processo de mudanças para que, preparados e amadurecidos, possam desempenhar seus papéis com a confiança e a tranquilidade requeridas pelo momento. Conclui-se com a vivência desta experiência que a participação no grupo fortaleceu o aprendizado, desencadeando uma troca de saberes e experiências que enriqueceu a importância do papel do Enfermeiro na promoção da saúde das gestantes por meio da participação ativa em grupo com as mulheres orientando e desmistificando crenças populares quanto à sexualidade e relações sexuais no processo de gestação, parto e puerpério, para que a usuária possa usufruir de todos os tipos de prazeres e sensações neste momento da sua vida.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **Adolescer: Compreender, Atuar, Acolher: Projeto Acolher**. Brasília: ABEn, p. 304, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 292p, 1988.

CARTA DE OTTAWA. **Primeira conferência internacional sobre promoção da saúde**. Ottawa, novembro de 1986

FILHO T. A.; THILLEN M. J. **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão**. Universidade Federal de São Carlos – São Carlos. Editora Cubo Multimídia, p. 666, 2008.

FRANCA. **Serviço Social & Realidade**. Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP, SP, Brasil, 2008.

SOUZA, I. C.; et al. **Alterações corporais e psíquicas durante a gestação.** Netsaber artigos, março 2009. Acesso em: 9 de agosto de 2011. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_13104

SUPLICY, M. **Conversando sobre Sexo.** 18. ed. Rio de Janeiro:Vozes, 1993.

ATENÇÃO A SAÚDE DA MULHER NEGRA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Danielle Celi dos Santos Scholz⁶⁸

Lisie Alende Prates⁶⁹

Marta Íris Camargo Messias da Silveira⁷⁰

Jussara Mendes Lipinski⁷¹

Palavras-Chave: saúde da mulher. População negra. Atenção à saúde.

Introdução

A construção deste trabalho é fruto das discussões, reflexões e experiências vivenciadas pelos discentes e docentes em relação às questões étnico-raciais e de gênero no Núcleo de Estudos Afro Brasileiro (NEAB) e no Grupo de Estudos em Saúde da Mulher (GESM) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Embasadas nos conhecimentos já produzidos em ambos os espaços a questão da saúde da mulher negra passa a ser foco de investigação a partir da necessidade de reconhecimento das produções científicas na área que possam subsidiar suas futuras práticas enquanto profissionais da área da saúde, bem como cidadãos conscientes e responsáveis pelas causas de gênero e étnico-raciais que permeiam a pluralidade da sociedade brasileira.

Neste contexto, salienta-se também a motivação pela escolha desta investigação tendo em vista a ausência na matriz curricular do curso de Enfermagem sobre a Saúde da População Negra em seus conteúdos teóricos e abordagem em aulas práticas. Assim, esse trabalho tem o objetivo de descrever e refletir acerca da literatura produzida em à saúde da mulher negra.

⁶⁸ Acadêmica do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pampa.

⁶⁹ Acadêmica do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pampa.

⁷⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.

⁷¹ Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Metodologia

Como percurso metodológico, utilizou-se a revisão integrativa, sendo os estudos selecionados pelos descritores “saúde”, “mulher” e “negra” nas bases de dados BDEF, LILACS, SCIELO. Sendo a questão da presente pesquisa: qual é a produção na literatura sobre a saúde da mulher negra? A revisão integrativa consiste em um método que possibilita conclusões gerais a respeito de uma particular área de estudo, servindo como função integradora para o acúmulo de conhecimentos (POLIT, BECK, HUNGLER, 2004).

Elencou-se como critérios de inclusão os artigos disponíveis na íntegra, publicados no período de 2002 a 2012; e como critérios de exclusão os artigos não disponibilizados na sua totalidade e àqueles escritos nos idiomas inglês e espanhol. Assim, o corpus da análise foi composto por 26 publicações. Porém, devido ao maior número de produções encontradas concentrarem-se no atendimento e acesso aos serviços de saúde pela mulher negra, optou-se pela análise e reflexão desse recorte.

Análise e discussão dos dados

Cordeiro e Ferreira (2009) identificaram em seu estudo que a construção da discriminação sofrida nos serviços de saúde as mulheres está associada ao fato de serem negras e pobres, reunindo a complexidade da existência da discriminação racial na sociedade, ocasionando na exclusão e a restrição ao acesso destas no serviço. Amorim et al. (2008) constata essa exclusão e restrição ao perceber uma desigualdade racial no acesso das mulheres negras aos exames de prevenção, repercutindo juntamente na falta de informações, como percebido por Riscado, Oliveira e Brito (2010), ao identificarem que as mulheres negras tem um total desconhecimento da utilização de métodos anticoncepcionais para prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez indesejada.

Essas dificuldades de acesso demonstram que a organização da rede de saúde ainda desfavorece o acesso a todas as ações e serviços para a população negra e de religião de matriz afro-brasileira, sendo necessário um maior comprometimento dos gestores e profissionais com a Política Nacional de Saúde

Integral da População Negra e a construção de vínculos de responsabilização entre os serviços de saúde e a população para garantir a integralidade e a equidade (GOMES, 2010). Ressalta-se, nesse sentido, que a desconstrução do racismo e do sexismo vem sendo objeto de ações do Movimento Social Negro e de profissionais de saúde engajados, tendo em vista os princípios orientadores do Sistema Único de Saúde (SUS) (VARGA, 2007).

Em relação ao atendimento à mulher negra, verifica-se que a mesma vivencia um tratamento diferenciado, eivado de preconceito, por alguns profissionais de saúde. Além disso, ela presencia palavras, expressões com significados explícitos de discriminação e conversas depreciativas durante o atendimento (CORDEIRO, FERREIRA, 2009; RISCADO, OLIVEIRA, BRITO, 2010). Varga afirma que essas situações decorrem da histórica marginalização, das piores condições de vida e do racismo que a população negra é submetida há mais de cinco séculos (2007).

No que se refere à atuação profissional, Cordeiro e Ferreira (2009) descrevem relatos de mulheres negras que referem-se ao atendimento de enfermagem hospitalar como um atendimento baseado no modelo biomédico, que desconsidera a história das usuárias dificultando assim o diagnóstico e tratamento dos problemas de saúde, apresentando indícios de um trabalho voltado para o modelo funcional dividido em tarefas e procedimentos.

Considerações finais

Diante dessas reflexões, compreende-se a necessidade de maior discussão da temática na Universidade, a fim de oportunizar a reflexão sobre a formação de profissionais capacitados para atuar e intervir sobre as questões raciais e de gênero, além da sensibilização destes para desconstrução de práticas discriminatórias nos serviços de saúde. Nesse sentido, faz-se necessário a implementação de ações que propiciem a equidade de gênero e de raça, as quais são parte constitutiva do conjunto de estratégias de promoção da saúde e empoderamento das mulheres negras. No que tange aos profissionais atuantes nas redes de atenção em saúde, considera-se a Educação Permanente em Saúde como uma estratégia para

implementação das ações que envolvem a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, visando melhor acesso e atendimento a esta população.

Referências

AMORIM, V. M. S. L. et al. Fatores associados a não realização da mamografia e do exame clínico das mamas: um estudo de base populacional em Campinas, São Paulo, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, n. 11, p. 2623-2632, 2008.

CORDEIRO, R. C.; FERREIRA, S. L. Discriminação racial e de gênero em discursos de mulheres negras com anemia falciforme. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 352-358, 2009.

GOMES, M. C. P. A. Projeto: Ylê ayié yaya ilera (Saúde plena na casa desta existência): equidade e integralidade em saúde para a comunidade religiosa afro-brasileira. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 34, p. 663-72, 2010.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem. Métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2004.

RISCADO, J. L. S.; OLIVEIRA, M. A. B.; BRITO, Â. M. B. B. Vivenciando o racismo e a violência: um estudo sobre as vulnerabilidades da mulher negra e a busca de prevenção do HIV/aids em comunidades remanescentes de Quilombos, em Alagoas. **Saúde e Sociedade**, v. 19, supl. 2, p. 96-108, 2010.

VARGA, I. V. D. "Racialização" das políticas de saúde? (nota sobre as políticas de saúde para as populações negra e indígena). **Saúde e Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 178-181, 2007.

ESTUDO DOS HÁBITOS ALIMENTARES DOS ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO RECREIO

Luciana Lucimare Tellechêa Rodrigues⁷²

Luciane Dias Lemes de Vargas⁷³

Marivone Porto Nascimento

Max Castelhana Soares⁷⁴

Palavras-Chave: corpos. Hábitos alimentares. Lixo. Conscientização.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo conscientizar os alunos sobre a importância de hábitos alimentares saudáveis para a preservação da saúde, partindo da descoberta dos alimentos consumidos ao observar o lixo do ambiente escolar após o recreio. Sabemos que quando absorvemos uma alimentação saudável e equilibrada estamos mantendo a nossa saúde, a capacidade de raciocínio e aprendizagem, já que crianças desnutridas ou anêmicas apresentam grande dificuldade de aprendizagem. Estudos apontam que atividades envolvendo alimentação dentro das escolas são muito importantes, pois podem possibilitar as crianças e aos adolescentes o desenvolvimento de uma relação mais responsável a saúde. Desta forma, o estudo dos hábitos alimentares demonstra ter um papel fundamental não só na identificação do que os consumidores adquirem em termos de alimentos, mas também quais os fatores que permeiam a escolha destes alimentos. Por mais que o consumo de alimentos demonstre ser um acontecimento simples e cotidiano, seu estudo pode revelar muito mais do que simplesmente o que

⁷² Aluna do curso de licenciatura em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais. E-mail: lucianatellechea@gmail.com

⁷³ E-mail: lulu_gil_@hotmail.com

⁷⁴ E-mail: maxcastelhana@yahoo.com.br

se come, como se come e o que é ingerido. Este trabalho foi realizado em escola de ensino fundamental de 1ª a 8ª série usando a escola como difusora de conhecimentos e formadora de opiniões, deve abordar e apresentar meios simples e práticos para enfrentar desenvolvimento de atividades que propiciem reflexão, participação e, acima de tudo, comprometimento pessoal e mudança de atitudes para com a alimentação.

Referencial Teórico

Rozin *apud* Contreras (1995, p. 87) coloca que para se estudar o comportamento alimentar, devemos nos ater para algumas terminologias: uso, preferência e gosto. O uso revela o que comemos e a quantidade de cada alimento; a preferência refere-se à situação que dita os critérios de escolha entre um ou mais alimentos; e o gosto indica quais são os alimentos que mais agradam ao paladar de um grupo ou pessoa, ou seja, “que las propiedades sensoriales de la comida producen placer a esa persona”. Mennel, Murcott e Van Otterloo (1992) afirmam que a maioria das pesquisas sobre hábitos alimentares é realizada com adultos e criança, pois se argumenta que as principais rotinas alimentares são formadas ainda no período da infância. Mas estudos como o de Nu, MacLeod e Barthelemy (1996), comparou, por exemplo, hábitos e preferências de franceses entre 10 a 20 anos, supostamente adolescentes e jovens adultos. Eles notaram que entre os mais jovens, as escolhas de alimentos ainda estavam direcionadas as chamadas comidas familiares, enquanto entre os mais velhos, o consumo das chamadas “*snacks*” era maior e 3 novos pratos eram mais apreciados comparando-se com os mais jovens. Percebeu-se também, que após a puberdade, alimentos que eram rejeitados passaram a fazer parte de suas rotinas alimentares. Isso demonstra que, nesta etapa, os jovens adultos já começam a formar suas próprias opiniões e preferências, experimentando outros alimentos que não aqueles frequentemente consumidos em casa e podem até mudar, em determinados casos, suas preferências. A ingestão da alimentação saudável está intimamente ligada com “[...] indicadores de proximidade em relação à família, colegas e escola, bem como a uma percepção de bem estar pessoal e social” (MATOS; CARVALHOSA; FONSECA, 2001). Nota-se uma

semelhança com relação ao fator idade e gênero, identificado pelos autores anteriores, como preponderantes na preferência alimentar, neste caso com relação a hábitos saudáveis e não saudáveis e o papel da família demonstra ser importante na cobrança de hábitos saudáveis.

Metodologia

A metodologia se deu através de questionários, observação do lixo durante uma semana, distribuição de panfletos sobre a importância de uma alimentação adequada e montagem de um painel com embalagens de alimentos encontrados no lixo, classificando estes alimentos como saudáveis ou não. Obtemos como resultado a coleta de embalagens de pirulito, balas, salgadinhos, chiclete, restos de pastéis empadas, copos descartáveis de refrigerantes, caixinhas de suco, latas de refrigerante. Observamos que os alimentos trazidos de casa e consumidos no recreio, 90% não beneficiam a saúde, podem provocar cáries, celulite, aumento da glicose, obesidade. Através das observações tiveram a oportunidade de problematizar, discutir, construir e reconstruir alguns significados a respeito dos corpos e de consumo alimentar.

Resultados e discussões

O trabalho apresentou como resultado uma mudança de postura nos alunos em relação aos alimentos consumidos no recreio, passando a consumirem frutas e sucos. Os chamados lanches, que incluem o consumo de salgados, frutas, sucos entre outros não são tidos como refeições propriamente ditas, o consumo de um salgado ou sanduíche, não é considerado como uma refeição em si, mas somente um lanche ou uma ação imediata para amenizar a fome.

Conclusão

A motivação dos alunos e a participação dos mesmos foram fundamentais para que a nossa proposta fosse bem sucedida e dar início ao estudo sobre corpos

que futuramente iremos trabalhar sexualidade, gênero o comportamento de consumo atual. O desenvolvimento do trabalho serviu para conscientizar os alunos da necessidade de uma alimentação saudável, para manter a saúde e disposição para estudar e ser feliz.

Referências

BORGES, Claudia Moreira; Filho, Lima Oliveira Dario. **Hábitos Alimentares dos Estudantes Universitários**: um estudo qualitativo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, **V I I S E M E A D M A R K E T I N G**

ZANCUL, Mariana de Senz. **Consumo Alimentar de Alunos na Escola de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto (SP)**, Dissertação apresentada na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Departamento de Medicina Social, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto 2004.

QUADRADO, Pereira Raquel. **Adolescentes**: Corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande 2006.

A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E O PRIMEIRO COMPONENTE CURRICULAR COMPLEMENTAR DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIPAMPA: RELAÇÕES DE GÊNERO NA DINÂMICA DA SOCIEDADE DE CLASSES

Laura Regina da Silva Câmara Maurício da Fonseca⁷⁵

Palavras-Chave: Educação Superior. Componente Curricular. Relações de Gênero.

Contexto do relato

O trabalho apresentado é um relato da prática pedagógica de ensino, a partir da criação do componente curricular complementar: Relações de Gênero na Sociedade de Classes, no curso de Serviço Social da Universidade Federal do PAMPA – Unipampa. O texto resume os aspectos concernentes à criação do componente, descreve e analisa a prática pedagógica na educação superior, apresentando uma contribuição à mostra de práticas no II Seminário Corpo, Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais na Educação.

Detalhamento das atividades

A base de construção do conteúdo do componente curricular, criado no ano de 2007 e ofertado até o ano de 2011, são os estudos de pesquisa da professora, acumulados nos anos de docência (Universidade de Brasília e Unipampa).

A proposta de ensino buscou alcançar o objetivo central do conteúdo: apreender criticamente e identificar as formas de construção da identidade de gênero, dimensionando no contexto das relações de gênero e das relações de poder

⁷⁵ Graduada em Serviço Social – UERJ, mestre em Política Social – UnB, doutoranda em Serviço Social da PUCRS. Docente dos cursos de graduação de Serviço Social, de Ciências Sociais – Ciência Política, da Especialização em Políticas em Intervenções em Violência Intrafamiliar, no Campus São Borja – UNIPAMPA. E-mail: laurafonseca@unipampa.edu.br

instituídas na sociedade de classes, articulando os conceitos e as dinâmicas estudadas. Desse modo, a articulação entre teoria e prática constitui um direcionamento permanente dos conteúdos estudados na atividade de ensino. A vocação interdisciplinar da formação do assistente social e a temática das relações de gênero, no epicentro das relações sociais, produzidas e reproduzidas na sociedade capitalista constituíram os eixos formativos do componente curricular.

As unidades do plano de ensino valorizaram a conceituação histórica e política de Joan Scott sobre Gênero, ampliando a compreensão de Relações de Gênero, a noção de Poder como relação a partir da noção desenvolvida por Michel Foucault, e a teoria crítica de Karl Marx acerca das Classes Sociais no capitalismo. A metodologia de ensino teve o processo de análise e trabalho coletivo, em grupos de estudo do início ao final de cada período que contou com a oferta do componente.

O método crítico-reflexivo, estimulado em sala de aula, associou à leitura de textos acadêmicos à dinâmica de análise de filmes, poesias, letras de músicas, propagandas publicitárias, matérias jornalísticas, conteúdos das telenovelas e dramatização do cotidiano familiar, envolvendo mulheres e homens, desenvolvidos pelos estudantes, em atividades de grupos, ao longo do programa. As questões relacionadas à dinâmica das relações de gênero guiaram a dinâmica em sala de aula, tais como. A avaliação resultou do trabalho coletivo e foi um “produto” dos sujeitos envolvidos: professora e estudantes.

Análise e discussão do relato

A certeza de ser o ensino inesgotável indica à docência os limites da prática pedagógica distanciada do cotidiano, ou hermética aos temas profissionalizantes. Desta feita, os componentes complementares cumprem função pedagógica estratégica, ampliando e ou aprofundando análises, permitindo, como na experiência relatada, desencadear projetos diversos de ensino, pesquisa e extensão, ampliando o significado da graduação na educação superior.

Ademais, a prática relatada auxiliou a formulação do projeto de extensão Abordando a Sexualidade na Escola, voltado para educadores das escolas do

município de São Borja, estimulou trabalhos de pesquisa para a conclusão de curso de graduação e de pós-graduação *latu sensu*, e se tornou referência para outro componente curricular na graduação em Ciências Sociais – Ciência Política: Gênero e Política. Nesse sentido, demonstrando que a indissociabilidade é um princípio real no ensino com a pesquisa e a extensão.

Considerações finais

A partir da experiência relatada é possível analisar o significado de um componente curricular, de natureza complementar, e sua função articuladora e estratégica na formação acadêmica para além do mero “optativo” e da localização “secundarizada” que recebe em detrimento dos conteúdos formativos profissionalizantes e obrigatórios.

O relato descrito buscou apresentar a construção de um componente curricular, de finalidade complementar, sem a pretensão de ir além da introdução de um debate à formação na educação superior e às abordagens pedagógicas. Uma contribuição à tarefa desafiadora dos educadores, destacando a necessidade de revisar a concepção da prática pedagógica distanciada da realidade social e dos seus fenômenos dinâmicos, considerando a formação na educação superior um processo histórico, inserido no contexto da sociedade.

Referências

FONSECA, Laura Regina da Silva Câmara Maurício. **Relações Gênero e Violência: uma reflexão sobre o significado da masculinidade como aspecto concernente à violência contra as mulheres e o envolvimento dos homens na prevenção do fenômeno**. In: Encontro Regional de Pesquisadores em Serviço Social, 1, 2012, Florianópolis. Anais. Florianópolis: ABPSS, CRESS, UFSC, 2012. 2-6.

_____. **Gênero e AIDS: um estudo com mulheres pobres, soropositivas, em idade reprodutiva**. UnB, 1997. Dissertação (Mestrado em Política Social), ICH, Universidade de Brasília.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade – um debate contemporâneo na educação**. 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

MACHADO, Roberto (Org.). **Michel Foucault – Microfísica do Poder**. 11ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1995.

MARX, Karl. **O Capital**. 2ªed. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1983 (Coleção os economistas, Vol. I).

SCOTT, Joan Wallach. **Gender and the politics of history**. NY: Columbia University Press, 1988.

Universidade Federal do PAMPA. Campus São Borja. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Disponível em:
<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/servicosocial/projeto-pedagogico-do-curso/>
Acesso em: 14 out. 2012

A SEMIÓTICA DE ALMODÓVAR: ENTRE O GÊNERO E A IDENTIDADE SEXUAL

Rodrigo Mendonça⁷⁶

Palavras-Chave: Semiótica. Gênero. Almodóvar.

Contexto do relato

Esta análise é uma proposta de reflexão conjunta a ser feita em oficinas de interpretação de obras cinematográficas como forma de expandir o poder de compreensão dos sujeitos no processo ensino aprendizagem utilizando recursos audiovisuais, a obra analisada aqui diz respeito a questões bastante pertinentes na atualidade como, gênero e identidade, e suas percepções a partir do corpo e da sexualidade.

Detalhamento das atividades

Através de um projeto de Extensão Universitária surgiu o interesse em escrever e refletir sobre obras cinematográficas, o interesse especial pelo cineasta Pedro Almodóvar apresentado em um ciclo de exposições promovidas pelo projeto de extensão que mostrou como suas temáticas são capazes de se prestar a uma exploração semiótica dando consistência às discussões sobre gênero e sexualidade.

Com a proximidade do SIEPE – Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – que ocorrerá entre os dias 26 e 28 de novembro de 2012, surgiu a oportunidade para estruturar uma oficina de reflexão para os alunos de

⁷⁶ Jornalista MTb 16.143. Aluno de Especialização em Imagem, História e Memória das Missões: Educação Para o Patrimônio. Acadêmico de Comunicação Social Habilitação Relações Públicas com Ênfase em Produção Cultural. Coordenador de Comunicação na ONG Girassol, Amigos na Diversidade. Estagiário da Assessoria de Comunicação Social da Universidade Federal do Pampa. E-mail: rodrigomendonca_sb@hotmail.com

Comunicação e dos demais cursos de graduação com interesse em interpretação sógnica, assim também surgiu a necessidade de rever os conteúdos pertinentes para sustentarem a abordagem teórica pretendida no evento o que resultou nesta breve compilação de ideias que tentam sintetizar a grande quantidade de elementos simbólicos utilizados por Almodóvar para compor seu filme *A Pele Que Habito*.

Assim além de uma revisita a bibliografia sobre semiótica, também foi preciso pesquisar, ainda que brevemente, sobre conceitos de gênero e sexualidade passeando por algumas discussões sobre identidade e corpo, podendo dessa forma construir uma avaliação satisfatória sobre a abordagem que o cineasta utilizou para promover sentido em sua história, finalizando sua ação orquestrada de forma complexa e sutil, mas que provoca suficientemente os expectadores lhes permitindo uma percepção fiel ao que se propôs comunicar.

Análise

Os elementos signicos em *A Pele Que Habito* (filme do diretor Pedro Almodóvar veiculado em 2011) são extremamente fortes e contam uma parte constituinte do enredo que determina parte das impressões que a obra causa em seus expectadores, as cores, os sons, as formas são componentes que interferem na emoção e nos caminhos que a história percorre para revelar situações de interesse humano extremamente delicadas que mexem com a compreensão do que se expõe no filme.

Esses elementos que descritos são do que o objeto da semiótica como pode-se concluir a partir do texto de Lúcia Santaella (2005) que conclui:

As linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem. A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e de sentido. (SANTAELLA, 2005, p.19).

Segundo a lógica semiótica de análise a percepção sobre os objetos se dão em três momentos conhecidos por primeiridade, secundidade e terceridade que correspondem às modalidades sógnicas *quali signo*, *sin signo* e *legi signo* esses

elementos são responsáveis por uma construção interpretativa sobre as variadas formas de representação, capazes de decodificar intenções possíveis sobre o que se quer dizer com o que foi dito ou exposto, sendo que o *quali signo* é responsável pela impressão, sensação, percepção primeira sobre o objeto, cena, ou obra analisada.

O *sin signo* é a materialidade do que se vê, o objeto ou obra em si, aquilo que se tem de concreto sobre o alvo de análise que se apresenta mostrando sua mensagem mais imediata, o *legi signo*, por sua vez, consiste na junção entre as sensações e a materialidade da obra em sua concretude, é a interpretação sobre as costuras feitas entre esses aspectos dando alma a um objeto, tornando-lhe único em características e por isso precisa estar bem elaborado em seus aspectos sógnicos para chegar a um resultado satisfatório propiciar uma decodificação rica da mensagem ou mensagens que se quer transmitir.

Em *A Pele Que Habito* som e imagem, além da disposição de objetos cenográficos detêm uma complementação muito grande da mensagem que se transmite, basicamente em cenas muito contrastadas por cores fortes fica marcado uma disputa de espaço entre o branco e o preto e suas variações, duas cores frias cortadas por pitadas dramáticas do vermelho, uma cor quente que aparece com alguma frequência no filme marcando momentos em que as emoções estão expostas.

Quando se estabelece uma relação entre o enredo com as questões do corpo fica evidente esta ligação no figurino da personagem principal que na maior parte da trama aparece vestida em uma malha cor de pele que é uma metáfora diretamente ligada ao sentido de ser a própria pele nosso veículo primeiro de comunicação, tornando-se emblemático na trama já que a pele na história aparece como uma espécie de cárcere intransponível.

Há, em primeiro lugar o invólucro da pele, dentro do qual se aninha um aparato físico-fisiológico, uma espécie de caixa semifechada de carne, sangue, ossos, músculos, nervos, órgãos. Esse é o real do corpo que o humano compartilha com o animal, um corpo que sofre com vicissitudes do tempo, sobrevive, sente dor, adocece, envelhece, morre. É o corpo de que médico e veterinários cuidam. (SANTAELLA, 2004, p.141).

Além disto, outros signos se apresentam marcando desconforto e tensão, tão explorados na trama, a trilha sonora é aliada perfeita do cineasta nessa composição, conduzindo as imagens e textos em sua sonoridade, mas o enredo em si também está impregnado de elementos signos, a própria presença de um personagem fantasiado mostra a oposição entre a fuga e a prisão através de elementos artificiais, me refiro aqui a pele desenvolvida pelo cirurgião plástico e a fantasia de tigre da personagem Zeca.

Considerações finais

A análise semiótica é quase que uma doma sobre nossa percepção instintiva, em relação ao filme *A Pele Que Habito*, o que podemos absorver de modo geral é que o filme marca um conflito de aprisionamento de um indivíduo em um corpo que não corresponde a sua identidade de gênero, sendo violentado sexualmente e estando exposto a uma tortura física e psicológica que é representada de forma muito sensível por Almodóvar através da escolha dos signos que usa para representar esta situação aparentemente absurda mas, que através da inversão de lógica consegue transmitir a mensagem do que é não se sentir pertencente a um corpo ou a um gênero, situação bastante recorrente na contemporaneidade.

Referências

SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e Comunicação: Semiótica da Cultura**. São Paulo: Editora Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **O Que é Semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

CARACTERIZAÇÃO E AUTORRECONHECIMENTO DA MULHER PESCADORA DO RIO URUGUAI

Mário Davi Dias Carneiro⁷⁷
Allyne Ortiz Damian⁷⁷
Andressa Mariza Ribeiro Geraldo⁷⁷
Daniele Macagnani Calvano⁷⁷
Fanthiesco Eraldo de Araújo⁷⁷
Jovita Lopez Carvalho⁷⁷
Marco Antonio Vazquez Luques⁷⁷
Valéria Laís Guimarães Aguilar⁷⁷
Amanda dos Santos Hajar⁷⁸
Augusto Dionir dos Santos Falcão⁷⁸
Juliana da Rosa da Silva⁷⁸
Sabrina Kitina Giordano Fortes⁷⁸
Claudete Izabel Funguetto⁷⁹

Palavras-Chave: Ribeirinho. Defeso. Inserção. Associação de Pescadores.

Contexto do relato

Diversas problemáticas da pesca de águas interiores são muito abordadas em associações, colônias e encontros de pescadores. Além das questões legais quanto à legislação pesqueira que não atende a todas as classificações de pescadores, as questões de gênero como reconhecimento e valorização da mulher pescadora, os problemas de saúde, questões sócio-econômicas, e suas extensões são abordados em eventos e encontros de ribeirinhos. São reconhecidas legalmente como trabalhadoras da pesca aquelas que exercem a pesca efetivamente ou que

⁷⁷ Curso de Tecnologia em Aquicultura, Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana-RS.

⁷⁸ Curso de Agronomia, Universidade Federal do Pampa – Campus Itaqui – RS.

⁷⁹ Engenheira agrônoma (orientadora) – Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana-RS.

desempenham atividades complementares no exercício da pesca artesanal. Segundo Rodrigues, no documento “A situação das mulheres no Brasil”, elaborado a partir do II Encontro Nacional de Pescadoras, 2010, as mulheres sofrem com o machismo dos presidentes das colônias, maridos, pela sobrecarga de tarefas e com a discriminação de órgãos competentes (INSS e MPA) quando não possuem “cara” de pescadora, ou seja, quando procuram estes órgãos sem estar caracterizadas para a atividade. Assim como a problemática da legislação pesqueira em águas interiores, há também uma escassez de trabalhos e caracterizações de cunho científico destas comunidades. A maioria dos trabalhos trata de comunidades ribeirinhas que exercem suas atividades em mares ou mangues. Neste contexto, o Programa Mulheres Pescadoras do Pampa, se faz presente nas comunidades de pescadores artesanais da Bacia do Rio Uruguai, especificamente nas cidades de Uruguiana e Itaqui, Fronteira Oeste do Rio do Sul. Além de buscar caracterizar trabalhadores e trabalhadoras da pesca constituindo um banco de dados para fundamentar novos projetos, visa promover capacitações durante o período de defeso (piracema), com o intuito de transformar a realidade econômica e social destas comunidades.

Detalhamento das atividades

Foram aplicados questionários com 60 perguntas abertas e fechadas, na Associação de Pescadores Artesanais e Profissionais de Uruguiana, abordando sobre assuntos de relevância econômica, pesca, utilização de condimentos e ervas medicinais, questões ambientais e sanitárias. Após esta caracterização foi realizado um cronograma de capacitações no período de piracema sobre a pesca, atividades complementares e demais interesses sugeridos pela comunidade de pescadores, assim como também será realizado o I encontro de Mulheres Pescadoras do Rio Uruguai.

Resultados e discussão

Já foram caracterizados através de questionário 50 trabalhadores e trabalhadoras da pesca vinculados a Associação de Pescadores Artesanais e Profissionais de Uruguaiana. Destes entrevistados 28 são homens e 22 mulheres. Das mulheres 31,81% foram introduzidas na atividade pela mãe, 40,90% delas foram introduzidas pelo pai e 54,54% foram inseridas por outras pessoas, sendo que para muitas destas o outro seria o marido ou companheiro. Nenhum dos homens foi inserido na atividade pela mãe, resultado que reflete predominância masculina, enquanto que 42,85% foram iniciado pelo pai, 3,57% pelo tio e 53,57 % por outros (interações não familiares). Os homens iniciam a atividade em maioria com menos de 10 anos ou mais de 20 (35,71%), depois com entre 10 e 15 anos (21,42%) e entre 16 e 20 anos (7,14%). As mulheres iniciam a atividade com idade mais avançada, acima de 20 anos (40,90%), depois com entre 10 e 15 anos (31,81%), com menos de 10 anos (18,18%), e por último de 16 a 20 anos (9,09). Estas duas informações sugerem que a mulher ao contrário do homem é inserida na atividade após criar um vínculo com a parceria que a exerça, ao contrário dos homens para quem na maioria das vezes a cultura é passada ainda na infância. Das mulheres 22,72 % não julgam importante a passagem da cultura da pesca as gerações futuras, enquanto aos homens 82,14% julgam importante a passagem da cultura. Desta forma, é refletido que os homens são mais identificados com a atividade profissional de pesca do que as mulheres. Das mulheres 95,45% são alfabetizadas e 7,14 % dos homens não são. Dos homens 92,85% possuem filho enquanto 86,36% das mulheres também são mães. Logo, pode-se dizer que o grau de instrução básico já influencia na quantidade de filhos. Esta informação se afirma ou está atrelada ao nível de instrução, uma vez que 9,52% das mulheres possuem ensino médio completo contra apenas 3,84% dos homens. O percentual de nível de instrução mais homogêneo se encontra entre a 5ª e a 8ª série, onde 46,15% dos homens e 47,61% das mulheres encerram seus estudos. A evasão escolar masculina pode estar atrelada a cultura patriarcal onde o homem, como pode ser visto nas informações anteriores, desde a infância se responsabiliza pela atividade pesqueira, embora, mesmo que não tenha sido questionado, as mulheres muitas

vezes exerçam nesta fase uma série de atividades além da escola. A partir destas informações será possível, além de realizar cursos de capacitação, também elencar demandas, objetivos e possíveis soluções para problemas do fazer da pesca, a serem discutidos no I encontro de Mulheres pescadoras do Rio Uruguai, que será realizado a priori em novembro deste ano, na cidade de Uruguaiana-RS.

Considerações finais

No contexto de ação de um programa de extensão visualizamos uma série de abordagens necessárias quanto ao gênero e a homogeneidade da atividade pesqueira, para que esta evolua em ambas as questões, com igualdade e dignidade.

Referências

CABRAL, Maria das Mercês Cavalcanti. STADTLER, Hulda. TAVARES, Lyvia. **Mulheres pescadoras: gênero e identidade, saber e geração.** II Seminário Nacional: gênero e práticas culturais. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2009.

GOES, Lidiane de Oliveira. **Os usos da nomeação mulher pescadora no cotidiano de homens e mulheres que atuam na pesca artesanal.** Dissertação de mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Pernambuco. Março, 2008.

RODRIGUES, Martilene. **Situação das mulheres pescadoras no Brasil.** Articulação Nacional de Pescadoras. Fortim, Ceará. Maio, 2010.

ERA UMA VEZ JOÃO [E] MARIA
UMA ANÁLISE SOCIAL DO SEXO X GÊNERO DAS PESSOAS
TRANS NA ESCOLA

Diego Roballo⁸⁰

Palavras-Chave: Identidade. Gênero. Sexo. Pessoas Trans.

Contexto do relato

O presente texto tem a finalidade de proporcionar a discussão sobre sexo biológico e gênero social das pessoas trans⁸¹ no campo educacional, propondo uma análise do espaço “escola” enquanto reflexo micro social das interações que nascem do convívio entre as pessoas. Primeiramente vamos organizar os conceitos, questionando se é possível identificar identidade, sem nos perder diante de uma construção social tão atípica a que conhecemos? Os transgêneros são uma construção identitária de gênero que anda a contramão a construção sexual⁸² que se tem de macho/fêmea.

Esse conceito identifica uma nova forma de assimilar uma construção identitária, redescobrimo sexo e vendo-o de outra forma, criando o que o Facchini (2010), identifica como uma “identidade de gênero”, sendo que essa identidade de gênero volta-se mais aos casos aqui tratados, casos de transgêneros no sistema educacional, e como se dá essa construção identitária que vai além do determinismo

⁸⁰ Graduado em Serviço Social pela UNIPAMPA. Especializando em Políticas em Violência Intrafamiliar – UNIPAMPA 2012/2013. Mestrando em Ciências Sociais – PUCRS 2011/2012. Vice-presidente da ONG Girassol, Amigos na Diversidade São Borja. E-mail: die.pops@bol.com.br

⁸¹ Uso o termo “PESSOA TRANS” para denominar um grupo de pessoas que cotidianamente vivem de forma “inversa” a seu sexo biologicamente natural, apresentando-se socialmente com o gênero oposto ao sexo. Neste contexto de pessoas trans, incluem-se Transgêneros (habitualmente conhecidos como travestis), transexuais (tanto transHomem ou transMulher).

⁸² Segundo Foucault 1984, em História da Sexualidade. O autor discute a ideia da sexualidade pondo-a em xeque, a discussão sobre os elementos disciplinadores e biopolíticos usados para manter uma premissa “heteronormativa” acerca do sexo.

biológico, essa construção social trás a discussão os casos como de travestilidade nesse sistema estritamente heteronormativo.

Segundo Foucault (1984) ao teorizar sobre sexo trás a tona questões sobre normal e anormal, licito e ilícito e por fim certo e errado, essa normatividade biológica é usada para disciplinar à sociedade separando Macho/Fêmea, criando com isso um sistema de ordenação sexual a ser seguida. Mais tarde entra em cena discussões como “gênero”, que é para além de sexo biologicamente falando, uma forma de dizer macho/fêmea como homem/mulher e delimitar mais ainda como explica Orter (1972) quando diz que “há diferença entre a personalidade feminina e masculina” (p. 111), nesta mesma linha Filho 2004, explica que “o conceito de gênero foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social” (p129).

Detalhamento das atividades

A produção textual foi feita com base nos diálogos expostos pelas pessoas trans sobre o espaço educacional, onde as mesmas expõem suas experiências vivenciadas no intitulado Instituto Educacional Padre Francisco Garcia, popularmente reconhecido como “Polivalente” este espaço está localizado em um bairro de periferia na cidade de São Borja no Estado do Rio Grande do Sul. É chegado a este local, a saber, que dos espaços educacionais da referida cidade, tanto os Estaduais, Municipais e Privados é o que apresenta o maior índice (ou talvez o único) de pessoas trans matriculadas ou já formadas, chegamos a este dado em virtude de estar atuando e uma ONG que é voltada ao movimento LGBTTT no interior. A ONG conhecida como Girassol, Amigos na Diversidade foi fundada em 2008 e tem nesse grupo pesquisado quase que 100% deles fazendo parte desse espaço educacional em tempo integral, ou no módulo EJA (ensino de Jovens e Adultos). Foram pesquisados 5 pessoas trans, duas em curso integral estudando pela manhã e 3 em curso curto (EJA) no turno da noite, todos os participantes tem mais de 18 anos, todos são TransMulher⁸³, 3 residem com suas famílias, 1 reside

⁸³ No presente texto estamos falando apenas das TransMulher, que são as pessoas que nasceram biologicamente homens e que tem em sua construção de gênero o oposto ao seu.

sozinha, 1 reside em outra família, 2 estudaram na escola todo o ensino fundamental, e entrou na escola no início do ensino médio, 2 entraram na escola pelo EJA, nenhuma é negra.

Análise e discussão do relato

Todas as pessoas trans relatam a vivência no espaço educacional como “pacífico e respeitoso”, todas as transgêneros eram chamadas e reconhecidas pelo seu nome social⁸⁴, não podemos negar que esta forma de receber o diferente em seu espaço educacional permitindo que este diferente possa fazer uso das ferramentas para tornar-se cada vez mais “normal” seja talvez o atrativo para que tantos tenham ido estudar neste espaço, poder fazer uso do nome ao qual melhor se adapta a sua construção social de gênero já é um grande passo, pelos relatos tudo era acordado entre professor e aluno, ao qual deveria no início do ano letivo explicar ao professor que gostaria de ser chamado pelo seu nome social, e que o professor se o aceitasse poderia colocar na chamada entre parentes o nome que deveria ser chamado, e dessa forma estariam acordando que nos trabalhos e provas o nome escrito era o “verdadeiro” ou “burocrático” e na chamada seriam os dois nomes que teriam validade, o nome para ser chamado em frente à turma e usado em todo o convívio social da escola respeitando a construção social de gênero da pessoa trans, e nos documentos mais oficiais como provas e trabalhos, dependendo do educador e do acordo, deveriam ser colocados o nome de fato.

Todas as pessoas trans que habitaram esse espaço educacional puderam fazer uso do banheiro feminino, com raras exceções no início do processo de inclusão, esse relato parte de duas situações bem distintas que demonstram o quanto a escola teve que se adaptar, primeiro no turno da manhã com alunos com idade entre 15 e 18 anos, adolescentes em plena fase de efervescência hormonal e a noite no EJA com alunos dos 16 aos 50 anos, onde além de ter os adolescentes ainda tem a presença de pais e mães que muitas vezes não conseguem compreender a construção social de gênero.

⁸⁴ O nome social é a forma que a pessoa trans usa buscando adequar um nome a sua imagem de construção social de gênero.

Considerações finais

É possível a inserção do diferente, do exótico e do excêntrico no espaço social educacional? É a grande questão que buscamos responder com a referida obra textual. Segundo análise dos relatos das pessoas trans no espaço da escola o que percebemos nos relatos feitos com pessoas que dentro do contexto ocupavam espaços diferentes podemos sim acreditar em uma forma de entendimento do diferente não como algo que deve ser excluído, mas que deve sim inserido e compreendido. Há no processo de docência a vontade de ensinar e aprender, há no espaço educacional a necessidade de ensinar a conviver e interagir, há na inserção do diferente a necessidade de sentir-se aceito, incluído e pertencente a um ordenamento social, por tanto há no contexto um arranjo social que se pensado no processo ensino aprendizado essa inserção é aceitável para que todas as partes possam construir seus meios de melhoramento e amadurecimento, tanto nos limites e possibilidades, quanto na construção de direitos e deveres.

Referências

FACCHINI, Regina. **Convenções em movimento: separações e articulações de gênero e sexualidade em LGBT.** Fazendo Gênero 9. 2010.

FILHO, Amílcar Torrão. **Uma Questão de Gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam.** Cadernos Pagu (24), jan.-jun. de 2005. p 127-152.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a Vontade de Saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

ORTNER, Sherry B. **Está a Mulher para o Homem assim como a Natureza para a Cultura?** 1972.

PERCEPÇÃO DA OFICINA PILOTO DESENVOLVIDA COM EDUCANDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE URUGUAIANA-RS, VISANDO ORIENTAÇÕES A CERCA DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Marluce Tuparai Wagner⁸⁵

Daniela Souza⁸⁶

Paulo Henrique Silva⁸⁷

Palavras-Chave: Educação Sexual. Gravidez Precoce. Formação Inicial Docente.

Contexto do relato

Enquanto acadêmica do curso de licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, campus Uruguaiana, descrevo a oficina piloto sobre educação sexual realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental do Complexo Escolar Marília Sanchotene Felice desenvolvida pela orientadora pedagógica da escola Daniela Souza.

A oficina piloto sobre educação sexual aconteceu no dia 25 de setembro de 2012 com duração de duas horas, onde aconteceu uma dinâmica com os alunos para desenvolver orientações acerca de vários temas ligados a saúde sexual e reprodutiva, corpo, gênero, DST/HIV/AIDS, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, entre outros.

A fim de capacitar, inicialmente, adolescentes multiplicadores de informações referentes a educação sexual foi desenvolvida esta oficina; com o objetivo que estes possam dialogar informalmente com seus pares na escola e comunidade.

⁸⁵ E-mail: marlucewagner@hotmail.com

⁸⁶ E-mail: danielapae@hotmail.com

⁸⁷ E-mail: paulogn@hotmail.com

Detalhamento das atividades

A orientadora pedagógica participa de projetos no município de Uruguaiana-RS tais como: Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE); Projeto de Extensão Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Campus Uruguaiana; sendo que esses cursos possibilitam orientações e suporte para realizar atividades de educação sexual com educandos na escola. Na oficina piloto foram convidados 20 educandos do 6ª ano ao 9ª ano conforme a identificação de interesse dos referidos; inicialmente a orientadora pedagógica explanou sobre a atividade que seria realizada e da importância da participação dos educandos.

Segundo Rappaport (1995),

por muitas razões (falta de comunicações, cobrança dos grupos, mensagens transmitidas e incentivadas pelos meios de comunicação de massa, falta de diálogo com os pais, solidão, etc.), é freqüente o início de uma vida sexual precoce (p. 48).

A dinâmica transcorreu, primeiramente, com a orientação para que os educandos se movimentassem enquanto escutassem uma música, depois escolher um/a colega para abraçar, posteriormente foi explicado que a movimentação era a simulação de uma festa e que o abraço significava uma relação sexual casual e a partir disso a orientadora pedagógica simulou a entrega de exames com resultados da atual situação de saúde de cada educando participante da oficina; contendo este uma problemática sobre: gravidez na adolescência, AIDS, Hepatites e prevenção sexual.

Foram orientados a formar quatro grupos separados pelos resultados simulados, onde cada grupo discutiria sua problemática, para após apresentar suas ideias para os demais. Os educandos receberam orientações individualizadas, material informativo sobre as diversas temáticas, diversos materiais (canetas coloridas, papel pardo, folhas, cola, etc). As apresentações foram realizadas através de cartazes, leituras, frases, demonstrações, dentre outros.

Análise e discussão do relato

A oficina piloto sobre educação sexual tinha como objetivo orientar os adolescentes para uma vida sexual saudável e enfatizar os riscos e consequências das atitudes tomadas, idealizando que esse grupo de adolescentes seja multiplicador dessas orientações no sentido que possam conversar com seus colegas sobre informações de sexualidade, prevenção, gravidez indesejada partilhando informações fundamentadas sobre essa temática.

Existem diversas dificuldades referentes a aspectos da orientação sexual dos adolescentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê a inclusão da orientação sexual como um dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006a). A iniciação sexual precoce entre adolescentes tem ocasionado diversas preocupações entre profissionais de saúde, pais e professores em decorrência da falta de conhecimentos sobre concepção e uso de contraceptivos.

Importante ressaltar que o perfil sócio-econômico-cultural-escolar dos adolescentes contribui para o alto índice de gravidez na adolescência. Em nossa comunidade, bairro Cabo Luiz Quevedo na cidade de Uruguaiana, onde está inserida a Escola Municipal do Complexo Escolar Marília Sanchotene Felice foi evidenciado um elevado índice de gravidez na adolescência, sendo que atualmente são nove alunas grávidas de 13 a 14 anos.

Os educandos participantes mostraram bastante interesse pela oficina, conversando e relatando sobre suas vivências. Sendo assim, considero que a atividade de ensino para os educandos foi válida e também contribuiu como experiência na formação inicial docente que estou inserida.

Considerações finais

Acredito que diversas intervenções de orientações sobre sexualidade contribuiriam para maiores esclarecimentos aos adolescentes, fazendo com que atividades nesse contexto, desde que, gradual e continuamente gerem resultados quanto a postura e responsabilidade na vida sexual dos educandos.

A escola tem que manter inúmeras atividades com enfoque na orientação sexual, pois essa problemática e suas consequências acarretam em diversas situações difíceis para a vida particular desses sujeitos, bem como todo andamento social que estes estão inseridos.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006b.

RAPPAPORT, C. **Encarando a adolescência**. São Paulo: Ática, 1995.

NARRATIVAS DA VIDA ESCOLAR DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS

Rosane Emilia Roehrs Gelati⁸⁸

Fabiane Ferreira da Silva⁸⁹

Palavras-Chave: Narrativas escolares. Travestis. Transexuais. Heterossexismo.

Contexto do relato

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um projeto de pesquisa vinculado ao curso de especialização em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. A referida pesquisa tem como objetivo conhecer as narrativas escolares de travestis e transexuais, buscando problematizar e discutir a diversidade sexual, o sexismo e a homofobia no contexto da escola.

Essa pesquisa emergiu da percepção das autoras, durante a caminhada de docente junto a alunos/as da Educação Básica, mais especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sobre o número bastante reduzido de alunos/as travestis e transexuais matriculados/as e frequentando as aulas e o direito à educação abrange a permanência saudável do/a aluno/a na escola, o que não tem ocorrido com as minorias, principalmente entre aqueles que fogem do paradigma heterossexista.

Esse foi um dos motivos que levou os 29 países a criarem os Princípios de Yogyakarta.⁹⁰ No princípio 16, item “b”, que fala especificamente do “Direito à Educação” (BRASIL, Princípios de Yogyakarta, 2006), deixa claro que independente

⁸⁸ Professora de Língua Portuguesa do Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls. Aluna do curso de especialização em Educação em Ciências, da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. E-mail: rosane.r.gelati@gmail.com

⁸⁹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br

⁹⁰ Os Princípios de Yogyakarta falam sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e a identidade de gênero. O documento foi produzido em novembro de 2006 e publicado em 2007. O encontro contou com representantes de 29 países e aconteceu na cidade da Indonésia que deu nome ao documento.

de sua orientação sexual ou identidade de gênero, todos têm a educação garantida e que seja ela plena em todos os aspectos, bem como a obrigação do estado de oferecer métodos educacionais, currículos e recursos que visem à melhoria da compreensão e do respeito desses sujeitos. Sobre isso, Torres (2010) diz que ainda percebemos a falta de metodologias, pesquisas e informações para reconhecer a legalidade e as estratégias das ações não formais voltadas a esses grupos nos espaços educacionais. Assim, percebemos o antagonismo entre o que a escola atual oferece e a demanda dos/as alunos/as, pois o currículo utilizado não contempla as necessidades da população LGBT que visa garantir condições de convívio saudável também aos travestis e transexuais.

No contexto desta discussão algumas questões se colocam: por que o ínfimo número de alunos/as travestis e transexuais matriculados/as e frequentando as aulas? Se os/as vemos em todos os espaços sociais, porque não na escola? O preconceito em relação à identidade de gênero é fator determinante na evasão? Se existe a evasão escolar, quais os motivos dessa evasão? Até que série a maioria dos/as travestis e transexuais frequenta?

Detalhamento das atividades

O presente projeto de pesquisa se ancora metodologicamente no campo da investigação narrativa, entendida na perspectiva de Jorge Larrosa (1996; 2004) como uma prática social implicada na constituição dos sujeitos, pois é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos constroem os sentidos de si e dos outros, nos contextos em que estão inseridos.

Para a produção dos dados narrativos utilizaremos como estratégia a realização de entrevistas individuais semiestruturadas, compreendidas na perspectiva de Silveira (2007) como um diálogo entre a díade entrevistador/entrevistado, cada um representando um papel. Neste diálogo não estão presentes somente os personagens entrevistador/entrevistado, mas elementos como “imagens, representações, expectativas que circulam de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2007, p.118).

A fim de obedecer as questões éticas, destacamos que os nomes dos/das participantes da pesquisa ou qualquer questão que possa vir a identificá-lo/a serão suprimidos das narrativas e desta forma não serão divulgados nas produções científicas e nas apresentações de trabalhos em eventos. Para tanto, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a fim de informarmos aos participantes os objetivos e finalidades da pesquisa, bem como, obter oficialmente o consentimento dos mesmos para utilização das narrativas como material de análise.

Análise e discussão do relato

Com a realização deste projeto de pesquisa, esperamos conhecer a realidade vivida por travestis e transexuais na escola, através de suas narrativas produzidas nas entrevistas, contribuindo para repensar as questões relacionadas ao gênero, à sexualidade e a homofobia nos espaços escolares e enriquecer as discussões que visam à construção de um ambiente mais justo e igualitário, garantindo direitos não respeitados, como a universalização da escola pública a todos/as os brasileiros/as. Portanto, acontecendo o debate, queremos que junto venham as conquistas no combate à homofobia e à evasão escolar, garantindo dessa maneira, o acesso, a permanência, e o sucesso escolar para todos/as.

Considerações finais

As atividades desenvolvidas no projeto são significativas, pois visam ações efetivas e preventivas ao preconceito contra travestis e transexuais e os resultados oferecerão subsídios para reflexão e, a partir de então, qualificar as práticas na escola, visando, também, à construção de ações inclusivas nesse contexto. Enfim, 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.

Referências

BRASIL, **Princípios de Yogyakarta**. Princípios sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero. Indonésia. 2007.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y des identificación. In: _____. **La experiência de La lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. P. 461-482.

_____. Notas sobre narrativa e identidade. In: Abrahão, Maria Helena M. Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 11-22.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Uma entrevista na pesquisa em educação** – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. RJ: Lamparina Editora. 2007. P. 117-138.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos LGBT na escola**. Série Cadernos da Diversidade. Ouro Preto. MG: Autêntica. 2010.

IDENTIDADE, CORPO E GÊNERO: RELATO DE UMA ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM DUAS ESCOLAS DE URUGUAIANA

Vanessa Ferreira Backes⁹¹

Ronan Moura Franco⁹²

Janayna da Silveira Mendes⁹³

Nívea Maria Carvalho Oliveira⁹⁴

Fábio Luan da Silva Monteiro⁹⁵

Ricardo Temp⁹⁶

Luciana Lucimare Tellechea Rodrigues⁹⁷

Palavras-Chave: Identidade. Corpo. Gênero. Escola.

Contexto do relato

O presente relato trata de uma atividade realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Bosco e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Uruguaiana, nos dias 11 e 18 de outubro de 2012, respectivamente. A prática contou

⁹¹ Aluna da licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais. E-mail: wanny_backes@hotmail.com

⁹² Aluno da licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais. E-mail: moura_ronan@hotmail.com

⁹³ Aluna da licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais. E-mail: janayna_mendes@hotmail.com

⁹⁴ Supervisora do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais. E-mail: niviacarvalhooliveira@hotmail.com

⁹⁵ Aluno da licenciatura em Ciências da Natureza e da especialização em Educação em Ciências, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais. E-mail: fabioluanmonteiro@hotmail.com

⁹⁶ Aluno da licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais. E-mail: ricardotemp20@hotmail.com

⁹⁷ Aluna da licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais. E-mail: lucianatellechea@gmail.com

com a participação de alunos da 6^a, 7^a e 8^o série junto às professoras das disciplinas de ciências e religião. O objetivo da proposta era sensibilizar os alunos quanto às questões de identidade, gênero e corpos padronizados na sociedade para homens e mulheres e suas influências diante da cultura, do consumismo e da mídia.

Detalhamento das atividades

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao tratarmos do tema transversal 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. O tema engloba 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 (PCN, 1998, p.287).

A escola é um local de convívio social, e por possuir essa característica, deve possibilitar um espaço de discussão social e desenvolvimento do pensamento crítico. Para que isso ocorra, o professor, que é o mediador do conhecimento, deve levar às salas de aula temas atuais, que estejam inseridos na realidade do aluno, que provoquem questionamentos, postura e atitude crítica.

Um dos temas atuais de relevância que vemos presente no dia a dia dos alunos é a questão da identidade de corpos. O corpo, de acordo com Quadrado (2008), é uma produção híbrida, biológica, histórica e cultural, que está constantemente sendo modificada e (re)significada em função das diversas formas com que ele tem sido pensado, narrado, interpretado e vivido, ao longo do tempo, pelas diferentes culturas. São inúmeros os elementos que o modificam, como: eletrônicos, roupas, cosméticos academia, plásticas, tatuagens, etc. Essas relações de expressões corporais, gestos, objetos, linguagem oral, imagens eletrônicas, entre outros, institui determinadas formas de ser, agir e pensar, fabricando as identidade e diferenças (SILVA, 2008 p. 119). Assim, os corpos são as sedes dos processos identitários, locais de inscrição das identidades, onde elas adquirem visibilidade: ao olhar para um corpo, supõe-se poder “ler” a identidade do indivíduo, a partir dos símbolos e das marcas que ostenta (QUADRADO, 2008, p. 65).

A partir destas ideias, desenvolvemos primeiramente na escola Dom Bosco uma atividade que teve como objetivo trabalhar as relações de identidade e corpos padronizados na sociedade para homens e mulheres. Inicialmente foi feito um diálogo sobre o que são os termos identidade, corpo, sexo e gênero. Iniciamos a atividade dividindo os alunos em cinco grupos, um dos componentes foi selecionando como modelo, deitando sobre o papel pardo e tendo o contorno do corpo desenhado. Após, os alunos recortaram imagens das revistas que representassem estereótipos femininos e masculinos padronizados pela sociedade, colando-os sobre o corpo. Para finalizar os alunos apresentaram o cartaz produzido, argumentando o porquê das gravuras selecionadas. Na escola Uruguaiana, a atividade foi realizada com turmas de 6º a 9º ano, onde 30 educandos foram informados da metodologia a ser desenvolvida que consistia em dividirem-se em grupos, escolhendo um dos participantes para servir como modelo, pois eles desenhariam seu contorno em um papel pardo. Logo após deveriam recortar de revistas algumas referências ou simbolismos que os remetesse aos sexos masculinos e femininos, colando na figura desenhada, nomeando o desenho e ao final da atividade explicar o resultado da confecção dos cartazes. Foram utilizados para confeccionar os cartazes: papel pardo, canetas, tesoura, tenaz e revistas.

Análise e discussão do relato

Na escola Dom Bosco, na apresentação dos cartazes, observou-se que na maioria dos corpos masculinos, os recortes foram: carros, jogadores de futebol, homens musculosos, olhos claros, mulheres com corpos esculturais e imagens que remetesse à palavra sexo. Já nos corpos femininos os recortes foram de maquiagens, acessórios, perfumes, sapatos, mulheres com corpos denominados “perfeitos” e chocolate. Uma das falas interessantes foi em um dos corpos femininos, em que o componente do grupo do sexo masculino, recortou uma aliança e em sua explicação disse que a mulher deve usar aliança para que os outros homens vissem que ela era comprometida e não se aproximassem.

De forma muito parecida a atividade realizou-se também na escola Uruguaiana onde, após explanada a forma de realização, iniciou-se a atividade,

imediatamente formaram-se seis grupos, ficando clara a divisão dos grupos por sexos masculinos e femininos, onde somente um grupo incluiu a participação de meninas e meninos. Com os modelos já escolhidos, desenharam-se os contornos destes em papel pardo, enquanto outros participantes já recortavam as revistas, colando as figuras no cartaz. Com os cartazes confeccionados iniciaram-se as apresentações, observou-se muita semelhança nas representações dos cartazes.

Os cartazes que representavam corpos masculinos incluíam figuras de carros, mulheres famosas, jogadores de futebol e alguns adereços corporais, ficando clara a satisfação pelo sucesso na carreira, juntamente com o poder alcançado pelo dinheiro. Evidenciou-se o fato dos personagens dos cartazes apresentarem finais muito parecidos como no final de suas vidas tornarem-se alcoólatras e estarem separados de suas famílias. Os grupos que apresentaram representações de corpos femininos evidenciaram a realização feminina a estar se relacionando com homens jovens, famosos e com poder aquisitivo, pois seriam presenteadas com joias, sendo sustentadas, contendo os cartazes imagens de mulheres jovens.

Com o término das apresentações, questionamos os participantes sobre o porquê das representações apresentarem determinadas situações. Falo-se sobre alcoolismo, posição da mulher na sociedade, realização pessoal, amizade entre homens heterossexuais e homossexuais e perspectivas de vida. Buscamos ouvi-los sobre suas vivências e experiências, onde diferentes posicionamentos foram observados, estando a família e a religião como, meios mais influentes na construção da identidade e percepção de corpos, gêneros e sexo.

Considerações finais

Com esse trabalho, podemos discutir os marcadores sociais presentes na vida dos alunos, como a forma de agir, vestir, comer e relacionar-se, entre outros. O que se torna importante na medida em que o educador, quando conhece a realidade em que o aluno está inserido, pode trabalhar temas que são pertinentes e necessários para a vida dos educandos, como por exemplo: a homossexualidade, bebidas alcoólicas, respeito à pluralidade, entre outros. Além de ter o propósito de questionar os padrões de conduta que são estabelecidos diferentemente para

homens e mulheres, quebrando tabus e preconceitos enraizados no contexto sociocultural da sociedade, inserindo novas perspectivas sobre a atualidade e como se constitui as relações interpessoais e o respeito pela diversidade que constitui o mundo atual, evidenciando sua individualidade, reavaliando suas ações, a fim de torná-los críticos e atuante, buscando a consciência pelos valores humanos.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais – Brasília, MEC, 1998.

QUADRADO, R. P.. **Muito além do orgânico**: corpos hibridizados pela tecnologia. Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 1ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2008, v. único.

SILVA, F. F.; RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C.; QUADRADO, R. P. **Linguagens, estilos, adornos corporais...**: a produção das identidades adolescentes na contemporaneidade. Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 1ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2008, v. único.

FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Jeferson Rosa Soares⁹⁸

Flávia Manoela Pedroso Fagundes Soares⁹⁹

Cristiane Barbosa Soares¹⁰⁰

Eduardo Massoco Rios¹⁰¹

Jean Rodrigo Thomaz¹⁰²

Tiane Pereira Muller¹⁰³

Fabiane Ferreira da Silva¹⁰⁴

Palavras-Chave: Gênero. Sexualidade. Formação Docente. Escola.

Contexto do relato

Este texto tem como objetivo relatar uma oficina desenvolvida pela Comunidade Aprendente em Estudo-Pesquisa-Extensão Educacional – CAEPEE/UNIPAMPA, com professoras do Instituto Estadual Paulo Freire, denominada “Formação Docente em Gênero e Sexualidade na Escola”. Na oficina discutimos as representações de gênero e sexualidade, compreendidas como produções históricas e culturais, e os posicionamentos da escola em relação aos

⁹⁸ Acadêmico do curso de Especialização em Educação em Ciências. Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. E-mail: josoares77@gmail.com

⁹⁹ Acadêmica do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura. Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. E-mail: fmanoela_rs@hotmail.com

¹⁰⁰ Acadêmica do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura. Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. Bolsista do Observatório de Educação da CAPES. E-mail: cristi.soa@gmail.com

¹⁰¹ Acadêmico do curso de Educação Física – Licenciatura. Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. E-mail: eduardotravado@gmail.com

¹⁰² Acadêmico do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura. Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza. E-mail: jeanr_thomaz@hotmail.com

¹⁰³ Acadêmica do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura. Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. E-mail: sof.neninha@hotmail.com

¹⁰⁴ Professora da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br

discursos e regras impostas pela sociedade. Para tanto, adotamos como referencial teórico os Estudos Culturais e Estudos de Gênero, na perspectiva pós-estruturalista, bem como estabelecemos aproximações com algumas das proposições de Michel Foucault. Nessa perspectiva teórica, corpo, gênero, sexualidade, sexismo e homofobia são entendidos como construções culturais, sociais, históricas e discursivas, produto e efeito de relações de poder/saber (FOUCAULT, 1997, 2006; GOELLNER, 2003; LOURO, 2004; RIBEIRO, 2002; SILVA, 2011; WEEKS, 2001).

Detalhamento das atividades

O encontro foi dividido em dois momentos. No primeiro momento foi realizada a Dinâmica do Semáforo, que tinha o objetivo de conhecer as dificuldades e dúvidas das profissionais da educação sobre gênero e sexualidade. Cada participante da oficina escreveu uma situação em que tinham dúvidas de como abordar e lidar com as temáticas discutidas naquele encontro. Após escreverem suas dúvidas e dificuldades, as participantes colavam na parede de acordo com a intensidade dessas vivências, desta forma, colaram as dúvidas muito difíceis de trabalhar com as/os alunas/os na cor vermelho, as mais ou menos difíceis de trabalhar na cor amarelo, e as dúvidas e situações de fácil abordagem na cor verde.

Após a organização do semáforo discutimos cada uma das situações elencadas pelas participantes.

O segundo momento da oficina foi destinado ao aprofundamento teórico das questões de gênero e sexualidade, na direção de problematizar essas questões nos diferentes espaços educativos.

Para finalizar o dia de atividades no Instituto Paulo Freire, durante à tarde foi realizada uma Roda de Conversa, com o propósito de retomar e partilhar as discussões realizadas durante a oficina, bem como fazer uma sondagem das diferentes perspectivas que as professoras tiveram com a atividade.

Análise e discussão do relato

Percebemos a importância de atividades problematizadoras das questões de gêneros e sexualidades, das quais emergem outras, tais como, corpos, relações étnico-raciais, homofobia, sexismo, violência sexual, entre outras temáticas que são imprescindíveis à formação docente. A partir das falas das professoras percebemos a necessidade de maiores discussões sobre temáticas tão presentes no contexto escolar.

Na oficina as professoras relataram suas vivências sobre as questões de gênero e sexualidade, destacando momentos em que se viram frente a situações de demonstração de afeto entre alunos/as do mesmo sexo, violência sexista, abuso sexual intrafamiliar e não sabiam como agir, justamente por não terem uma formação inicial ou continuada sobre essas temáticas.

Nesse sentido, as professoras ressaltaram a importância do respaldo legal para a discussão dessas temáticas, especialmente os documentos oficiais norteadores da Educação Básica nacional, tais como os PCN, PCN + e DCN, que orientam as escolas da Educação Básica para um ensino contextualizado e do qual emergem os temas transversais gênero e sexualidade.

Considerações finais

Reafirmou-se neste encontro que a instituição escolar e os educadores/as participam ativamente no processo de formação dos sujeitos, os quais vão assumindo seus lugares e desenvolvendo-se a partir de suas vivências. Assim entendemos que estes espaços de discussões e reflexões contribuem para a construção de novas concepções sobre as temáticas abordadas.

Para tanto, é fundamental que as escolas estejam abertas a essas atividades para que os/as professores/as possam pensar e refletir sobre sua própria prática docente.

Para finalizar, entendemos que a oficina desenvolvida caracteriza-se como uma atividade que visa fortalecer os vínculos entre universidade, escola da educação básica e comunidade como um todo, reforçando o papel de promoção dos saberes que as universidades assumem. Desta forma, a interface universidade-escola é estabelecida a fim de (com)partilhar com a comunidade escolar os estudos

acadêmicos produzidos na universidade, e propor discussões nos espaços em que esses estudos podem ser desenvolvidos.

Referências

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 28-40.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

RIBEIRO, Paula Regina C. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre, 2002, p. 113, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SILVA, Fabiane Ferreira. (Org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011, p. 146-157.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Orgs.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 35-82.

TRAVESTI: QUE FENÔMENO É ESSE?

Flavia Pazuch Pinto¹⁰⁵

Clara Caroline Barrêto de Carvalho¹⁰⁶

Maicon Luiz Minho¹⁰⁷

Priscila Paula Amaral¹⁰⁸

Tiago Goia da Rocha¹⁰⁹

Laura Regina da Silva Câmara Maurício da Fonseca¹¹⁰

Resumo

Neste trabalho estaremos tratando do assunto travestilidade, as transformações do corpo e os perigos enfrentados pelo travesti para chegar ao tão sonhado corpo feminino. A travestilidade pode ser vista como um processo de construção de um corpo feminino que na grande maioria dos casos está ligado ao estigma da prostituição e da exclusão social. Estas transformações ocorrem normalmente longe do ambiente familiar, são inúmeros os casos em que a família por não saber lidar com a homossexualidade acaba excluindo os filhos e neste momento de rejeição, acabam encontrando “apoio” e acolhida nas pensões ou casas de prostituição, é aí que começa todo o processo de aliciamento para a transformação do corpo por intermédio dos donos destes espaços de acolhida e indicação das “bombadeiras”, que aplicam o silicone industrial para conseguir o tão sonhado corpo que corresponda com a psicosssexualidade, modelado o corpo masculino no feminino. Essa prática vem trazendo complicações à saúde desses sujeitos sociais, e deve então desenvolver uma política pública de saúde que garanta um procedimento seguro e legal com todo um apoio psicossocial nesse processo de transformação do corpo.

Palavras-Chave: Travesti. Corpo. Saúde.

¹⁰⁵ Apresentadora do trabalho, acadêmica do 5º semestre do curso de serviço social da UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa.

¹⁰⁶ Acadêmica do 5º semestre do curso de serviço social da UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa.

¹⁰⁷ Acadêmico do 5º semestre do curso de serviço social da UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa.

¹⁰⁸ Acadêmica do 5º semestre do curso de serviço social da UNIAMPA – Universidade Federal do Pampa.

¹⁰⁹ Acadêmico do 5º semestre do curso de serviço social da UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa.

¹¹⁰ Orientadora e Professora Adjunta da UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa.

Compreendendo o processo de transformação

A organização concreta e simbólica da vida social e as conexões de poder nas relações entre os sexos, no dilema do gênero visto em consonância com a ordem genética e essa identidade entre feminino e masculino limitam essa relação, como traz Filho (2005):

(...) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças entre os sexos, e o gênero é o primeiro modo de dar significado às relações de poder. Estas diferenças se fundam em símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas e mitos (p. 134).

Butler (2003) traz um viés da relação do corpo como meio passivo de signos culturais e identificatórios, mas o corpo permanece em construção, ou seja, o corpo só passa a existir para o sujeito quando ele é marcado pela expressão do próprio sujeito e é a partir dessa ideia que vem a adequação do seu corpo para o seu gênero, expressando a sua sexualidade. As estruturas biológicas e hormonais, a partir do conflito identitário, promovem um reconhecimento de suas identidades de gênero e por fim a reconstrução do corpo num processo de organização social das identidades que igualam nas relações de gênero-sexualidade-corpo.

Gênero é um significado cultural assumido pelo corpo sexuado e essa identidade é construída entre o real e o simbólico, sendo uma construção histórica e social, e a compreensão se baseia de que o sexo feminino ou masculino é um dado natural (a)histórico, sexo é sexualidade, é o resultado complexo de uma experiência histórica singular e uma invariante possível de diferentes manifestações. Portanto, Butler (2003) apresenta a possibilidade do feminino habitar um corpo masculino e vice-versa, em: “Homem e mulher não é um simples fato ou uma condição estática e sim uma construção ideal forçosamente materializada através do tempo” (p. 18).

De acordo com Lopes (2002) a identidade é uma construção social e somos seres criados por outros seres que tentam resguardar uma ordem, mantendo uma repressão da identidade do indivíduo ou a negação dela numa tentativa de manter uma estabilidade social, deixando clara as relações de poder em sua construção social, em: “O indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se

consciente dos outros. O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro” (p. 57).

Lionço (2006), apresenta:

A sexualidade humana encontraria como parâmetro de ordenamento o princípio que rege o psiquismo, o princípio do prazer, o que significa que a sexualidade lança a experiência humana do corpo para um âmbito que extrapola o registro somático (p. 17).

É neste momento em que se nasce uma necessidade de viabilizar as técnicas corporais e os meios para a transformação física pra que a mesma torne se cada vez mais “mulher”, para isso o primeiro passo é a ingestão de hormônios que são vendidos livremente sem a necessidade de qualquer receita ou acompanhamento médico. Os hormônios têm por função colocar o feminino no emocional e também no físico das travestis e preparar o corpo para o silicone industrial que será injetado, este processo também tem a simbologia da feminilidade é sentir-se mulher estar preparada para ser feminina. É aqui onde mora o perigo, onde entra a questão da saúde pública e deve ter um olhar mais voltado a este público com políticas públicas efetivas de intervenção.

Conclusão

É muito importante compreender o que concerne o travesti, essa tentativa de transformação física do que tem de gênero internalizado, como desejo de aceitação social. Esse sujeito se sujeita a toda essa transformação do corpo e que implica na sua concepção psicosssexual, como modo de se sentir incluída socialmente se sujeitando aos perigos da “bombaço”, que consiste na aplicação clandestina de silicone industrial e que vem a desenvolver problemas sérios no sentido da saúde dessas pessoas.

É *cine qua non* pensar em políticas públicas de saúde para este público na conscientização dos perigos do uso desta ferramenta em atingir o corpo que mais corresponde com o seu gênero psicosssexual, de uma maneira segura e humanizada, com procedimentos legais e apoio psicossociais.

Referências

BUTLER, J.. **Problemas de Gênero** – Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FILHO, A. T.. **Uma questão de gênero**: onde o masculino e o feminino se cruzam. Cadernos Pagu, 24, jan-jun 2005, 127-152.

LIONÇO. T.. **Um olhar sobre a transexualidade a partir da perspectiva da tensionalidade somato-psíquica**. Tese de Doutorado em Psicologia não publicada. Defendida ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, 2006.

LOPES, L. **Identidades Fragmentadas** – A construção discursiva, 2002.

DISCUTINDO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE COM PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E LICENCIANDOS/AS

Tiane Pereira Müller¹¹¹

Cristiane Barbosa Soares¹¹²

Eduardo Massoco Rios¹¹³

Flávia Manoela Pedroso Fagundes Soares¹¹⁴

Jean Rodrigo Thomaz¹¹⁵

Fabiane Ferreira da Silva¹¹⁶

Palavras-Chave: Artefatos culturais. Corpo. Gênero. Abuso sexual. Formação de professores/as.

Contexto do relato

Neste trabalho apresentamos um breve relato sobre o segundo encontro presencial do curso “Sexualidade e Escola: discutindo a diversidade sexual, o enfrentamento ao sexismo e a homofobia”, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que foi realizado em Uruguaiiana pela CAEPEE¹¹⁷ da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Campus Uruguaiiana. O curso foi direcionado aos/às

¹¹¹ Acadêmica do curso de licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiiana. E-mail: sof.neninha@hotmail.com

¹¹² Acadêmica do curso de licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiiana. Bolsista do Observatório de Educação da CAPES. E-mail: cristi.soa@gmail.com

¹¹³ Acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiiana. E-mail: eduardotravado@gmail.com

¹¹⁴ Acadêmica do curso de licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiiana. E-mail: fmanoela_rs@hotmail.com

¹¹⁵ Acadêmico do curso de licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza. E-mail: jeanr_thomaz@hotmail.com

¹¹⁶ Licenciada em Química, mestre e doutora em Educação em Ciências. Professora da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiiana. E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br

¹¹⁷ CAEPEE/UNIPAMPA (Comunidade Aprendente em Estudo-Pesquisa-Extensão) é um espaço em que professoras e acadêmicos/as das licenciaturas se constituem aprendentes das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades envolvendo-se em ações de ensino, pesquisa e extensão.

profissionais da Educação Básica da rede pública e também aos/às licenciandos/as da UNIPAMPA, com o objetivo de discutir acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade sexual, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista e homofóbica no âmbito das escolas e da universidade. Os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e Estudos de Gênero, na perspectiva pós-estruturalista, bem como algumas proposições de Michel Foucault fundamentaram o referido curso. Nessa perspectiva, a sexualidade e o gênero são entendidos como construções culturais, sociais e históricas, produtos e efeitos de relações de poder e saber.

O curso teve carga horária de 80 h, sendo 40 h de atividades presenciais, nas quais foram realizadas palestras, oficinas e mini-cursos e 40h de atividades a distância, através do ambiente virtual de aprendizagem – *Moodle* da FURG, que possibilitou a interação com os/as cursistas, a disponibilização de materiais e a realização de atividades. Participaram do curso, 100 cursistas, divididos em dois grupos: Grupo 1, Mandala Roxa, formado por professores/as da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Equipe Pedagógica e Grupo 2, Mandala Verde, constituído por professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e licenciandos/as.

Detalhamento das atividades

No segundo encontro presencial discutimos sobre o uso pedagógico dos artefatos culturais – charges, histórias em quadrinhos, revistas, comunidades da internet, músicas, vídeos, programas televisivos, entre outros – na escola, especialmente porque somos constantemente interpelados por esses artefatos que nos ensinam a ser, agir e estar no mundo como homens e mulheres.

Após apresentação e problematização de alguns artefatos pedagógicos, os/as cursistas foram divididos/as em grupos para analisar letras musicais que possibilitassem a discussão das questões de gênero, sexualidade e corpo. Além disso, cada grupo apresentou maneiras de trabalhar com esses artefatos em sala de aula e também de que forma a música representava as relações de gênero, o corpo,

a sexualidade, problematizando questões como machismo, violência sexista, homofobia, consumo, entre outros aspectos.

No segundo dia de encontro presencial, iniciamos com a atividade denominada “Dinâmica da Sociedade” (NUNES, 2008), que teve como objetivo discutir as representações identitárias que demarcam os grupos sociais e problematizar os diversos lugares em que os mesmos são posicionados na sociedade. Para tanto, foram produzidas etiquetas que designavam vários grupos sociais, tais como: criança, adolescente, idoso/a, presidiário/a, lésbica, garoto/a de programa, gay, dono/a de casa, portador/a do vírus HIV. Também foram confeccionados cartazes que representavam as seguintes instâncias sociais: escola, universidade, salão de beleza, penitenciária, bar, praça e danceteria. Escolhemos alguns voluntários/as que receberam a etiqueta de um dos grupos sociais sem saber qual era. O grande grupo usufruía o direito de inserir aquele sujeito em uma das instâncias que achava conveniente. Após a escolha questionava-se o/a voluntário/a se queria trocar de lugar.

Na sequência, problematizamos o corpo como um híbrido entre biologia, história e cultura (QUADRADO, 2008). Assim, buscamos discutir o corpo como superfície de inscrição dos marcadores sociais. Para tanto, utilizamos a apresentação “Que corpo é esse?”.

No período da tarde, discutimos sobre o abuso sexual, compreendido como “(...) todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou utilizá-la para obter estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa” (AZEVEDO e GUERRA *apud* MIRANDA e YUNES, 2008, p.101-109). Para desencadear a discussão os/as cursitas assistiram ao documentário “Canto de Cicatriz” apresenta depoimentos de meninas vítimas de abuso sexual intercalados com comentários de especialistas, desenhos feitos por crianças abusadas, imagens de filmes de ficção e enquetes com a população. Durante as discussões os/as participantes compartilharam suas experiências e relataram suas angústias. Finalizamos a discussão sobre a temática com uma apresentação em Power Point a que mostrava os indicadores de abuso sexual, as diferenças entre abuso e pedofilia, o possível perfil dos/as abusadores/as, os índices

de crianças abusadas em nosso município, as providências a serem tomadas nesses casos e os caminhos para se fazer e efetuar uma denúncia.

Análise e discussão do relato

O curso propiciou a construção de conhecimentos sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade, bem como possibilitou a troca de experiências e saberes entre os/as cursistas. Cabe destacar que os/as cursistas participaram ativamente de todas as atividades propostas, mas sem dúvida a temática do abuso sexual foi a que mais gerou discussões, dúvidas, angústias e indignações.

Frente aos discursos hegemônicos sobre corpo, gênero e sexualidade presentes na sociedade, consideramos fundamental questionar e refletir sobre essas temáticas na formação de professores/as, de forma que esses/essas possam discutir e questionar, de maneira crítica, os diversos discursos e práticas sobre as referidas questões e suas representações sociais; bem como que eles/as proponham possibilidades didático-pedagógicas que venham a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Considerações finais

Assim, buscamos investir na formação de professores/as sobre as questões de corpo, gênero e sexualidade, de modo que esses/essas se apropriem das referidas temáticas de forma crítica, criativa, reflexiva, interdisciplinar e transversalmente; desenvolvam sua autonomia na busca por aprofundamento teórico-prático acerca das temáticas abordadas; proponham ações/atividades relacionadas à sua área de formação no que se refere às temáticas trabalhadas. Ao olharmos para o segundo encontro presencial do curso “Sexualidade e Escola”, ousamos afirmar que o mesmo provocou efeitos na forma de perceber e compreender as questões de gênero, corpo e sexualidade no contexto da escola ou fora dela.

Referências

QUADRADO, Raquel Pereira; **Corpos Híbridos: problematizando as representações de corpos no currículo escolar.** In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Orgs.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para currículo escolar.** 2.ed. Rio Grande: FURG, 2008. p. 32-38.

MIRANDA, Ângela Torma; YUNES, Maria Angela Mattar. **A denúncia de Abuso Sexual contra crianças e adolescentes no Ambiente Escolar.** In: SILVA, Fabiane Ferreira et al (Orgs.). **Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências.** 2. ed. Rio Grande: FURG, 2008. p. 101-109.

NUNES, Maria Teresa Orlandin. **Dinâmica da Sociedade.** In: RIBEIRO, Paula Regina Costa e QUADRADO, Raquel Pereira (Orgs.). **Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar.** 2. ed. Rio Grande: FURG, 2008. p. 87.

UM LUGAR PARA APRENDER, UM LUGAR PARA CONHECER

Carla Adriana Marcelino Damacena¹¹⁸

Marli Spat Taha¹¹⁹

Wagner Cardoso Jardim¹¹⁹

Anelise Pereira Bordignon¹¹⁸

Guilherme Salgueiro Goulart¹¹⁸

Vilson Ervandil Messa dos Santos¹¹⁸

Palavras-Chave: Identidade. Pertencimento. Escola.

Contexto do relato

Esse é o relato de uma atividade proposta pelas coordenadoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) subprojeto Ciências da Natureza-2009, , que busca conhecer o entorno das escolas em que o PIBID se insere, visando uma melhor integração entre universidade-escola.

O grupo é composto por graduandos de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Uruguaiiana, e professores/as da educação Básica de uma escola municipal de Uruguaiiana-RS. Entre os muitos projetos oferecidos pela universidade, nos inserimos no PIBID, que tem como prioridade, fortalecer nossa identidade docente.

Fazem parte dessa escrita os bolsistas e supervisores/as do programa. O trabalho foi iniciado na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Francisco Pereira da Silva (EMEF JF), localizada no Bairro Nova Esperança na cidade de Uruguaiiana- RS. Parte desse bairro é popularmente conhecido como “Morro do Piolho”, alcunha essa pejorativa.

¹¹⁸ Acadêmico/a do curso de licenciatura em Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais.

¹¹⁹ Supervisor/a do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais.

O nome de um lugar pode refletir no sentir de cada ser humano. Existem na EMEF JF alunos/as que residem na localidade estudada, resolvemos focar nossa pesquisa no modo de como os/as moradores/as sentem ao verem seus lares vinculados ao nome Morro do Piolho.

Dada a complexidade do conjunto cultural humano, a sociedade defronta-se, todos os dias, com inúmeras situações ambíguas, contraditórias e conflitivas que o homem individual e socialmente organizado deve resolver e que o deixam angustiado, caso leia, efetivamente, os sinais reais que as situações emitem. Caso se neguem a vê-las, com medo da própria angústia, ficará imerso em sua condição alienada e, portanto menos humana. (MORIN, 199).

Nessa perspectiva, entendemos que o conjunto cultural humano necessita fortalecer os sentimentos de identidade e pertencimento, apropriando-se conscientemente do processo de valorização do meio em que está inserido. (HORTA, op. cit. 1999)

Detalhamento das atividades

Para efetivar nossa pesquisa, elaboramos uma entrevista para ser realizada com as pessoas da localidade em questão. Discutimos em reunião quais seriam as perguntas que poderiam responder satisfatoriamente às nossas necessidades de conhecimento para termos um entendimento em relação ao sentimento de pertencimento das pessoas daquela comunidade. Dividimo-nos em grupos para a efetivação das entrevistas, que abordavam, principalmente, se as famílias referiam-se ao local de sua moradia como morro do piolho e, como se sentiam ao saber que moradores de outros bairros utilizavam essa alcunha para fazer referências àquela localidade.

Passada a primeira fase de nossa pesquisa, analisamos os resultados obtidos e levamos para discussão. A partir das discussões utilizamos essa pesquisa para realizar um dossiê socioantropológico da EMEF JF e o bairro em que está inserido.

Análise e discussão do relato

Vivemos em uma comunidade que fere com a indiferença, o descaso e até, certa discriminação em relação ao local e ao modo de viver de cada pessoa. No entanto, ao entrevistarmos os moradores não sentimos um pesar por essa indiferença, eles falam do bairro sem nenhuma crítica ou constrangimento, embora alguns entrevistados tenham relatado que não sentem-se à vontade quando suas moradias ficam relacionadas a alcunha “morro do piolho”.

Percebemos que a maioria dos entrevistados, tem um sentimento de pertencimento ao bairro. Reclamaram de problemas ambientais e de saneamento, ainda preocupam-se com a violência que vem crescendo em função do tráfico e uso de crack na localidade. O que, ao nosso entender, significa que tenham esperança e confiança de que o lugar onde vivem receba investimentos infra-estruturais pela parte dos governantes.

O preconceito muitas vezes faz parte de uma comunidade. Em Uruguaiana a realidade não é diferente, vários bairros são tachados por apelidos “agredindo”, direta ou indiretamente, as pessoas que moram nesses bairros. O “morro do piolho” como dizem, é uma localidade que, como qualquer outra, deve ser respeitada e contemplada com melhorias.

Considerações finais

O que nos levou fazer o trabalho na escola EMEF JF foi a intenção de resgatar nos alunos o gosto pelo lugar onde moram, fazendo-os ver que eles são os protagonistas de uma nova página naquela localidade. Ao conversarmos com as pessoas, percebemos que em nenhum momento se referiram ao bairro pelo apelido, só fizeram essa referência quando questionados.

Apesar de haver na comunidade vários problemas sociais, eles/as tem a sua identidade como seu principal referencial, pois ali residem com suas famílias e acreditam que sua dignidade não é abalada pela alcunha que o bairro possui, o que importa é o bem estar e o sentir de cada um/a.

Referências

Horta, Raul Machado. **Direito Constitucional**, Ed. Del Rey, 2 ed., 1999.

Morin, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa, Europa-América, 1985.

Lück, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos.**/ Heloisa Lück.- Petrópolis, RJ; Vozes, 1994

AS COTAS E A DISCRIMINAÇÃO

Fabio Luan da Silva Monteiro¹²⁰

Ronan Moura Franco¹²⁰

Janayna da Silveira Mendes¹²⁰

Luciana Lucimare Tellechêa Rodrigues¹²⁰

Vanessa Ferreira Backes¹²⁰

Palavras-Chave: Cotas. Negros. Sociedade. Discriminação. Indígenas.

Contexto do relato

O presente relato trata de observações e discussões realizadas na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), dentro do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, assim como no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, através de suas atividades. A prática realizou-se dentro as turmas do 1º, 3º e 5º semestre do curso. O objetivo da proposta é debater a política de cotas dentro da universidade, assim como sua eficiência quanto à inclusão de afros descendentes e índios no curso que fazemos parte, relacionando as mesmas às questões de identidade, gênero e corpos estereotipados pela sociedade de acordo com o conceito de beleza, e as dificuldades que se enfrenta com o preconceito existente.

Detalhamento das atividades

Desde o ano de 2004, em nosso país as universidades começaram a adotar o ingresso no ensino superior por meio do sistema de cotas raciais, dando princípio a uma série de discussões de cunho social, antropológico e histórico, que por sua vez

¹²⁰ Aluno/a do curso de licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiiana. Bolsista do subprojeto PIBID Ciências da Natureza – Temas Transversais. E-mail: fabiolunamonteiro@hotmail.com

desencadearam revisões no conceito de discriminação, moral e cultura da sociedade, por motivos evidentes; Ora até poucos anos atrás éramos o país da miscigenação, e de certa forma partimos novamente para um caminho segregado, o preconceito, no entanto contra negros e índios de fato também nunca deixou de existir não importando as políticas existentes.

A universidade é um espaço público, de convívio social universal, constituindo-se assim um ambiente favorável à discussão e observação sobre as cotas de ingresso, desta maneira observamos dentro das turmas do curso a existência de negros ou índios, de forma que a inexistência de indígenas fez com que optássemos por focar nosso trabalho na questão afro.

A Unipampa dentro da política de cotas trabalha com um percentual de 4% de suas vagas no curso de Ciências da Natureza para candidatos auto declarados ou descendentes de indígenas, e ainda 10% das vagas ofertadas como ações afirmativas dedicadas a candidatos auto declarados negros que necessariamente tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas da rede pública, a questão que surge a partir desta situação é de que maneira o Estado tem garantido o direito a população abrangida por essas cotas, disputar em forma de igualdade com demais candidatos, haja vista o que Prado relata “As estatísticas mostram que a população negra e mestiça do país, estimada em mais da metade dos 180 milhões de brasileiros, é majoritária entre os pobres. Quase dois séculos depois da proclamação da independência e 130 anos após a Lei Áurea, da conservadora Princesa Isabel – que, no estertor do império, decretou a libertação dos escravos –, a situação econômica e social dos negros continua a refletir, de um modo geral, o vazio de políticas de inclusão e o sistemático alheamento dos governos, nos mais diversos escalões.”

De acordo com as condições que são impostas passamos a observar o cotidiano da universidade e a investigar no setor administrativo do campus, buscando verificar se o proposto na forma de lei vem contemplando realmente a população por ela abrangida, e se as dificuldades advindas da falta de políticas de inclusão têm sido vencidas pelos afros descendentes e indígenas, de forma que haja não somente o ingresso, mas também a sua permanência no curso até a obtenção do diploma.

Análise e discussão do relato

Conforme Maio e Santos (2005, p. 183), “O Brasil é um país neófito em políticas públicas no campo das ações afirmativas de recorte racial.” Isso muitas vezes significa discussões prolongadas sobre determinadas temáticas, agravadas por medidas extremas de ações afirmativas que por sua vez ocorrem de maneira isolada. Observando a administração da universidade quanto às cotas não há controle algum sobre a saída dos acadêmicos do curso, ou seja, não existe acompanhamento algum dentro da academia, uma vez dentro do curso o discente não tem aporte de nenhuma outra política que o favoreça por sua etnia, isso nos remete ao pensamento de que o governo tenta de certa forma reparar as discriminações que ocorreram de maneira desorganizada e por vezes ineficaz.

Não podemos desconsiderar que em nosso país há discriminação racial, porém ao efetivarmos políticas públicas devemos observar todos os predicados que compõem uma situação, não somente o problema, mas também suas implicações. Em nosso meio observando há poucos negros ocupando as cadeiras da faculdade, em nosso curso não há indígenas, ora se existe uma política de acesso no grau de ensino superior isso nos remete a pensar que na educação básica há uma formação capaz de conduzir os alunos até a graduação, senão de que adiantaria reservar vagas? Se não existem subsídios para preenchê-las, pelo que foi observado ainda há muito a ser feito, e quem sabe pensar na educação como um todo seja um bom princípio.

Considerações finais

Buscamos discutir e evidenciar as políticas públicas de inclusão de negros e indígenas através de cotas na universidade, mais especificamente no curso de Ciências da Natureza da Unipampa, partindo do ponto que as políticas tenham contribuído para o ingresso no curso, não há nada sendo feito no sentido de dar suporte diferenciado aos discentes que dessa maneira adentram, com vistas a combater a discriminação racial no Brasil é trilhar um caminho tortuoso, recheado de dificuldades e de preconceito, embora se orgulhe de nosso país ser o berço de uma

miscigenação sem igual, há muita relutância quanto à aceitação do diferente, enquanto não resolvermos este entrave, na esfera social não conseguiremos ter plenamente inclusão em qualquer lugar que seja, porém vale destacar que o fato de existir uma lei que possibilita o ingresso de maneira alguma aqui julgamos desnecessária ou algo do tipo, pelo contrário compreendemos que deve ser feito algo mas da maneira que isto não seja apenas uma medida paliativa, mas eficaz quanto a inclusão e igualdade de todos.

Referências

MAIO, Marcos Chor. SANTOS, Ricardo Ventura. **Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da universidade de Brasília (UNB)**. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a11v1123.pdf> 2005 > Acessado em 16/10/2012.

SISTEMA DE COTAS - **Bibliografia, Legislação e Jurisprudência Temáticas**. 2010. Disponível em < http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaBibliografia/anelxo/Sistema_cotas_set2010.pdf > Acessado em 16/10/2012

PRADO, Alfredo. **Cotas raciais nas universidades provocam polêmica**. 2010. Disponível em < <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/Cotas-raciais-nas-universidades-provocam-pol%C3%AAmica.pdf> > Acessado em 16/10/2012

PAPO JOVEM: DISCUTINDO SEXUALIDADE NA ESCOLA

Vanussa Daiana Aires Charão¹²¹

Fabiane Ferreira da Silva¹²²

Palavras-Chave: Adolescentes. Narrativas. Sexualidade. Gênero. Escola.

Contexto do relato

O presente relato refere-se a um projeto de extensão, vinculado a Universidade Federal do Pampa (Campus Uruguaiana), que tem como objetivo problematizar e discutir a sexualidade com adolescentes da Escola Estadual Instituto Romaguera Corrêa, através do curso de extensão “Papó Jovem: discutindo sexualidade na escola”. No curso “Papó Jovem”, foram realizadas diversas atividades com a finalidade de propiciar a abordagem da sexualidade e das questões de gênero, bem como promover a discussão da homofobia, da violência de gênero, da violência sexual, das identidades sexuais, entre outras questões que se articulam com os propósitos das políticas públicas atuais.

O curso sustentou-se na metodologia de grupo focal, que se caracteriza como uma técnica de pesquisa qualitativa muito utilizada quando se tem como objetivo conhecer e problematizar “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (GATTI, 2005, p. 11). Durante o curso abordamos a sexualidade como um “dispositivo histórico” (FOUCAULT, 2003) que não se restringe apenas ao “ato sexual”, mas, que engloba uma série de crenças, comportamentos, fantasias, representações, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem

¹²¹ Professora de Ciências Biológicas no Instituto Estadual Romaguera Corrêa. Aluna do curso de Especialização em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. E-mail: vanu_charao@hotmail.com.

¹²² Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa – Campus Uruguaiana. E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br.

homens e mulheres viverem de determinados modos seus prazeres e desejos corporais (WEEKS, 2007).

Entendemos que nessa perspectiva, a maneira como cada um/a vivencia a sua sexualidade é uma construção que se dá ao longo da vida, podendo ser modificada conforme as suas experiências, cultura e contexto histórico. Assim, homens e mulheres podem viver sua sexualidade de diferentes maneiras, com parceiros/as do mesmo sexo (homossexual), do sexo oposto (heterossexual), de ambos os sexos (bissexual) ou sem parceiros/as (LOURO, 1997).

Detalhamento das atividades

O curso “Papo jovem” foi realizado no período de setembro a outubro de 2012, na Escola Instituto Romaguera Corrêa, para alunos/as do ensino médio. Inicialmente realizamos a divulgação através de cartazes e convites nas salas de aula, disponibilizando 20 vagas, as quais foram preenchidas aproximadamente uma semana antes do início do curso. O curso teve a carga horária de 8 horas, que foram distribuídas em 8 encontros, realizados nas terças-feiras e quintas-feiras, das 17h às 18h. Cada encontro recebeu um nome em função das atividades e temática desenvolvidas. As atividades foram distribuídas da seguinte forma:

1° Encontro: “Quem sou”

Foi proposto aos/as participantes a construção de crachás contendo o nome, apelido ou pseudônimo, como cada um gostaria de ser chamado durante o curso. A partir dessa atividade, problematizamos as histórias que envolvem a escolha do nome de cada um/a, logo após foi realizada a leitura e interpretação do poema “Nome da gente” de Pedro Bandeira.

2° Encontro: Nomes, apelidos e “palavrões” relacionados à sexualidade (COIMBRA et al, 2008)

A partir das leituras das fichas com as palavras: vagina, pênis, menstruação, relação sexual, masturbação, os/as participantes escreveram os apelidos e nomes que usam para fazer referência a cada uma das palavras. Logo após, fizemos uma

discussão sobre a atividade. Para finalizar a atividade, as fichas foram coladas pelos/as participantes num painel, confeccionado com papel pardo.

3° Encontro: Fala sério ou com certeza? (MAGALHÃES, 2008)

Nessa atividade foram distribuídas placas com as palavras fala sério ou com certeza, para que os/as participantes respondessem as perguntas feitas durante a atividade. Perguntas por exemplo: Compartilhar seringas é uma das maiores causas de contaminação do HIV entre usuários de drogas. Fala sério ou com certeza?

4° Encontro: O que eu faria se acontecesse comigo?

Discutimos vários assuntos, a partir de situações diversas relacionadas à sexualidade escritas em fichas colocadas dentro de um baú, por exemplo: “Na minha sala de aula tem um garoto/a que é chamado/a de bicha/lésbica”. (o que eu faria se acontecesse comigo?). Os participantes escreveram suas respostas sobre as situações apresentadas no baú.

5° Encontro: Homofobia: o que a escola tem a ver com isso?

Foi realizada a leitura e discussão de um trecho do texto “Homofobia: o que a escola tem a ver com isso?”, de Rogério Diniz Junqueira (JUNQUEIRA, 2008). Logo após, apresentação do vídeo “Medo de quê?”, produzido pela ECOS (Comunicação em Sexualidade), onde houve uma análise e discussão sobre o assunto. Após os/as participantes confeccionaram cartazes sobre o assunto.

6° Encontro: Cenas da vida 2 (RIBEIRO et al, 2012)

Inicialmente assistimos o vídeo Cenas da Vida 2 que apresenta duas adolescentes conversando na sala de aula sobre a suspeita de uma delas estar grávida e qual seria a melhor forma de resolver essa situação. A seguir foi proposto ao/às participantes para criarem o final da história. Após, as produções discutimos sobre os trabalhos.

7° Encontro: Interpretando o preservativo

Colocamos em discussão algumas falas sobre o uso do preservativo, para os/as participantes debaterem sobre o assunto, algumas, tais como: “usar camisinha é comer bala com papel”, “a camisinha diminui a sensibilidade”, “usar camisinha é o mesmo que comer banana com casca”. No segundo momento disponibilizamos aos/as participantes preservativos masculinos e femininos, para a criação dos folders sobre as instruções do uso correto dos preservativos. Por fim, os/as participantes apresentarem os folders produzidos.

8º Encontro: Analisando as questões de gênero nas tirinhas da turma da Mônica

Organizamos os/as participantes em pequenos grupos e distribuimos uma tirinha da história da turma da Mônica. Os grupos analisaram as tirinhas e responderam as seguintes questões:

1) Quais as atribuições sociais da mulher? Quais são as atribuições sociais do homem? Essas atribuições fazem parte da biologia de cada um ou são questões aprendidas primeiramente na família e depois na escola? Qual o papel da mídia na designação dos papéis masculinos e femininos? Logo após, cada grupo dramatizou a cena da sua tirinha e apresentou as questões que foram discutidas no grupo para um debate coletivo.

Análise e discussão do relato

Os/as participantes do curso se comprometeram no decorrer dos encontros através da participação nas atividades que foram propostas. Durante os encontros do curso houve casos de mães da escola que gostariam de participar das atividades que foram realizadas, justificando que seria muito importante para com a relação mãe-filhos/as. Percebemos que as discussões produziram efeitos na forma de pensar e agir dos/as participantes. Além disso, foi muito gratificante o desejo manifestado pelos/as participantes de que o curso continuasse, argumentando que não queriam perder os momentos de discussões sobre as temáticas relacionadas com a sexualidade.

Na finalização do curso, convidamos os/as participantes para participar do II Seminário Corpos, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais na Educação e II Mostra Pedagógica de Trabalhos de acadêmicos/as professores/as da Educação Básica, com o objetivo de ampliarem seus conhecimentos e constituírem outras redes de interações. Assim, pensamos estar contribuindo com a construção de uma sociedade mais saudável e mais equitativa que respeite às diferenças sexuais, as diferenças de gênero, entre outras, enfim, que aceite as diferentes formas de vivenciar a vida.

Considerações finais

Entendemos que o curso “Papo Jovem” proporcionou a problematização das temáticas relacionadas com a sexualidade, as questões de gênero, a homofobia, a violência de gênero, a violência sexual, as identidades sexuais com adolescentes, buscando modificar o modo de pensar e agir dos/as participantes, na direção de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos/todas. Consideramos que, as atividades que foram desenvolvidas durante o curso possibilitaram a construção de outros entendimentos sobre a sexualidade, na direção de compreender que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal e privada, mas uma questão social e política, que diz respeito a todos e todas.

Referências

COIMBRA, Liliane Silveira et al. Nomes, apelidos e “palavrões” relacionados a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (Orgs). **Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia...** Rio Grande: FURG, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

GATTI, Bernadete A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília/DF: Liber livro, 2005.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: o que a escola tem a ver com isso?. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al (Org.) **Educação e Sexualidade: identidades,**

famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande: FURG, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. Estermann (Org). **Saúde e Sexualidade na Escola**. Cadernos Educação Básica 4. 2. ed. Porto Alegre. RS: Mediação, 2000.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Fala sério ou com certeza. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al (Org.) **Educação e Sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia... Rio Grande: FURG, 2008.

RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). DVD **Sexualidade tá ligado**: cenas da vida. Rio Grande: FURG, 2012.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007. P. 35-82.