Educação, Sexualidade & Diversidades

Políticas públicas educacionais: avanços ou retrocessos?

Eromi Izabel Hummel
Ricardo Desidério da Silva
Isaias Batista de Oliveira Júnior
(Orgs.)

SYNTAGMA

Capa - Victor Finkler Lachowski
Diagramação - Victor Finkler Lachowski
Coordenação Editorial - Celso Moreira Mattos
Revisão - Mda. Ana Carolina de Godoy (PPGL-Unicentro)
Ficha catalográfica - Tércia Merizio, CRB 9-1248
Produção Eletrônica - Syntagma Editores Ltda.

Avaliação - Textos avaliados às cegas e aos pares

Conselho Científico Editorial:
Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UNOPAR)
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR-Londrina)
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)
Dra. Pollyana Mustaro (Mackenzie)
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU-Argentina)
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR-Apucarana)
Dra. Ana Claudia Bortolozzi (UNESP-Bauru)
Dra. Denise Machado Cardoso (UFPA)
Dr. Marcio Macedo (UFPA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E24 Educação, sexualidade e diversidades: políticas públicas educacionais: avanços ou retrocesso? / Organizado por Ricardo Desidério da Silva, Eromi Izabel Hummel, Isaías Batista de Oliveira Junior. – Londrina : Syntagma Editores, 2017. 682 p.

ISBN: 978-85-62592-36-2

1. Educação. 2. Sexualidade. 3. Diversidade. 4. Política Educacional. I. Título. II. Silva, Ricardo Desidério da. III. Hummel, Eromi Izabel. IV. Oliveira Junior, Isaías Batista.

CDD: 370
CDU - 37.01/.09

SYNTAGMA

Copyright © 2017, Syntagma Editores Ltda., Londrina (PR), 29 de julho de 2017.
www.syntagmaeditores.com.br

Sumário

Apresentação
14

Prefácio
18

Organizadores do Livro
650

Autores do Livro
654

Comissões
678

1 Educação sexual: primeiras aproximações
Sandra Helena Alves De Almeida
Karine De Oliveira
Ricardo Desidério Da Silva
24

2 Educação sexual: reflexões para sua efetivação na escola
Pâmela Cian Cruz
Ricardo Desidério Da Silva
36

3 Educação em sexualidades crítica: intervenções do Pibid
Matheus Zaffani Borges
Mateus Luiz Biancon
Jorge Sobral Da Silva Maia
52

4 Quais os limites para a implantação e implementação de projetos de educação sexual na escola?
Virginia Iara De Andrade Maistro
68

5 **Ações educativas sobre gênero nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná**
Carolina Martins De Carvalho
Fabiana Vieira Da Silva
Lorrayne Caroline Garcia Silva
84

6 **Quando o silêncio legitima as tiranias**
Andréa Martelli
Alexandre Ferrari
100

7 **A (desin)formação de professores/as em gênero e sexualidade: algumas reflexões acerca do espaço escolar**
Reginaldo Peixoto
Marcio De Oliveira
122

8 **Gênero na educação infantil: o papel do estágio supervisionado como um espaço de valorização e respeito às diferenças**
Ingrit Yasmin Oliveira Da Silva
Fabiane Freire França
140

9 **Entre brinquedos e brincadeiras: as concepções de gênero nas práticas da educação infantil**
Elizabeth Macedo Fagundes
Hellen Priscila Cruz Ferreira
Maria Lediana Bock
158

10 **Brinquedoteca: azul ou cor-de rosa? A cor dos brinquedos**
Jessica Nayara Tamborim
Luciana Grandini Cabreira
Adriana Salvaterra Pasquini
172

11 **Gênero, sexualidade e mídia em debate na escola: experiências dialógicas**
Fabiane Freire França
Andréa Geraldi Sasso
186

12 **A unidade léxica *señora* e sua representatividade nas décadas de 1940 e 1975: analisando o espaço feminino na espanha ditatorial**
Andréia C. Roder Carmona Ramires
202

13 **A violência sexual: problematizando estratégias de enfrentamento**
Caroline Arcari
Andreza Marques De Castro Leão
220

14 **Relações de gênero e a abordagem da temática da violência contra a mulher no âmbito nos anos inciais do ensino fundamental**
Elizabeth Macedo Fagundes
Maria Lediana Bock
246

15 **Mulheres nos cursos de licenciatura: desvalorização e evasão**
Aline Fernanda Cordeiro
Fabiane Freire França
268

16 **Violência de gênero nas relações de namoro**
Latif Antonia Cassab
Márcia Josefina Beffa
282

17 **Literatura infantil: desconstruindo o preconceito de identidades de gênero a partir do livro "O menino e a flor"**
Reginaldo Peixoto
Edh Carlos Soares Pagani
302

18 **Educação dual e desigualdade de gênero na prática pedagógica**
José Rosa Junior
318

19 **Um estudo sobre as práticas sociais e escolares que revelam uma educação sexista**
Jéssica Aline Leite Cristino
Ricardo Desidério Da Silva
338

20 **A diversidade sexual no contexto escolar**
Cassia Cristiane Alves
Angela Grazieli Pedro
Isaias Batista De Oliveira Junior
352

21 **Educação audiovisual da sexualidade: olhares subjetivos, sexistas e heteronormativos em material sobre lesbianidade**
Ricardo Desidério Da Silva
364

22 **Os recursos audiovisuais do Kit Gay: o princípio da discórdia**
Isaias Batista De Oliveira Júnior
390

23 **Um olhar para a população LGBT: uma revisão bibliográfica**
Beatriz Maria Dos Santos Santiago Ribeiro
410

24 **As famílias (des)encantadas dos contos de fadas**
Sandra Helena Alves De Almeida
Eduardo De Melo Dos Santos
Isaias Batista De Oliveira Júnior
420

25 **A organização familiar no contexto escolar: a escola está preparada para reconhecer e valorizar a diversidade e as diferenças dos novos modelos familiares?**
Thiago Henrique Da Silva Sales
Isaias Batista De Oliveira Júnior
430

26 **Família adotiva e estratégias de integração em sala de aula - um sonho possível?**
Eduardo De Melo Dos Santos
Sandra Helena Alves De Almeida
444

27 **A educação e a inclusão de lésbicas surdas**
Jéssica Akemi Kawano Ribeiro
454

28 **A educação especial na nova república (1988 – 2015)**
Daniela De Almeida Machado
Vanessa Alves Bertolleti
470

29 **Da exclusão à inclusão: um percurso histórico**
Simone Ferreira
Isaias Batista De Oliveira Junior
488

30 **Educação inclusiva: refletindo ações pedagógicas efetivas no âmbito escolar**
Eromi Izabel Hummel
Ricardo Desidério Da Silva
502

31 **Educação inclusiva no ensino superior: desafios e perspectivas na prática docente**
Angélica Bevilácqua
Pâmela Cian Da Cruz
Eromi Izabel Hummel
520

32 **Professoras da sala de recursos multifuncionais e a interface com as práticas pedagógicas das professoras das salas de aula comum**
Luana Machado Tardino
Eromi Izabel Hummel
538

33 **Estratégias pedagógicas para alunos com deficiências inclusos na rede regular de ensino**
Janete Aparecida Primon
Eromi Izabel Hummel
548

34 **Alunos com NEE: dificuldades e desafios na adaptação e aprendizagem**
Fernanda Cristina Rosa
Katiane Aparecida Soaigher
564

35 **Educação inclusiva x professores: uma análise das dificuldades enfrentadas pelos professores**
Valda Gisele Correia Sapatini
Paula Tamyris Moya
574

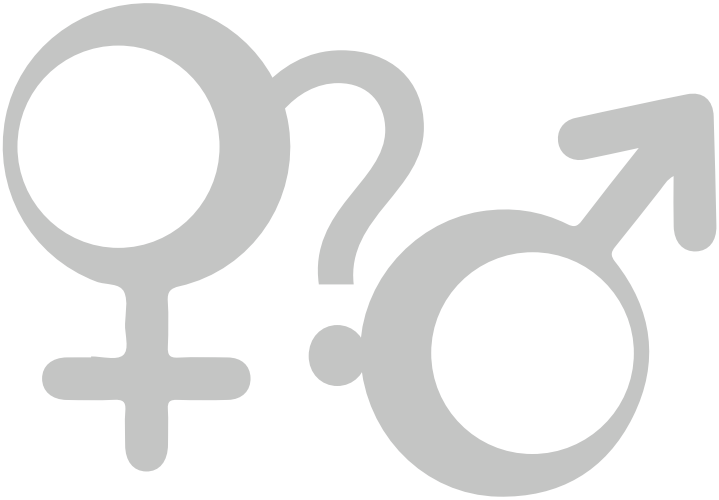
36 **Educação para a inclusão – gestão de espaços urbanos**
Jorge Manuel Carvalho Gonçalves
David Carlos Augusto Costa
Amauri Piragibe
586

37 **A contracultura e os direitos humanos: transversalidade nas disciplinas de literaturas em língua inglesa**
Renata Gonçalves Gomes
598

38 **As representações sociais e a inclusão do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento**
Cristina Cerezuela
Adriana Salvaterra Pasquini
Kallige Jacobsen
612

39 **Identificação e atendimento em sala de recursos de altas habilidades/superdotação: experiências de Londrina-PR**
Ednéia Vieira Rossato
Fernanda Maria De Souza
Diogo Janes Munhoz
630

Apresentação



EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADES: O ENCONTRO E O LIVRO

O atual cenário político brasileiro está caótico. Não sabemos como serão os próximos dias, o que esperar, quais os projetos que serão mantidos e quais deixarão de existir. Entretanto, de 22 a 25 de maio de 2017 foi realizada a "I Semana de Educação, Sexualidade e Diversidades" na UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná, Campus de Apucarana. Este evento, foi promovido pelo Colegiado de Pedagogia, com o apoio da SETI- Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Fundação Araucária do Paraná. Tratou-se também de um evento do CEDH-Centro de Educação em Direitos Humanos da UNESPAR, juntamente com os Núcleo de Educação Especial Inclusiva, coordenado pela Profa. Dra. Eromi Izabel Hummel e Núcleo de Educação para Relações de Gênero, coordenado pelo Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva, Campus de Apucarana.

Este evento, teve como temática central *"Políticas Públicas Educacionais em Sexualidade e Diversidades: avanços ou retrocessos?"* e foi promovido para o debate e discussões relacionados à Educação, atreladas às temáticas da Sexualidade e Educação Sexual, das Relações de Gênero, Inclusão, Diversidades e a Formação de Educadoras/es – Inicial e Continuada, bem como a apresentação de trabalhos acadêmico científicos, cujo objetivo foi contribuir na fundamentação teórico-científica ligados à temática da Sexualidade e Diversidades, possibilitando reflexões entre os participantes sobre seus próprios valores, atitudes e sentimentos ligados às questões da sexualidade e diversidades, com vistas ao exercício de superação e combate de possíveis sentimentos negativos, tabus e preconceitos tão fortemente ainda estabelecidos em nossa sociedade.

Se formos mais pontuais, na semana do dia 17 de maio, semana anterior ao evento, a data foi marcada pelo Dia Internacional de Luta contra a Homofobia e que no Brasil, um LGBT é morto a cada 25h. Já em 18 de maio, foi o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. A data foi criada pois em 1973 um crime bárbaro chocou o Brasil[1]. Com apenas oito anos de idade, Araceli Cabrera Sanches foi sequestrada em 18 de maio daquele ano por jovens. A menina foi drogada, espancada, estuprada e morta. Mesmo com o trágico aparecimento de seu corpo, desfigurado por ácido, em uma movimentada rua da cidade de Vitória (ES), poucos foram capazes de denunciar o acontecido. O silêncio da sociedade acabaria por decretar a impunidade dos criminosos. Estima-se que, no Brasil, 165 crianças ou adolescentes sofrem abuso sexual por dia ou 1 a cada 7 horas. A grande maioria das crianças abusadas é composta por meninas, na idade entre 7 e 14 anos. De acordo com as estimativas, 1 em cada 3 ou 4 meninas brasileiras é abusada sexualmente até a idade de 18 anos. Da mesma forma, 1 entre 6 a 10 meninos é abusado até 18 anos[2]. Na Educação Especial Inclusiva e em toda diversidade como um todo, àquele que foge aos padrões de normalidade e,

1 Fonte: Campanha Faça Bonito.
2 Fonte: Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência - ABRAPIA

mais ainda, aos padrões de "perfeição", são atribuídos tabus, mitos, crenças e concepções relacionadas à proibição de vivenciarem DIREITOS IGUAIS. Direitos estes que deveriam estar além do papel. Entretanto, a pergunta que fica é: como é possível ainda existir pessoas que se dizem contrárias a um trabalho efetivo de Sexualidade, Educação Sexual e Diversidades nos espaços formais com números preocupantes e alarmantes de tanta violência? De tanta discriminação?

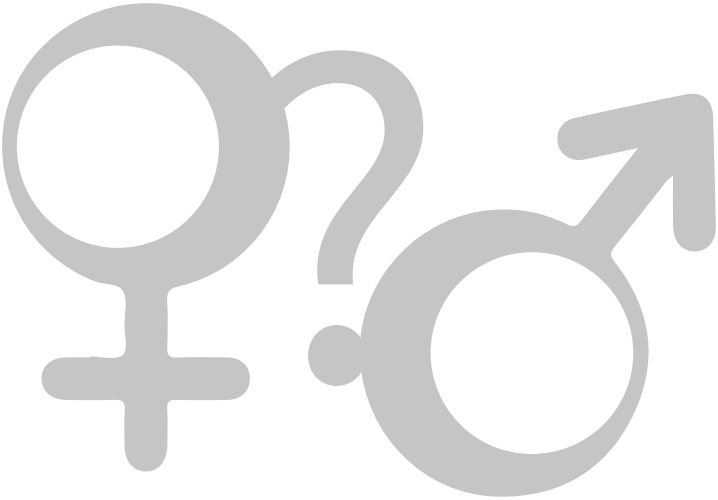
Sabemos é claro, que é preciso muita mudança, mas nossa felicidade é na UNESPAR, Campus de Apucarana termos firmados este compromisso. Ter dado início a I SEMANA DE EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADES, que além de uma qualificada equipe de profissionais em sua programação, ainda nos surpreendeu ao receber 46 para modalidade de comunicação oral, dos quais 39 trabalhos compuseram este livro.

Desejamos a todos e todas uma leitura que possibilite reflexões e mudanças. E que muitas outras semanas possam vir e que em 2019, já que se trata de um projeto bianual, tenhamos muitos outros momentos de aprendizados tão significativos.

Eromi Izabel Hummel
Ricardo Desidério da Silva
Isaias Batista de Oliveira Junior

Os organizadores

Prefácio



AS VOZES PELA INCLUSÃO NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

Ter sido convidada para elaborar este prefácio é motivo de grande honra e alegria. Primeiro, porque o Ricardo, um dos organizadores é meu amigo, pessoa que admiro e tenho grande estima. Segundo, pelo excelente profissional que ele é, tendo grande inserção no meio acadêmico e no âmbito das mídias. E terceiro, porque o presente livro trata de temas imprescindíveis e prementes de serem discutidos e problematizados como é o caso da inclusão, da equidade e da diversidade no contexto educacional do Brasil, e dos diversos temas adjacentes a estes.

A presente obra é oportuna, sendo fruto de profícuas e instigantes reflexões de pesquisas que cartografam os ecos das vozes, vozes que conhecem os preconceitos, que vivenciam a discriminação, sentem na pele a segregação e que convivem com a exclusão e com a violência em seu cotidiano. São vozes que experienciam o

descaso com os direitos humanos, são dissonantes e clamam por acolhimento, reconhecimento e respeito aos seus direitos nos distintos âmbitos da sociedade, e que reivindicam serem devidamente incluídas e ter a legítima visibilidade na sociedade.

São vozes de pessoas com deficiências que denunciam um longo processo histórico de exclusão social, no qual a educação especial emerge, se fortalece e amplifica estas vozes, reivindicando por meio das lutas e resistências o devido reconhecimento dos direitos delas por uma educação formal escolarizada sensível, acolhedora e com ações pedagógicas diferenciadas e de qualidade.

Há a necessidade de se prover estratégias pedagógicas eficazes de maneira a afiançar que a inclusão educacional ocorra efetivamente de maneira que os desafios no tocante a políticas educacionais eficazes, a formação inicial e continuada de professores/as, assim como, de materiais didáticos, espaço físico, matrizes curriculares, entre outros, sejam superados considerando a urgência de se extinguir a exclusão escolar na superação das desigualdades, porquanto tais pessoas apresentam o direito a ter acesso ao saber, isto é, a sua aprendizagem garantida e a permanência na escola em uma instância receptiva as suas necessidades e peculiaridades.

Cabe lembrar que é papel da escola o respeito e o acolhimento a estas pessoas, proporcionando a devida adaptação e provendo a superação das dificuldades escolares, sejam elas quais forem. A propósito, a inclusão embora seja um tema discutido abertamente traz à tona a fragilidade do sistema educacional em transformar políticas públicas em ações pedagógicas práticas no contexto escolar, e por isso urge se discorrer acerca dos dilemas, desafios e das possibilidades concernentes às práticas inclusivas, delineando, a partir disso, estratégias eficazes de aprendizagem direcionada a elas.

A inclusão evidencia as fragilidades da escola e a urgência de adequação para atender as pessoas com deficiência, assim como, para atender os alunos de maneira geral, considerando que o alunado é heterogêneo, requerendo uma conformação escolar diversificada e apta para atuar num cenário no qual a escola é convo-

cada a abolir as exclusões de todo tipo que afloram na sociedade e se enraízam, uma vez que a educação inclusiva tem como âmago a defesa dos direitos humanos.

As pessoas excluídas reivindicam por seus direitos e pela devida notoriedade na sociedade, sendo este o caso das pessoas com deficiência, dos negros, das mulheres, dos homossexuais, entre outros nomeados de 'minorias'. As reivindicações destes/as ecoam e traduzem um longo processo histórico de discriminação, reforçando a urgência de terem suas demandas de fato atendidas.

As mulheres são outras vozes que pedem por escuta dado que padecem em decorrência das ações nefastas da sociedade machista, patriarcal e misógina vigente em pleno século XXI, porquanto ainda preponderam as marcas do saber de senso comum de menos valia e inferioridade da mulher, na qual cabe a ela um lugar de subalternidade se comparado ao homem. Vale lembrar, que é comum se presenciar distorções quanto a violência contra a mulher, seja ela física, psicológica e/ou sexual, em que são culpabilizadas pela agressão, em que os discursos legitimam, relativizam e 'naturalizam' a violência, e isso ocorre em distintas instâncias sociais, seja a familiar, as mídias, a igreja, assim como escolar. Tolera-se a violência e a negligencia dos direitos das mulheres e isso é resultado de um longo processo histórico no qual elas foram vistas como coadjuvantes e não partícipes ativas na construção da história da humanidade.

Frente a este quadro há a necessidade de se desnaturalizar os preconceitos arraigados na sociedade quanto à mulher, se refutar as interpretações da dominância androcêntrica e a persistência das distinções entre homens e mulheres e sua justificação na ancoragem biológica, que fez com que o conceito de gênero surgisse, conceito este que procura frisar a dinâmica relacional e denunciar que a condição da mulher não é definida pela natureza e, sim, resultante de uma construção produzida pela cultura e ao longo da história humana. Logo, da mesma maneira que houve uma construção é possível se pensar em uma desconstrução e reelaboração

das ditas diferenças e a desnaturalização das mesmas, salientando a urgência da equidade, sendo que a escola é uma importante instância que pode suscitar a contestação destes pontos de vista visando à ruptura dos mesmos.

Todavia, embora a escola seja uma importante e legítima instância social persiste sendo um espaço que dissemina e perpetua os estigmas, os preconceitos, a hierarquização do machismo, do sexismo, da homofobia, legitimando as distinções de diferentes aspectos entre as pessoas. Portanto, urge que as reflexões acerca da inclusão das pessoas ditas "minorias", chamadas assim em virtude de deficiências de diferente natureza (cognitiva, física, sensorial), da orientação do desejo sexual (homossexuais, assexuais), das diferenças étnicas (índios, negros, etc), entre outras dessemelhanças, alcancem a escola efetivamente e que promovam a alteração que precisa para ser um espaço de educação para a diversidade, assim como, lugar de acolhimento, respeito e do devido reconhecimento às diferenças.

Neste cenário, outra importante instância que entra na pauta das discussões é quanto à família, apresentando um papel significativo ao se ponderar acerca destes prementes assuntos. A família, mais especificamente a conformação da família, tem acompanhado a transformação da sociedade tendo-se, por consequência, novos arranjos e composição distinta da família dita 'tradicional', no qual há em seu seio a presença do pai, da mãe e dos/as filhos/as. Sendo assim, o embate comum de escola versus família, não sendo percebidas enquanto instâncias parceiras, aponta a necessidade da escola debater acerca das novas configurações familiares, a se reestruturar para aceitar e discorrer sobre estas famílias, quanto a pluralidade dos modelos que se tem na contemporaneidade, contribuindo na formação crítica e participativa dos/as alunos/as, concatenados ao contexto vigente.

Em suma, o enfoque desta envolvente obra é discorrer acerca destes controversos e relevantes temas que se entrelaçam, tendo como fio condutor o clamor pela inclusão e pelos direitos hu-

manos, visando possibilitar que adentrem a escola e suscitem as mudanças necessárias e urgentes de maneira a se contribuir efetivamente para o aprendizado dos/as alunos/as, tendo-se, como consequência, uma escola acolhedora em que as reivindicações pela educação inclusiva e pela inserção das discussões da sexualidade, das relações de gênero e da diversidade se façam presente na materialidade do projeto político pedagógico, no seu currículo formal, assim como, em práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras em sala de aula.

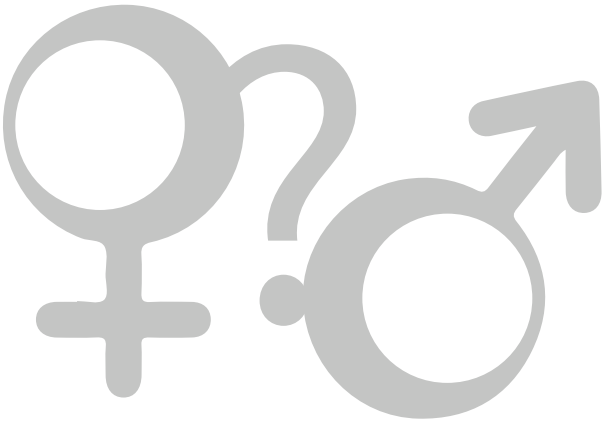
Enfim, estas múltiplas vozes, polifônicas, clamam por escuta, estão a ressoar, sendo assim, é preciso acolhê-las visando que possam usufruir dos seus direitos. Os trabalhos aqui reunidos no presente livro debruçam-se em desvelá-las, traduzi-las, materializando-as por meio das discussões intrigantes de temas que urgem serem devidamente debatidos e problematizados, propiciando uma ampla discussão capaz de suscitar as alterações necessárias para que as exclusões de todo tipo sejam extintas.
Desejo a todos/as uma ótima leitura,

Araraquara, SP, 12 de Junho de 2017.

Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão

Vice-Coordenadora do Mestrado em Educação Sexual
Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"- Unesp
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-FCLAr

1



EDUCAÇÃO SEXUAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Sandra Helena Alves de Almeida
Karine de Oliveira
Ricardo Desidério da Silva

Alguns educadores têm se dedicado nas pesquisas e estudos no campo da Educação Sexual (RIBEIRO, 1990; FIGUEIRÓ, 1995; 1996; 2014; MELO, 2001; 2004; LEÃO, 2009; SILVA, 1995; 2002; SILVA, 2009; 2015; DESIDÉRIO, 2010; 2014; MAIA, SPAZIANI, 2010; MAIA, 2011) e assim, contribuem para que nós educadores possamos compreender, além de nos fortalecer para a inserção da temática da sexualidade no cotidiano escolar de forma clara e sucinta, o que facilita e muito, no processo de construção do conhecimento dos alunos bem como na mediação do processo de ensino e aprendizagem sob as temáticas da sexualidade. Para Silva (2015), a Educação Sexual na escola

> é hoje uma necessidade a ser efetivada tanto nas discussões políticas, quanto nas ações e concretização de sua prática. Ao dizer Educação Sexual estamos nos referindo a toda ação contínua,

> em um processo de interação humana pelo qual, inserido em uma cultura, uma história e uma política, nos leva a pensar na construção de um sujeito ativo frente às informações, aos desejos, às necessidades básicas sobre seu corpo, seu funcionamento e organização. Assim, tal sujeito pode dialogar, ter voz ativa e poder expressar suas opiniões, respeitando as opiniões do outro e significativamente percebendo a sexualidade como algo positivo em sua vida, sem medos, tabus e/ou receios em poder/querer aprender sobre tudo que se passa a sua volta durante toda sua vida (SILVA, 2015, p.20).

Logo, como educadores, temos em mãos a responsabilidade de possibilitar debate e reflexões que possam desmistificar quaisquer que sejam os preconceitos estabelecidos e diretamente relacionados a Sexualidade no contexto escolar, visto que a mesma não é um assunto dispensável ou indiferente – mas necessário. Fagundes (2016, p.181) nos alerta inclusive que embora tenhamos ampliado as abordagens nessa área, o "estudo e a discussão de temas sobre a sexualidade humana nas escolas continuam não fluindo no cotidiano, como outros amplamente aceitos e referendados pela sociedade". Assim, devemos possibilitar diálogos cada vez mais frequentes em sala de aula, principalmente a partir das concepções errôneas acerca das questões sobre a temática da sexualidade, das questões de gênero, violência sexual e tantas outras peculiaridades de cada ser humano e até mesmo das classificações tão desnecessárias e pejorativas que muitas vezes são atribuídas, e estão diretamente ligadas às questões da sexualidade.

Neste sentido, este texto, fruto de discussões e reflexões iniciais de um projeto de pesquisa[1], justifica-se pelo fato das primeiras autoras serem professoras da Rede Pública Municipal e encontrar dificuldades para trabalhar a temática no âmbito escolar, uma vez que, as barreiras vão além da sala de aula. É evidente em nosso campo de trabalho um alto despreparo acerca do tema (principalmente por não haver formação específica na área), além de

1 Projeto de Pesquisa intitulado "Caderno Temático – Sexualidade: uma contribuição à formação de professores" sob a coordenação do Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva, realizado no ano de 2016 na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Apucarana.

muita resistência dos profissionais da educação em relação ao assunto, tornando ainda mais dificultoso o desenvolvimento de um trabalho eficaz e significativo. Neste sentido, apresentamos neste texto algumas aproximações necessárias para se pensar um trabalho efetivo no campo da Educação Sexual, principalmente com o intuito de possibilitar a reflexão sobre a temática no ambiente escolar sem que se pense na sexualidade como relação sexual propriamente dita, e/ou que sua inserção possibilitará a prática sexual precoce das crianças. É preciso ir além desses pensamentos, ainda fortemente arraigados em nossa sociedade.

O interesse em nos aprofundar neste campo de conhecimento é no sentido de compreendermos a sexualidade não como algo natural e puramente biológica, mas uma sexualidade que "deve ser compreendida em sua totalidade, como uma construção social, inserida em diferentes momentos históricos, econômicos, políticos e sociais" (SILVA, 2015, p.22). Além disso, para Maia (2011, p. 25)

> a sexualidade é um fenômeno amplo que se expressa de diversos modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções, nas atitudes, nas representações. A sexualidade refere-se tanto a um fenômeno abrangente do erotismo humano, considerando aqui as questões orgânicas, psicológicas e sociais, como também a um fenômeno que não se restringe ao sexo, ao genital.

Neste sentido, é necessário compreendermos suas especificidades e as características particulares que as entrelaçam, indagando os procedimentos que a escola adota ao tratar das questões da Sexualidade e Educação Sexual, podendo assim levarmos a uma reflexão sob a postura tomada por docentes da Educação Básica no que diz respeito à Sexualidade e a Educação Sexual, o que favorecerá na mediação de possíveis estratégias para sua inserção de forma efetiva e intencional na escola.

Educação Sexual: primeiras aproximações

Quando pensamos em Educação Sexual, logo imaginamos o ensino formal que se aprende na escola. Entretanto, não é apenas nisso que se constitui a Educação Sexual. A mesma se dá de maneira formal e informal e ultrapassa também os muros da escola.

A Educação Sexual formal, denominada por Werebe (1998, p. 155) de intencional, "compreende as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual". Já a Educação Sexual informal, "compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados à sexualidade" (WEREBE, 1998, p. 139).

Figueiró (2013, p. 20) também afirma que a Educação Sexual informal é influenciada por ações cotidianas ao logo de nossa vida, principalmente nas nossas ideias e valores sobre vários assuntos, entre eles sobre "corpo, abraço, beijo, namoro, relação sexual, carinho, nudez, parto e assim por diante". Para Figueiró (2013), assim como para Werebe (1998), esse tipo de Educação Sexual pode ser realizado dentro e fora do âmbito escolar. Ele pode ser

> [...] feito na escola, na igreja, no posto de saúde, ou, até mesmo, em casa, quando os pais, por exemplo, intencionalmente, pegam um livro sobre sexualidade e decidem ler junto com a criança. Tanto um tipo quanto o outro são importantes; a informal, possivelmente, até mais que a formal. Muitas vezes, embora sabendo da existência da informal, muitos estudiosos e pesquisadores da educação sexual não dão a ela o seu devido valor e a atenção que merece. Na prática, às vezes, formal e informal podem se sobrepor, em alguns momentos (FIGUEIRÓ, 2013, p. 20-1).

É evidente que a escola e a família são instituições responsáveis pelo processo educacional e formação social do indivíduo. Segundo Oliveira Jr e Maio (2013) a escola sente a necessidade da inclusão das famílias em seu interior, entretanto, há cobran-

ça por parte da escola para que a família participe ativamente de seus assuntos, porém, quando a família é participativa a escola se incomoda e, por vezes esse incômodo reflete no tratamento que é dado ao aluno em sala de aula. Tanto é que se faz necessária esta interação para uma aprendizagem efetiva e significativa, não apenas como algo simbólico, mas que esteja de fato contribuindo para o processo educacional. Para tanto,

> a integração entre escola e família tem despertado o interesse de cientistas das mais diversas áreas do conhecimento, bem como tem sido alvo de políticas públicas educacionais objetivando a participação e cooperação entre família e escola, principalmente no que se referem à implicação da relação de ambas as instituições no desempenho escolar de discentes nas variadas esferas de ensino (OLIVEIRA JR e MAIO, 2013).

Na maioria das vezes em que uma criança se dirige a um adulto com questionamentos referentes por exemplo ao "de onde eu vim?", histórias como sementinhas e cegonhas são usadas como resposta a fim de que a criança não se interesse mais e sesse os seus questionamentos. Raros são os casos onde se conversa abertamente sobre assuntos ligados a temática da sexualidade com crianças, sanando realmente suas dúvidas. Inconscientemente e erroneamente, famílias e adultos, acabam por atribuir a função de esclarecimento sobre sexualidade somente à escola, esquecendo que não apenas o tema em questão, mas muitas outras etapas de desenvolvimento dependem intrinsecamente da relação recíproca do ensino entre escola e família.

Para Fagundes (1995), pensar em um programa de Educação Sexual é se fundamentar nos alicerces da vida de um ser. Alicerces estes que são marcados inconscientemente por toda vida. Para a autora, a família deve estar atenta

> consciente ou não de seu papel, cuidou de instalar e imprimir, repensando dimensões da sexualidade esquecidas, negadas ou distorcidas.

> A educação para a sexualidade deve considerar que para o indivíduo viver em plenitude no mundo que o cerca, é preciso estar sensibilizado para respeitar a si mesmo e aos outros, relacionar-se, ter responsabilidade, crer na vida e procurar vivê-la com prazer, conhecendo seus próprios direitos, inclusive o de ser feliz.
> A aprendizagem de conceitos só se processa quando ocorre de forma significativa para o sujeito; logo, é preciso que haja envolvimento e integração no grupo, considerando a metodologia participativa, em que o programa de atividades é construído pelos próprios sujeitos do processo.
> É preciso criar oportunidades para que as pessoas reflitam sobre suas idéias, sentimentos e conflitos na área da sexualidade e envolvam a totalidade de seu ser na reinterpretação e reconstrução da realidade (FAGUNDES, 1995, p. 24).

Silva (2015) ao nos propor por que e para que ensinar sobre sexualidade na escola, nos leva a pensar que é muito comum ouvirmos entre os professores e também podemos acrescentar aqui os pais, que os alunos e/ou os filhos de hoje sabem muito mais sobre sexo do que nós. Para o autor, essa afirmativa é errônea

> porque, por um lado, o acesso a informações casuais não garante um aprendizado formal frente à sexualidade por parte dos alunos; por outro, esse argumento acaba por justificar que seria desnecessário falar sobre assunto com os alunos. Outro ponto que devemos nos ater também são afirmações de pais e/ou responsáveis e até mesmo de alguns professores que, ao falar sobre sexualidade, seja na escola ou em casa, estaríamos incentivando a prática do sexo precoce, o que também é uma inverdade (SILVA, 2015, p. 24).

Para o autor, esse silenciamento por parte de muitos pais e/ou professores refletem principalmente, no caso dos professores, a falta e a necessidade de formação na área (SILVA, 2015).

Figueiró (2014) afirma que quando é proposto um trabalho de Educação Sexual na escola os educadores precisam ter clareza o tipo de educação que a escola estará comprometida, qual é a concepção de educação e de homem adotada pela escola; quem estará

inserido e a quem será proporcionado essa Educação Sexual, ainda nos levando a questionarmos qual vai ser o papel do educador sexual e por que e para que colocar em prática programas de Educação Sexual nesta escola.

Uma vez respondidas a estas questões, Silva (2015) nos possibilita encontrarmos uma resposta em Figueiró (2014) sobre o para que ensinar a temática na escola.

> [...], o significado do ensino da sexualidade está em formarmos jovens e adultos com conhecimento de si mesmos e das questões da sexualidade, para que possam viver de maneira feliz, segura e responsável a sua sexualidade. Além disso, queremos formar cidadãos críticos e amadurecidos, participantes da transformação social dos valores e das normas sociais ligadas às questões sexuais, incluindo-se, nesse conjunto, a transformação das relações de gênero, a fim de assegurar a igualdade e o respeito mútuo (FIGUEIRÓ, 2014, p. 76).

Percebe-se então, segundo Silva (2015) que é necessário também, conhecer o lugar e a significação da sexualidade e suas manifestações, compreendendo as dimensões afetivas da mesma, aceitando-a como fonte de prazer e satisfação, além de conhecer e compreender "os comportamentos sexuais comuns em cada idade, para os dois sexos, o desenvolvimento da identidade sexual e as questões ligadas à masculinidade e à feminilidade, aprendendo a respeitar o outro sexo, seus direitos e deveres" (SILVA, 2015, p. 26).

> É fundamental aceitar a igualdade de direitos, rejeitando a discriminação em relação ao gênero, bem como as diversas etnias e nacionalidades, conhecendo e compreendendo as orientações sexuais e aprendendo a respeitá-las. Deve-se, ainda, conhecer e compreender os distintos valores culturais e morais ligados à sexualidade e adotar decisões próprias em relação à orientação, em matéria de vida sexual e afetiva, com base nos conhecimentos adquiridos e nos valores culturais, morais e/ou religiosos (idem).

Logo, será mesmo possível uma escola sem um trabalho de Educação Sexual? (SILVA, 2015). Com certeza já é possível respondermos com segurança a esta questão, mesmo que ainda não tenhamos um total apoio por parte da sociedade, principalmente pela evidência de como são repressoras as questões relacionadas a temática da sexualidade. Já no que se refere à família, desde muito cedo, seja de forma consciente ou inconscientemente, formalizada ou não, ela é responsável por esta Educação Sexual e por tudo aquilo que as crianças vão recebendo desde muito cedo, principalmente se pensarmos sobre o tratamento que meninas e meninos recebem e que são notórias suas conduções diferenciadas na forma de se educar meninos e meninas.

Assim, estes e tantos outros inúmeros apontamentos que poderíamos elencar, por si só já nos fortaleceria para um trabalho efetivo, sistemático e conjunto entre escola e família em projetos de Educação Sexual.

Apontamentos finais

Fica evidente que, ainda nos dias atuais a Educação Sexual é vista com um certo estranhamento, tida como um tabu que insiste em incomodar aqueles que se mostram conservadores e contrários à essa temática. Deste modo, ainda que para alguns educadores este tema seja desnecessário (ou podemos dizer, ainda desconhecida sua necessidade), temos de propagar a Educação Sexual como ela realmente é, como acontece e como deve acontecer.

Com base nas discussões, pudemos constatar que, a Educação Sexual é vista como um tabu e que por não saberem como lidar ou como se portar, os docentes se retraem quando o assunto vem à tona. Nota-se a necessidade de uma maior preparação (formação) para que estes atuem em sala de aula. É evidente que o professor também, deva criar estratégias e momentos que oportunizem o aluno ter voz ativa, respeitando aos demais, assim ajudando-lhe a crescer no que tange as questões da sexualidade (SILVA, 2009, 2015).

A escola, enquanto espaço de conhecimento científico, é impreterível que os docentes e equipe pedagógica estejam preparados. Seguindo essa perspectiva, Silva (2015, p. 128), salienta "o compromisso de uma Educação Sexual na escola destacando sua importância na compreensão das dimensões técnica, estética, política e ética". Para o autor, a dimensão técnica refere-se há urgência em firmar um compromisso com o conhecimento científico na preparação dos docentes através de formação continuada, valendo-se de bases necessárias à Educação sexual e suas nuances; envolvendo a família, para que estes auxiliem e sejam auxiliados, como uma troca a fim de promover a emancipação do indivíduo, bem como das pessoas que os cercam (SILVA, 2015).

O professor também, ao rever suas práticas precisa compreender os momentos e se atentar para não reforçar uma ideia negativa da sexualidade. Deve-se atentar ao que Silva (2015) denominou de dimensão estética da sexualidade. Para o autor, devemos nos referir "à sensibilidade e a beleza da sexualidade, não mais como algo feio, sujo e vulgar. Cabe a nós, educadores, ressignificarmos essa visão negativa da sexualidade para uma vivência positiva e saudável da mesma" (SILVA, 2015, p.128).

Já para a dimensão política, Silva (2015) considera que a participação ativa dos educadores implica estar à frente deste processo emancipatório, desenvolvendo a autonomia e a participação frente as lutas na ruptura dos padrões preconceituosos já estabelecidos. E por fim, a dimensão ética volta-se para a responsabilidade e o compromisso em reunir e pôr em prática todas as dimensões já mencionadas, a fim de proporcionar uma educação em que o indivíduo tenha autonomia, que possa fazer parte das discussões de gêneros, diversidades, e possa olhar com criticidade para os pré-julgamentos e a partir daí, refletir e respeitar o próximo para que viva em harmonia consigo mesmo e com a sociedade, assim mudando a realidade preconceituosa em que estamos inseridos, para que compreenda a finalidade de se ensinar e de se educar sexualmente (SILVA, 2015).

Além disso, como nos apontou Silva (2009), todo projeto de Educação Sexual precisa, também, "contar com a participação dos pais, os quais devem ser informados sobre os objetivos da Educação Sexual, o que pode ser feito através de reuniões na própria escola" (p.90). Para o autor, a compreensão dos pais e responsáveis sobre a importância de uma Educação Sexual emancipatória na escola "fortalece não só este trabalho, como possibilita abrir novas perspectivas de diálogo na própria família" (SILVA, 2009, p. 90).

REFERÊNCIAS

DESIDÉRIO, Ricardo. **Quando a conversa sobre sexo chega à escola**: concepções, contradições e perspectivas de professores e seus alunos. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

_____. Educação Sexual e o Direito da Criança e do Adolescente: por que e para que ensinar a temática na escola? In: MAIA, Jorge Sobral da Silva; BIANCON, Mateus Luiz. **Educação das relações de gênero e em sexualidades**: reflexões contemporâneas. Curitiba: Appris, 2014.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Educação sexual:** construindo uma nova realidade. Salvador, UFBA, 1995.

_____. Educação formal em ambientes virtuais: uma estratégia eficiente para a sensibilização e formação de educadoras(es) em sexualidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 179-196, maio/ago. 2016.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no Brasil**: **Estado da arte de 1980 a 1993.** Dissertação de mestrado em Psicologia Escolar. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual, **Cadernos de Pesquisa**, n. 98. São Paulo, ago., pp. 50-63, 1996.

_____. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. 2 ed. Londrina, PR: Eduel, 2014.

_____. **Educação Sexual no dia a dia**. Londrina: Eduel, 2013.

LEÃO, Andreza Marques Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos.** 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Inclusão e sexualidade**: na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; SPAZIANI, Raquel Baptista. Manifestações da Sexualidade Infantil: percepção de pais e professores de crianças de 0 a 6 anos. **Revista Linhas**, 11(1), 68-84, 2010.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras.** 2001. 421 fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.

_____. **Corpos no espelho**: a percepção da corporeidade em professoras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

OLIVEIRA JR, Isaias B.; MAIO, Eliane R. Família e Escola: Um novo (re) pensar e (re) agir pedagógico. **Revista Labor.** N°10, v.1, p. 101-114, 2013.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação.** São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Ricardo Castro e. **A orientação sexual vivida por educadores e alunos**: possibilidade de mudanças. Campinas. 1995. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.

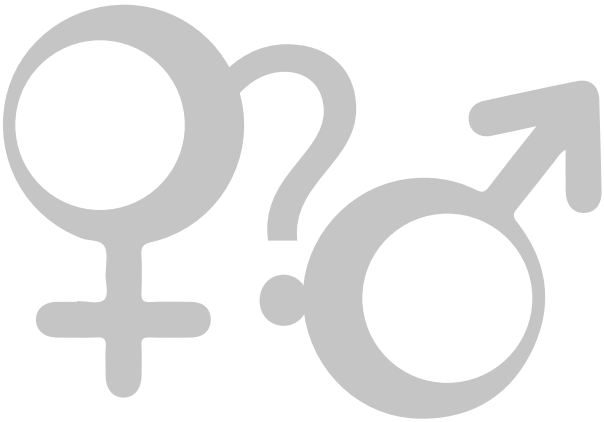
_____. **Orientação sexual**: possibilidade de mudança na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002

SILVA, Ricardo Desidério. **Educação em ciência e sexualidade**: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre sexualidade no aluno. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, UEM, 2009.

_____. Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia. 2015, 144 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política, Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

2



EDUCAÇÃO SEXUAL: REFLEXÕES PARA SUA EFETIVAÇÃO NA ESCOLA

Pâmela Cian da Cruz
Ricardo Desidério da Silva

Primeiras reflexões

Cotidianamente, todos nós nos defrontamos com questões ligadas à sexualidade. Contudo, o assunto ainda é considerado por muitos, principalmente pelos educadores, como um desafio (SILVA, 2009, 2015). Este desafio, ora atrelado à dificuldade de abortar a temática que ainda é permeada aos tabus e concepções puritanistas de uma sociedade fundada e substancialmente impregnada de proibições religiosas, e/ou por questões diretamente ligadas a própria formação, ou melhor, a falta de uma Educação Sexual efetiva nas grades curriculares, principalmente dos cursos de graduação (em especial, as licenciaturas) e que, muitas vezes isto se dá a partir do compromisso do educador que tem na formação continuada um fator essencial para sua formação.

Para Silva (2009), no universo escolar as questões da sexualidade são muitas vezes pautadas por debates/discussões polê-

micas, ora considerando-se a multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros), ora pelo conhecimento teórico por vezes inexistente na formação inicial do professor e fundamental para o alicerce das discussões.

Ao longo dos anos, muitos tabus foram criados sob diversas manifestações naturais da sexualidade humana. Em seu texto "A longa história da repressão sexual", Cunha (1981) faz uma síntese histórica de grandes movimentos que marcaram e ainda marcam a história da sexualidade humana, que esclarecem com riqueza muitas informações sob as formas de se pensar e agir sobre o sexo. No texto, o autor nos faz lembrar o movimento Vitorianismo, do século XIX que aceitavam o sexo com o único objetivo de procriação e mesmo assim, ele deveria ser restrito dentro do casamento. Entretanto, permeado por momentos repressores na/da história, Cunha (1981) também nos possibilita recordar de alguém que realmente pôde ter coragem "[...] de se insurgir contra esse movimento e considerar a sexualidade como uma inspiração. Seu nome foi Henry Havelock Ellis (1859-1939)" (CUNHA, 1981, p.19).

Para Cunha (1981), Ellis ainda adolescente, sofria muito com suas poluções noturnas – ejaculação involuntária comum de ocorrer entre os adolescentes durante o sono. Segundo o autor, Ellis morria de medo destas ejaculações involuntárias, pois se dizia na época "que a perda de sêmen levava à fraqueza, doença e loucura" (CUNHA, 1981, p.24). Com o passar dos anos, Ellis foi percebendo que não estava adoecendo e muito menos ficando louco. Com isso, decidiu-se dedicar a entender a sua própria sexualidade e de toda humanidade, passando a estudar Medicina.

Ellis então se tornou conhecido a partir de sua obra "Estudos da Psicologia do Sexo", publicados entre 1896 e 1910. Obra esta que pôde trazer à tona várias conclusões, entre elas de que

1 - A masturbação é um fenômeno comum entre machos e fêmeas de qualquer idade.

> 2 - O comportamento e respostas sexuais comumente aparecem em idades precoces e se estendem à meia idade e à idade avançada, sob circunstâncias favoráveis, tanto em homens como em mulheres.
> 3 - A homossexualidade e a heterossexualidade não são absolutas, mas são manifestadas em vários graus.
> 4 - O fato de que as mulheres não têm desejo sexual é um mito vitoriano.
> 5 - O fenômeno do orgasmo em homens e mulheres é exatamente igual (CUNHA, 1981, p.24).

Ellis ainda, entre 1896 e 1910, nas palavras de Cunha (1981) afirmou da necessidade de uma Educação Sexual para todos. Silva (2015) em sua Tese de Doutorado também nos remete as palavras de Vasconcelos (1971) a qual segundo Silva (2015, p.18) "nos fez pensar sobre uma pergunta muito frequente para a época e que, lamentavelmente, ainda se faz presente já tendo se passado pouco mais de 40 anos de sua pesquisa". Para o autor, Vasconcelos (1971) teria nos questionado se seria necessária uma Educação Sexual?

Se recorrermos a Vasconcelos (1971), antes mesmo de se refletir sobre a questão, os argumentos dados a esse questionamento eram bombardeados por uma infinita contrariedade de respostas, cada qual baseada em uma evidência, seja ela a favor ou contrária à sua ação. Para a autora, "[...] pronunciamentos de autoridades sociais e religiosas correrão o mundo denunciando tanto o 'perigo' de uma educação sexual, como o perigo de uma ausência dessa educação" (VASCONCELOS, 1971, p. 105).

Hoje, as pesquisas relacionadas à temática da Educação Sexual têm tomado uma grande proporção entre os cursos de Pós-graduação a nível de Mestrado e Doutorado. Entretanto, na escola, ainda é restrito por parte de muitos professores e isto reflete diretamente a falta e a necessidade de formação na área, como tem sido apresentada em diversas pesquisas (RIBEIRO, 1990; FIGUEIRÓ, 1995; 1996; 2014; MELO, 2001; 2004; LEÃO, 2009; SILVA, 1995; 2002; SILVA, 2009; 2015; DESIDÉRIO, 2010; 2014; MAIA, SPAZIANI, 2010; MAIA, 2011).

O termo Educação Sexual, trabalhado incialmente e proposto como tema transversal pelo PCN (BRASIL, 2001), denominado no documento como Orientação Sexual[1], deve ser compreendido como um processo de intervenção pedagógica que possibilitará reflexões e problematizará questões ligadas à sexualidade, abrangendo posturas, crenças, tabus e valores, possibilitando, assim, discussões de vários pontos de vista, sem impor determinados valores sobre outros. E enquanto tema transversal, o documento vislumbra a sexualidade como assunto importante e contínuo, que deve ser exposto, esclarecido, questionado, socializado e contextualizado social e culturalmente.

Para Silva (2015, p.20) é importante evidenciarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como um "conjunto de propostas educativas elaboradas a partir de uma bancada de profissionais de diversas áreas publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto no ano de 1997". Para o autor, além das diversas áreas do conhecimento, tais como Língua Portuguesa, Matemática, Língua Estrangeira, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, os PCN, visando trabalhar temas sociais de modo transversal a essas disciplinas curriculares, apresentaram também volumes que tratavam dos seguintes temas: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Entretanto, mesmo que hoje não seja adotado de forma obrigatória nas escolas "o documento é um marco histórico e um grande avanço na conquista e luta pela oficialização da Educação Sexual nas escolas, servindo de base para quaisquer projetos sobre a temática da sexualidade nos espaços educacionais de todo Brasil" (SILVA, 2015. p.21).

Conforme descrito nos PCN (BRASIL, 2001), há registros de debates e trabalhos em escolas nos anos de 1920, porém, eram trabalhados em outras perspectivas. Já o debate acerca da inserção da Educação Sexual – tratado no documento como orientação sexual - nas instituições de ensino da educação básica aumentou a partir de 1970, quando se viu a importância para a formação do sujeito.

1 O próprio documento não deixa claro e nem justifica a opção ao termo "orientação" adotado (SILVA, 2015).

Logo, a temática foi difundida - ainda que em termos biológicos - em consequência do aumento da gravidez não planejada na adolescência, e consequentemente, o risco da contaminação pelo HIV entre essa mesma faixa etária; isso em meados dos anos 80.

No início, havia repreensão por parte das famílias ao abordar o assunto no que se refere ao âmbito escolar, mas conforme os anos se passaram, estes começaram a reivindicar para que se efetive no âmbito educacional, o que permite avaliar como um grande progresso.

Conforme disposto no PCN (BRASIL, 2001, p.77),

> as manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de "cuidados" recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à sexualidade que a criança apreende.

Certos da seriedade de acolher essas manifestações, buscamos discorrer nesse texto sobre a Educação Sexual a partir de reflexões para sua efetivação. Uma vez que, é preciso saber como lidar a temática, considerando que o espaço de aprendizagem vai além da sala de aula, sendo influenciado por diversos fatores. Vale evidenciar também, que este texto, trata-se de reflexões iniciais da pesquisa "Educação Sexual na escola: avanços ou retrocessos em sala de aula", fruto de um trabalho de conclusão de curso em andamento da primeira autora, sob a orientação do segundo autor.

A Educação Sexual na escola

Se pensarmos sobre a Educação Sexual na escola, retomamos aqui o seu conceito, apresentado por Silva (2015). Para o autor, a Educação Sexual na escola é hoje

> uma necessidade a ser efetivada tanto nas discussões políticas, quanto nas ações e concretização de sua prática. Ao dizer Educação Sexual estamos nos referindo a toda ação contínua, em um processo de interação humana pelo qual, inserido em uma cultura, uma história e uma política, nos leva a pensar na construção de um sujeito ativo frente às informações, aos desejos, às necessidades básicas sobre seu corpo, seu funcionamento e organização. Assim, tal sujeito pode dialogar, ter voz ativa e poder expressar suas opiniões, respeitando as opiniões do outro e significativamente percebendo a sexualidade como algo positivo em sua vida, sem medos, tabus e/ou receios em poder/querer aprender sobre tudo que se passa a sua volta durante toda sua vida (SILVA, 2015, p.20).

Para Nunes (2005, p.13), abordar estas questões não é tão simples porque existe "um certo estranhamento do sujeito humano com sua própria sexualidade". Essa sexualidade se encontra envolta em valores morais que determinam comportamentos, usos e costumes sociais. Para o autor, vivemos num ambiente *sexualizado* que nos obriga a uma reflexão. Ele também nos alerta que as últimas décadas provocaram enormes mudanças na forma de se compreender e viver a sexualidade, que acabaram por se refletir nos valores, nos comportamentos, na linguagem, no modo de vestir, nas músicas, nos filmes e nos relacionamentos dos dias atuais.

A sexualidade, sendo uma condição essencialmente humana, deve segundo Figueiró (2014) ultrapassar a dimensão biológica e as questões trabalhadas na escola precisam envolver reflexões individuais e coletivas. Este exercício permitirá ao aluno reconhecer-se enquanto sujeito de sua própria sexualidade e o levará a construir práticas positivas e saudáveis para o desenvolvimento de sua vida.

De certa forma, ao falarmos sobre este assunto, estamos preparando o indivíduo para a vida, capacitando-o para amar e para sentir a felicidade de amar. É necessário salientar também que não nascemos homens ou mulheres, mas sim machos e fêmeas da espécie humana. Acabamos, entretanto, produzindo-nos enquanto homens e mulheres na relação com outros seres humanos. So-

mos então capazes de dar sentido e significado, de atribuir valores, de desenvolver regulamentos e de normatizar os relacionamentos afetivos, amorosos e sexuais, pois cada um de nós, em cada tempo e lugar, cria, recria e busca formas para viver e expressar a sexualidade (BRASIL, 2001).

Neste sentindo, é fundamental apaixonar-se por esta vivência e expressão da sexualidade. De acordo com Alves (2008), a paixão é o segredo do sentido da vida. O êxito da atuação do educador depende, fundamentalmente, do amor e da paixão, tal como esta é desenvolvida.

Figueiró (2014) utiliza a expressão de Alves (2008) "acordar o educador", pois acredita que, ao se investir na formação continuada do professor, não basta repassar apenas as informações técnicas de como ensinar, mas é preciso despertar o educador que existe dentro de cada um, pois isso garantirá comprometimento e paixão, além da competência técnica.

Logo, ao se propor que a escola trate as questões da sexualidade numa perspectiva dos direitos do cidadão e sob os princípios da equidade, insere-se, imediatamente, a discussão do professor como Educador Sexual. Para Silva (2009), os cursos de formação de professores, na sua quase totalidade e por conta de uma tradição "familiar", carecem de discussão sobre este tema. Desta forma, modelos de disciplinamento, censura e conservadorismo reproduzem-se, pela falta de uma discussão crítica, pautada em bases fidedignas e pela omissão destas instâncias.

Assim sendo, faz-se necessária a abordagem da Educação Sexual nas escolas, pois nela pode-se compreender que os fenômenos socioculturais atingem a sociedade e, mesmo existindo casos específicos e individuais, as discussões sobre sexualidade devem extrapolar o âmbito pessoal. Ao se resgatar a construção histórica, traz-se à tona os fatos, atingindo as pessoas em uma dada sociedade e cultura (FURLANI, 2007).

Segundo Werebe (1998), a Educação Sexual Informal, realizada no âmbito da família, tem uma importância particular para o desenvolvimento da criança e para a formação de ideias sobre a

família, sobre o amor e a sexualidade, o que influencia a visão de mundo do indivíduo quando adulto, que, a partir dessas concepções, passa a construir uma imagem de si mesmo. Essa Educação Sexual é determinada pela organização familiar, pelas condições de vida da mesma e pelas relações entre seus membros. Os pais desempenham o papel de educadores no domínio da sexualidade e, muitas vezes, de forma inconsciente, assumem medidas e atitudes nas questões direta ou indiretamente ligadas à vida sexual, sem uma preocupação com a conduta tomada, educando mais pelo que fazem do que pelo que dizem.

Werebe (1998, p.149) também afirma que "nem sempre os pais oferecem aos filhos informações sobre a sexualidade, seja porque não possuem os conhecimentos para fazê-lo, seja porque se sentem constrangidos para tratar do assunto". Segundo Caridade (1997), a escola precisa continuar o trabalho de Educação Sexual repensando dimensões esquecidas, visões distorcidas ou negadas da sexualidade sem, contudo, substituir a família. A interação família-escola torna-se fundamental para que esta questão não se torne alvo da duplicidade de discursos e de atitudes em seu processo educacional.

Quanto a esse processo, Werebe (1998) afirma que "a escola desempenha um papel importante na Educação Sexual dos alunos, independente das intervenções formais que possa lhes oferecer neste campo" (WEREBE, 1998, p.149).

Figueiró (2014) parte do princípio de que todos somos Educadores Sexuais: os pais, os professores, os demais profissionais e a comunidade em geral, uma vez que, no contato com crianças, adolescentes e jovens, acabamos passando mensagens mesmo sem perceber, contribuindo, assim, para que os educandos construam suas idéias, seus valores e seus sentimentos.

Conforme Werebe (1998), todo professor, seja qual for a disciplina que lecione, desempenha, consciente ou inconscientemente, ações no campo da Educação Sexual. Estas ações são representadas pela maneira de ser, vestir e agir, pelas ideias e valores que transmite e até mesmo pelo tratamento que dispensa aos alunos de ambos os sexos.

Segundo Figueiró (1999), existem dois tipos de educação sexual: a formal e a informal. Para a autora, a primeira trata-se dos conhecimentos e assuntos refletidos, discutidos e aprendidos, podendo ser em casa através de livros ou outros meios semelhantes (como na escola, na igreja ou outra instituição). Segundo ela, esta seria uma ação planejada com caráter científico. A autora também evidencia que "até mesmo em casa, quando os pais, por exemplo, intencionalmente, pegam um livro sobre sexualidade e decidem ler juntos com a criança" (FIGUEIRÓ, 1999, p. 4) já estão realizando uma Educação Sexual formal.

Já a segunda – A Educação Sexual informal, trata-se das ações e valores de/para o indivíduo (suas crenças, a família, lugares que frequenta). Segundo Figueiró (1999), "até mesmo negar a sexualidade é um tipo de educação sexual informal, pois negar sexualidade é um tipo de opinião sobre esse assunto" E ainda, "Tanto um tipo quanto o outro são importantes; a *informal*, possivelmente, até mais que a *formal*" (p. 4).

Entretanto, para que a Educação Sexual aconteça efetivamente na escola, devemos nos atentar à forma com que esta é encarada na instituição. Neste sentido, para que a mesma não seja sinal de repreensão, é importante considerar que deve ser trabalhada de forma ampla, numa construção diária de aprendizado e troca de experiências, de modo que todos os professores de diversas áreas falem a mesma língua, ou seja, tenham a mesma responsabilidade que muitas vezes são direcionadas apenas aos professores de Ciências e Biologia em ensinar sobre, sabendo da importância de conhecer o corpo, tanto físico como psicológico.

Sabendo da existência dos preconceitos acerca da sexualidade, principalmente no âmbito escolar, é válido ressaltar que esta não deve ser vista como um problema, e muito menos tratada de forma isolada. É imprescindível que aconteça diálogos com os pais e/ou responsáveis para esclarecer algumas dúvidas e além é claro da compreensão deste trabalho, da real necessidade de se acontecer. Também é preciso deixar claro que busca-se uma posição neutra, levando-os a perceber a necessidade de se trabalhar essa temática.

O professor também, deve criar estratégias e momentos que oportunizem o aluno a falar, para que o mesmo possa ter voz ativa, respeitando aos demais, assim ajudando-lhe a crescer no que tange as questões da sexualidade. Compreendendo assim a escola como espaço de conhecimento científico, é impreterível que os docentes e equipe pedagógica estejam preparados, responsabilizados frente a este trabalho.

Seguindo essa perspectiva, Silva (2015, p. 128), salienta "o compromisso de uma Educação Sexual na escola destacando sua importância na compreensão das dimensões técnica, estética, política e ética".

Da dimensão técnica, há urgência em firmar um compromisso com o conhecimento científico na preparação dos docentes através de formação continuada, valendo-se de bases necessárias à Educação sexual e suas nuances; envolvendo a família, para que estes auxiliem e sejam auxiliados, como uma troca a fim de promover a emancipação do indivíduo, bem como das pessoas que os cercam (SILVA, 2015).

O professor também, ao rever suas práticas precisa compreender os momentos e se atentar para não reforçar uma ideia negativa da sexualidade. Deve-se atentar ao que Silva (2015) denominou de dimensão estética da sexualidade. Para o autor, devemos nos referir "à sensibilidade e a beleza da sexualidade, não mais como algo feio, sujo e vulgar. Cabe a nós, educadores, ressignificarmos essa visão negativa da sexualidade para uma vivência positiva e saudável da mesma" (SILVA, 2015, p.128).

Já para a dimensão política, Silva (2015) considera que a participação ativa dos educadores implica estar à frente deste processo emancipatório, desenvolvendo a autonomia e a participação frente as lutas na ruptura dos padrões preconceituosos já estabelecidos. E por fim, a dimensão ética volta-se para a responsabilidade e o compromisso em reunir e pôr em prática todas as dimensões já mencionadas, a fim de proporcionar uma educação em que o indivíduo tenha autonomia, que possa fazer parte das discussões de gêneros, diversidades, e possa olhar com criticidade para os

pré-julgamentos e a partir daí, refletir e respeitar o próximo para que viva em harmonia consigo mesmo e com a sociedade, assim mudando a realidade preconceituosa em que estamos inseridos, para que compreenda a finalidade de se ensinar e de se educar sexualmente (SILVA, 2015).

Entretanto, ao abordar as questões da Educação Sexual na escola, estamos diretamente nos inserindo num ponto importante para sua real efetivação: a formação de professores.

Ao que se refere ao fazer pedagógico, Figueiró (2014, p. 102), ressalta que "é um tipo de fazer que se constitui como domínio da práxis, porque é histórico, incompleto e mutável". Dessa maneira, a formação continuada é um potente instrumento, já que se faz no domínio da mudança constante, precisando estar sempre a par dos novos conhecimentos. A autora também destaca que a formação do professor deve ser vista como prática social no exercício formador do indivíduo para poder exercer a cidadania; e ainda, enfatiza a reflexão constante da prática, a organização do trabalho, a formação inicial e continuada do educador não só sexual, como fator determinante na qualidade do ensino (FIGUEIRÓ, 2014).

Entretanto, sabe-se que os educadores ainda não têm consciência de que essa atribuição é também da escola, não só pelas dificuldades encontradas, mas por saber que faz parte do educando, e que este tem direito as informações científicas, das quais constam também como parte integrante dos direitos humanos.

Nesse ponto, Figueiró (2014, p. 136) nos leva a refletir dizendo que,

> se o professor não consegue reconhecer, perceber e sentir que o trabalho de educar sexualmente também é da escola, todo o empenho em "prepará-lo" como educador sexual "cai por terra. [...] É mais produtivo sem dúvida, deixá-los descobrir e reconhecer por si próprios durante as dinâmicas, discussões e leituras.

Assim, desde os primeiros indícios de formação, é preciso fazer com que o professor se sinta parte desse trabalho, só assim ele estará apto a participar ativamente.

Quando a proposta é envolver todos da escola, a Educação Sexual acontece de forma mais concreta, de modo que todos os envolvidos estão prontos a colaborar com processo emancipatório e consciente do indivíduo que ali adquire conhecimento formal e informal, sabendo que a instituição oferece conhecimento científico, porém trato da informalidade devido a algumas ações rotineiras que podem evidenciar algum tipo de opinião sobre a sexualidade, como por exemplo reprimir algo, ou não falar sobre determinado assunto. Nessa experiência, poderá se observar um resultado positivo, refletindo sobre conceitos, sobre a própria prática, contribuindo para a sua efetivação, pois a continuidade desse processo de formação é de suma importância para que todos estejam engajados, e também, conforme é evidente se perceber nas escolas uma grande rotatividade de professores. Assim, estes novos profissionais que irão compor este espaço, também estarão preparados. Integrando um ciclo, onde constantemente sejam discutidos e revistos o processo de ensinar e aprender no que se refere as temáticas da sexualidade e da Educação Sexual na escola.

Considerações finais

É evidente que o conhecimento científico é uma forma de assegurar que os alunos obtenham informações necessárias acerca de um determinado assunto. Tratando-se da Educação Sexual, a escola é entendida como espaço para difundir a temática, considerando que essa ela não pode, e nem tem condições de omitir ou repreender porque já se encontra inserido nesse meio. A questões da sexualidade estão presentes em todos os espaços, sejam eles formais ou não. Assim, o que a escola tem a fazer, é possibilitar condições para que o debate aconteça, e que o mesmo aconteça de forma sistematizada e efetiva.

Das percepções quanto aos avanços, nota-se um salto durante o período histórico contido nos PCN (BRASIL, 2001), que por vez, considerou como parte fundamental o desenvolvimento do indivíduo no que se refere a Educação Sexual. Nota-se também

que a forma como alguns professores vem trabalhando a temática em sala de aula, desmistifica o feio, o vergonhoso, o impuro, e as questões da sexualidade passam a ser observadas como algo necessário e importante para todo ser humano, percebendo assim a pessoa enquanto ser sexuado, que tem desejos e vontades, e que deve-se sentir seguro para lidar com esses sentimentos, sem medo e/ou quaisquer tabus.

Essas discussões, tão necessárias na escola, contribuem também para que a criança, o jovem e também o adulto possa identificar o abuso sexual, pode-se também obter informações referentes à prevenção de doenças ligadas ao sexo desprotegido, assim como informações seguras, que são necessárias para uma gravidez não planejada, e tantas outras ações que geralmente não são problematizadas no âmbito escolar. Tudo isso, de forma responsável, uma vez que será possível construir com o aluno esses conhecimentos a partir de reflexões e diálogos sobre a temática.

Neste sentido, reafirmamos o compromisso quanto a necessidade de uma formação continuada de professores para um projeto de Educação Sexual responsável e bem estruturada dentro da sala de aula, partindo do pressuposto de que é preciso conhecimento científico para ter as bases necessárias a essa prática, o que será imprescindível para sua efetivação na escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. 3 ed. – Brasília: MEC/SEF, 2001.

DESIDÉRIO, Ricardo. **Quando a conversa sobre sexo chega à escola**: concepções, contradições e perspectivas de professores e seus alunos. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

_____. Educação Sexual e o Direito da Criança e do Adolescente: por que e para que ensinar a temática na escola? In: MAIA, Jorge Sobral da Silva; BIANCON, Mateus Luiz. **Educação das relações de gênero e em sexualidades**: reflexões contemporâneas. Curitiba: Appris, 2014.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no Brasil**: Estado da arte de 1980 a 1993. Dissertação de mestrado em Psicologia Escolar. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. A produção teórica no Brasil sobre educação sexual, **Cadernos de Pesquisa**, n. 98. São Paulo, ago., pp. 50-63, 1996.

_____. **Educação Sexual no dia a dia**. Londrina: o autor, 1999.

_____. **Formação de educadores sexuais**: adiar não é mais possível. 2 ed. Londrina, PR: Eduel, 2014.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEÃO, Andreza Marques Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Inclusão e sexualidade**: na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; SPAZIANI, Raquel Baptista. Manifestações da Sexualidade Infantil: percepção de pais e professores de crianças de 0 a 6 anos. **Revista Linhas**, 11(1), 68-84, 2010.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho:** a percepção da corporeidade em professoras. 2001. 421 fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.

_____. **Corpos no espelho**: a percepção da corporeidade em professoras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação.** São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Ricardo Castro e. **A orientação sexual vivida por educadores e alunos**: possibilidade de mudanças. Campinas. 1995. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1995.

_____. **Orientação sexual**: possibilidade de mudança na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002

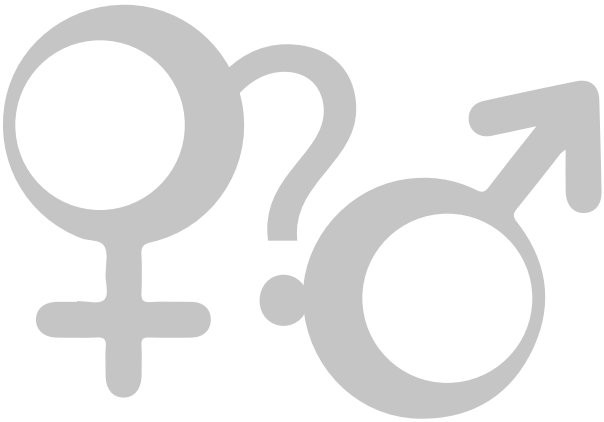
SILVA, Ricardo Desidério da. **Educação em ciência e sexualidade**: **o professor como mediador das atitudes e crenças sobre sexualidade no aluno.** 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, UEM, 2009.

_____. **Educação Audiovisual da Sexualidade**: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia. 2015, 144 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.

VASCONCELOS, N. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, Política, Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

3



EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES CRÍTICA: INTERVENÇÕES DO PIBID

Matheus Zaffani Borges
Mateus Luiz Biancon
Jorge Sobral Da Silva Maia

Introdução

Entre as problemáticas voltadas às questões de gênero e sexualidades em nosso cotidiano estão as dificuldades de autoaceitação, a exclusão familiar, os casos de preconceito e/ou violência associados a LGBTfobia, e as políticas públicas muitas vezes excludentes.

Na presente proposta, analisamos que essas situações são impostas pelo modo civilizatório capitalista que perdura e gera um panorama social de opressão, desigualdade, exploração, machismo, heteronormatividade, entre outras. Indicamos que se compreenda que tais problemáticas são naturalizadas em nossa cultura, mas não são imutáveis.

Neste sentido, afirmar a diversidade de gênero e em sexualidades mostra-se relevante e, por isso, verifica-se a urgência de sua inserção nas escolas com vista a contribuir com a emancipação das/os humanas/os, sendo um aspecto de suma importância

na socialização e na formação da personalidade humana (MAIA; BIANCON, 2014).

Assim, apresentaremos a fundamentação teórica que justifica a nossa proposta. Posteriormente, apresentaremos nossa pesquisa qualitativa baseada em uma visão crítica e dialética, sobre a educação escolar e o tema sexualidade – visto a partir do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), C*ampus* Jacarezinho (CJ), denominado "PIBID Biologia-CJ" – que objetivou diagnosticar a prática social de estudantes da educação básica em escolas públicas e verificar a possibilidade de proporcionar, no ato educativo, elementos para a transformação social.

Esclarecemos que, neste trabalho, fazemos uso de linguagem inclusiva de gênero, buscando desmontar "a ideia do masculino como universal e o sexismo estabelecido" (BELLO; PUCHALSKI, 2014, p. 51).

Fundamentação teórica

Precedentes históricos: da espécie humana à sociedade humana

O gênero humano, após muitas adaptações fisio-morfológicas e do domínio de técnicas que possibilitaram a elaboração de ferramentas, iniciaram um processo de transformação da natureza e, nestas ações, constituíram-se como seres humanos. Estes formaram grupos e se organizaram de forma a agregarem no seu entorno estruturas que possibilitaram o sedentarismo (MAIA, 2015). A fala possibilitou a transmissão de conhecimentos e, posteriormente, a escrita permitiu uma transmissão de conhecimentos mais distante espacial e temporalmente (idem, ibidem).

Portanto, a espécie humana passa pelos mesmos processos adaptativos das outras formas vivas, entretanto, para *se constituir humana*, precisa se apropriar da natureza e a transformar segundo suas necessidades, ou seja, ela tem que produzir sua própria exis-

tência. Destarte, evidencia-se que "a forma da sociedade é determinada pelo modo como ela é produzida segundo a produção da existência humana" (idem, ibidem, p. 31).

À transformação da natureza denomina-se "trabalho" (SAVIANI, 1993). A primeira forma de educação era dada com a prática do trabalho: aprendia-se fazendo (idem, ibidem).

Com organizações em comunidades cada vez mais complexas, o trabalho extrapolou o objetivo de sobrevivência. Uma camada da sociedade, ao se apropriar dos meios de produção, passou a explorar o trabalho alheio, existindo como humana através do trabalho de outrem; e a ela disponibilizou-se tempo ocioso, para o qual surgiu uma forma de educação secundária, restrita às/aos filhas/os das/os mais ricas/os, e a oportunidade de observar a natureza e desenvolver ideias (idem, ibidem). Com a modernização da sociedade, as classes deixaram de se organizar a partir da hereditariedade e passaram a ocorrer pelo papel que cada humana/o ocupa na produção (idem, ibidem).

No século XVIII, desencadeou-se a Revolução Industrial e intensificou-se o capitalismo. A ciência participou desse desenvolvimento, estando sempre a serviço de sua lógica. O mesmo raciocínio de explorar o trabalho alheio para se ter tempo ocioso permaneceu. A sociedade passa a ser dividida em burguesas/es e trabalhadoras/es. Por fetiche de dinheiro (lucro), as relações com o ambiente e as relações sociais tornaram-se exploratórias.

A lógica capitalista reproduz relações sociais baseadas na opressão, na uniformização, no consumismo, entre outros, e estas são reproduzidas pela educação a seu controle. Afinal, a industrialização necessitou de mão-de-obra que controlasse as máquinas e acompanhasse seu ritmo de produção; de tal modo, a escola primária passou a ser universal, pública e gratuita, para que também a classe trabalhadora pudesse ser alfabetizada e se integrar no novo modo de vida urbano, maquinário, consumista, ou seja, para dominar códigos e técnicas de trabalhos e seguir sendo explorada. Para esses fins, uma educação de baixo custo e mercantilista é mais valorizada do que uma educação de qualidade e emancipatória (SAVIANI, 1993).

Uma educação emancipatória seria uma afronta à hegemonia burguesa. Com o controle da educação, sempre vimos pedagogias que reproduzem os valores e preconceitos do capitalismo. Nos últimos anos, novas pedagogias (escolanovista, construtivista) trouxeram métodos diferenciados que cativam docentes, contudo estas continuam sendo eurocêntricas, mercantilistas, acríticas – no sentido de não terem preocupação com a estrutura socioeconômica da sociedade na relação entre a escola, a/o professora/or e a/o estudante.

Ainda que a solução não esteja na escola, inequivocamente passa por ela (MAIA, 2015). E para quebrar o *status-quo* a partir da escola, carece-se de um processo formativo que se preocupe com o modo de produzir a vida e possibilite mobilizações contra ele.

Importa levar em conta o que Biancon (2016) afirma ao elucidar que a fragmentação das/os oprimidas/os em grupos que lutam por direitos específicos – e por vezes entram em conflito – levam ao enfraquecimento do enfrentamento à raiz do problema. É, portanto, necessária uma união.

Precedentes históricos: as sexualidades, em particular

Apresentadas as relações sociais desiguais na atualidade e sua base histórica, abrimos parênteses para focar na questão da sexualidade na história, destacando, em particular, a relação entre a opressão dada diante da estrutura socioeconômica e a opressão de gênero e à diversidade sexual.

Após a Revolução Industrial, burguesas/es entenderam que prazeres sexuais dissipariam esforços necessários para produzir mercadoria; a igreja iniciou um discurso sobre pureza e assexualidade de crianças; e logo a ciência corroborou, diagnosticando a masturbação como distúrbio mental, a homossexualidade (que era pecado) como doença, e a mulher que gostasse de prazer sexual como prostituta ou louca (SFAIR; BITTAR; LOPES, 2015).

Posteriormente, movimentos sociais conseguiram debates e algumas mudanças em relação às questões de sexualidades, mas

sempre o conservadorismo político/religioso abolia os resultados dos esforços. Isto se repetiu algumas vezes ao longo do tempo. No Brasil, em particular, pequenos avanços foram totalmente abolidos pela ditadura militar (idem, ibidem).

Após novos esforços de movimentos sociais – principalmente feministas – e diálogos internacionais, somados ao relevante medo emergido da epidemia do HIV, a temática sexualidade adentrou às escolas com um discurso higienista, tratando prioritariamente de infecções sexualmente transmissíveis (IST) com entonação intimidadora. Com os movimentos sociais e avanços na pesquisa científica, ocorreram muitas importantes qualificações no estudo do tema na escola.

Especificamente no Brasil, um grande passo foi a inclusão da 'Orientação Sexual' nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tornou a temática sexualidade como transversal e a ser abordada em todas as disciplinas nos Ensinos Fundamental e Médio, reconhecendo-se sua importância e necessidade (FIGUEIRÓ, 1998).

Contudo, de modo geral, sabemos que estamos muito longe do ideal de políticas públicas e educacionais que garantam a inclusão, justiça, visibilidade, igualdade, apoio e qualidade de vida a toda a diversidade de gênero e em sexualidades. Podemos entender que a temática sexualidade no âmbito educacional ainda se dá de maneira acrítica – corroborando o conservadorismo, a lógica capitalista –, e muitas vezes em uma visão biologicista e higienista.

A temática sexualidade na Educação

Baseados nessa descrição histórica, verificamos a necessidade de buscar respostas progressistas para formar quadros que permitam uma abordagem teórica e prática com vista à revolução do modo de produzir a vida em sociedade.

Nesse sentido, superando a temática sexualidade dada de forma superficial, higienista e intimidadora, que esteve "presente nas escolas até os últimos anos ou que, muitas vezes, ainda está

presente" (BIANCON, 2016, p. 16), apoiamos que esta deva considerar todos os aspectos da sexualidade – biológicos, psicológicos, sociais –, ressaltar a diversidade, as lutas sociais e políticas e o modo de produção da vida, mantidos pelas ideologias e as relações de poder; que debata a marginalização; que considere os elementos objetivados na realidade, oportunizando que estudantes compreendam as questões de gênero e as sexualidades na estrutura socioeconômica; em suma, que apresente fundamentação crítica, emancipatória e transformadora.

Para essa temática, adotamos o conceito de Educação em Sexualidades Crítica (idem, ibidem). O uso do termo "Sexualidades", assim no plural,

> está no fato de compreendermos o marco opressor sobre as sexualidades das pessoas como produto das aquisições da humanidade em suas limitações determinadas consequentemente da atividade humana, o que dificultou a compreensão da diversidade sexual do gênero humano ao longo das civilizações (BIANCON, 2016, p. 16).

Mesmo com esta proposta,

> entendemos que muitas(os) pesquisadoras(es) da área da Educação preocupadas(os) com a temática gênero e as sexualidades promoveram saltos qualitativos no campo teórico, mesmo considerando importante manter o termo Educação Sexual (BIANCON, 2016, p. 16).

Pedagogia Histórico-Crítica

Para uma revolução no campo educacional frente ao cenário atual da educação pública no Brasil, a pedagogia histórico-crítica (PHC) demonstra-se ser uma estratégia político-educacional.

A PHC define-se como a abordagem dialética da educação de forma coletiva (SAVIANI, 2013). É histórica por entender os conhecimentos historicamente acumulados, e é crítica por permitir

a consciência filosófica para o enfrentamento do modo capitalista de produzir a vida (idem, ibidem).

Difere-se de teorias acríticas por fazer esse embate; e difere-se de teorias crítico-reprodutivistas por não se limitar à teoria, mas buscar a transformação social.

Requer: a) partir da prática social da/o estudante; b) problematizá-la; c) instrumentalizar com a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados; d) possibilitar a/o estudante (após internalização dos conhecimentos) à catarse; e e) retornar à prática social, visando transformações sociais (SAVIANI, 2008).

Educação em sexualidades crítica: intervenções do PIBID

Como apontamos na fundamentação teórica, o atual modo de produção gera uma sociedade injusta. As relações desiguais que se dão na nossa sociedade desigual têm como consequências desequilíbrios em todas as esferas. Ou, nas palavras de Loureiro (2012), "se a sociedade é desigual, o lugar ocupado no mundo é desigual. Subordinado a relações sociais alienadas, de ruptura sociedade-natureza, não há possibilidade real de o mundo ser um lar".

Procurando propiciar fundamentos para formar indivíduos críticos que objetivam a transformação do panorama descrito, o subprojeto PIBID Biologia-CJ atua desde 2014 em escolas públicas do norte paranaense com fundamentação na PHC. Cabe notabilizar também os estudos desenvolvidos à luz da PHC no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciências (LEPEC/UENP), vinculado ao CNPq.

Neste trabalho, apresentamos uma pesquisa do PIBID Biologia-CJ, do ano de 2017, no Ensino Fundamental (EF) – Anos Finais de um colégio estadual de periferia, situado no norte pioneiro do Paraná, com o tema Educação em Sexualidades Crítica.

Objetivos

- Diagnosticar a prática social de estudantes da educação básica pública, e
- Verificar a possibilidade de proporcionar, no ato educativo, elementos para a transformação social.

Procedimentos metodológicos

Este estudo qualitativo se desenvolveu através do método do materialismo histórico-dialético.

Para a pesquisa, nos reunimos com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental (EF) de um colégio estadual nas aulas de Ciências. Os encontros se deram em formato de intervenções com debates, problematizações, questionário socioeconômico semiestruturado e dinâmicas, à luz da práxis (prática orientada pela teoria).

Diante dos debates e problematizações de vários aspectos e assuntos da temática sexualidade, procuramos identificar, nas falas das/os estudantes participantes, a sua prática social frente a questões de gênero e sexualidades. Após este momento, aplicamos o questionário semiestruturado para coletar dados socioeconômicos e também da prática social.

Resultados e discussão dos dados

Os dados obtidos da turma do sétimo ano com 27 estudantes foram:

- 52% se identificou como sendo do gênero biológico feminino e 48% do masculino;
- 44% tem 12 anos de idade, 22% tem 13 anos, 19% tem 11 anos, 11% tem 14 anos e 4% tem 16 anos;

- Quanto a raça/etnia, 48% da turma se declarou parda, 37% branca, 11% negra e 4% indígena.
- 96% reside em bairros da periferia e 4% reside no centro da cidade;
- 30% declarou não ter acesso à internet em casa e 4% não possuir televisão. 66% possui ambas.
- 52% se integra em famílias nucleares, 33% tem famílias monoparentais, 15% tem famílias recompostas e 0% tem famílias homoparentais;
- 92% tem responsáveis em casa trabalhando nos setores econômicos primário ou secundário, 4% tem responsáveis trabalhando no setor terciário, e 4% tem responsáveis desempregadas/os.
- 93% declarou não trabalhar e 7% declarou que trabalha;
- Quanto a religião, 52% se declarou evangélica, 30% católica, 11% declarou não saber/decidir sua religião e 7% se declarou cristã;
- 89% da turma declarou sofrer ou ter sofrido algum tipo de preconceito ligado, em maioria, a questões físicas, e 11% declarou nunca ter sofrido preconceitos.

Dadas algumas afirmações sobre os assuntos discutidos para se concordar ou discordar,

- 89% da turma concordou que "humanas/os são seres vivos" (e o restante da turma discordou);
- 67% concordou que "humanas/os são animais";
- 22% concordou que "ser homossexual é errado";
- 59% concordou que "ser transgênero é errado";

- 74% concordou que “a homossexualidade é curável”;
- 89% concordou que “ser homossexual é opção”;
- 67% concordou que “apenas existe homossexualidade/homoafetividade na espécie humana”;
- 52% concordou que o “feminismo é a superioridade das mulheres em relação aos homens”;
- 48% concordou que “apenas mulheres podem ser feministas”;
- 22% concordou que “azul e futebol são apenas para rapazes, e rosa e bonecas são apenas para meninas”;
- 37% concordou que “masturbação é errada”, 26% discordou, e 37% desconhecia o termo ou o ato;
- 63% concordou que “HIV se transmite ao se beber do mesmo copo de uma pessoa soropositiva”;
- 7% concordou que “HIV é uma doença de homossexuais”;
- 37% concordou que “uma criança com mães/pais homoafetivas/os não será bem cuidada”.

Ao serem perguntadas/o, num cenário hipotético, que “‘tipos’ de pessoas (grupos sociais) sentadas ao seu lado lhes fariam sentir incomodadas/os”,

- 63% respondeu “nenhum”; e 37% respondeu “árabes”, “negras/os”, “indígenas/os”, “transgêneros” e/ou “homossexuais”.

Os dados sugerem que não se tratam de famílias de classe alta; logo, sugerem que estão entre a classe baixa, filhas/os de trabalhadoras/es.

Cruzando os dados socioeconômicos com as respostas, pode-se destacar certa sobreposição do senso comum a conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos; desconhecimento de conceitos sociais e políticos inerentes à sua vida e relações sociais desiguais.

Ora, os dados também constatam que a escola básica pública não debate questões de gênero e sexualidades sob luz crítica, emancipatória e transformadora, ou até mesmo silencia tais debates; não supera o senso comum; nem mesmo qualifica relações sociais justas.

Silva, Benevides-Pereira e Santin Filho (2008) apontam que é costume responsabilizar apenas docentes de Ciências/Biologia pela temática de sexualidade na escola; que as/os professoras/es muitas vezes demonstram despreparo para tratarem o tema, ou apenas os trazem para as aulas em datas periódicas, ou não concordam com sua socialização na escola; e que ainda, nas formações inicial e continuada, a temática muitas vezes não está presente.

Em suma, os dados desvelam ainda mais as relações sociais conservadoras e opressoras que o sistema capitalista suscita, e contribuem para o alarme à urgência de reverter a situação, facilmente exemplificado pela desqualificação das/os estudantes em relação a assuntos sobre IST.

A partir da problematização da prática social (inicial) da turma – o ponto de partida –, desenvolvemos um conjunto de intervenções teórico-práticas, centradas (mas não limitadas, por ser histórico-crítica) no tema sexualidade. O seguinte passo foi levar a turma a problematizar a sua própria prática social por debates, incluindo a discussão das respostas do questionário.

Em seguida, as intervenções elaboradas concretizaram a instrumentalização da turma com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, críticos não-reprodutivistas sobre o tema, com possibilidade de elevar o conhecimento das/os estudantes de empírico a concreto por meio da abstração.

Dos elementos discutidos com as/os estudantes importantes para a compreensão da sexualidade na sua totalidade, entre ques-

tões políticas, ambientais e sociais, destacamos o modo de produção capitalista, a influência da mídia sobre o corpo, o gênero biológico, a puberdade, a masturbação (autoerotismo), a gestação, a amamentação, as IST, a identidade de gênero, as orientações sexuais/afetivas, o papel de gênero, e o feminismo.

Relembramos que, para que se efetivasse no momento da intervenção pedagógica uma fundamentação histórica-critica, foi necessário refletir o tema associado ao modo de produção atual e suas consequências ambientais e sociais. Assim, as/os estudantes puderam participar de uma explicação para a causa e consequência da alienação dos saberes historicamente acumulados. Em outras palavras, pôde-se levar a/o oprimida/o a apropriar aquilo que a/o opressora/or usa para a/o oprimir (SAVIANI, 2008).

Feita a instrumentalização, seria uma questão de tempo imensurável para a interiorização do conhecimento, ou seja, o processo de catarse. Esta marcaria uma qualificada nova prática social (final), ponto de chegada, que deve gerar transformações sociais.

Ao fim das intervenções, reaplicamos as mesmas questões do momento inicial, oralmente. Feito isso, averiguamos que muitas/os estudantes apresentaram novas respostas e argumentos a várias perguntas importantes – a exemplo: entendimento da espécie humana como ser vivo e como animal; maior número de estudantes que compreendem inclusivamente a diversidade sexual; nenhuma/um participante associou o HIV a homossexuais; entendimento das formas de transmissão de HIV.

Considerações finais

Com a pesquisa descrita, confirmamos, na presente proposta, que a prática social das/os estudantes participantes é fruto das relações sociais opressoras, machistas e conservadoras, condicionadas pelo modo de produção capitalista.

Na escola, ao buscar essa transformação pelo processo pedagógico, adotar a prática social das/os estudantes como ponto de partida e como ponto de chegada leva-as/os a interagirem melhor com o conhecimento do real.

Há que reivindicar qualidade nas condições de ensino, valorização da profissão docente, formações inicial e continuada com uma perspectiva crítica não-reprodutivista. Entendemos a mobilização de docentes para problematizar as marginalizações, para qualificar crianças e jovens não só para o mundo do trabalho, mas sim para o conhecimento no real e na totalidade. Todas essas mudanças são consequentes entre si e diretamente consequentes à transformação social.

Docentes podem, assim, como intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1978), agir em prol da sua classe, a classe trabalhadora, contra a hegemonia burguesa e a lógica capitalista.

A PHC se mostra, para todos esses efeitos, uma estratégia política e pedagógica a fim de se "contra curvar a vara" (SAVIANI, 2008), por valorizar a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos objetivados, que mantêm as necessárias intencionalidade e racionalidade das ações desenvolvidas pelas/os estudantes (SAVIANI, 2010), "para que [elas/eles] tenham condições de atuar nessa sociedade visando sua transformação" (TOZONI-REIS, 2010).

Por fim, apelamos à união dos grupos sociais oprimidos contra o real opressor: o modo de produzir a vida. Apenas com a união somos capazes de romper o *status-quo* e buscar – e conquistar! – uma sociedade justa, igualitária, sustentável, sem classes.

Nessa sociedade ideal, inclusive, como imagina Costa (1994, p. 122), as pessoas "serão livres para amar sexualmente de tantas formas quantas lhes seja possível inventar. O único limite para a imaginação amorosa será o respeito pela integridade física e moral" da/o semelhante. "'Heterossexuais, bissexuais e homossexuais' serão, então, figuras curiosas, nos museus de mentalidades antigas" (idem, ibidem).

REFERÊNCIAS

BELLO, M. C.; PUCHALSKI, H. Educação das relações de gênero e diversidade sexual no Paraná: a diversidade como princípio educativo. In MAIA, J. S. da S.; BIANCON, M. L. (Orgs). **Educação das Relações de Gênero e Sexualidades**: reflexões contemporâneas. 1 ed. Curitiba: Appris Editora, 2014.

BIANCON, M. L. **A Educação em Sexualidades Crítica**: **formação continuada de professoras(es) com fundamentos na pedagogia histórico-crítica.** Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2016.

COSTA, J. F. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Revendo a história da educação sexual no brasil**: ponto de partida para construção de um novo rumo. Nuances, v. IV, 1998.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/127152267/Carlos-Frederico-Loureiro-Sustentabilidade-e-Educacao-Um-Olhar-de-Ecologia-Politica>. Acesso em 11 mai. 2017.

MAIA, J. S. da S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. 1 ed. Curitiba: Appris Editora, 2015.

_____; BIANCON, M. L. (Orgs). **Educação das Relações de Gênero e Sexualidades**: reflexões contemporâneas. 1 ed. Curitiba: Appris Editora, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf >. Acesso em: 11 mai. 2017.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

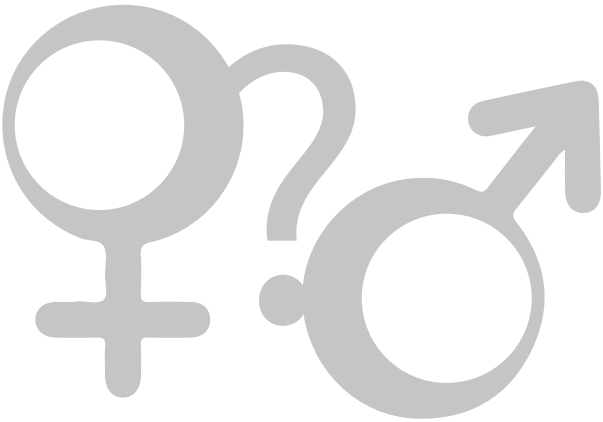
_____. **VI Congresso APP Sindicato**, Palestra 28. Escola: Dominação ou Transformação?. Foz do Iguaçu, Paraná: 1993. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwBl6BOr8jo>. Acesso em: 11 mai. 2017.

SILVA, R. D.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.; SANTIN FILHO, O. **Atitudes e crenças de professores sobre sexualidade:** resultados preliminares. In VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais do VIII EDUCERE. Curitiba, 2008.

SFAIR, S. C.; BITTAR, M.; LOPES, R. E. **Educação sexual para adolescentes e jovens:** mapeando proposições oficiais. Saude soc. [online], São Paulo, v. 24, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902015000200620&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 mai. 2017.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **A pesquisa e a produção de conhecimentos**. Caderno de Formação, Formação de professores: Educação, Cultura e Desenvolvimento, v. 3, UNIVESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

4



QUAIS OS LIMITES PARA A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA?

Virginia Iara de Andrade maistro

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referência para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reconhecem a complexidade da prática educativa e reforçam a importância de que cada escola formule seu próprio projeto educacional, discutindo, planejando e possibilitando constantes estudos compartilhados por todos os agentes sociais escolares. Desse modo, o projeto educacional deve ser um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, para que a melhoria da qualidade do ensino resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores; e que se repense o papel e a função da escola.

Consultando a literatura existente, percebe-se que há um número significativo de trabalhos concluídos na perspectiva de subsidiar os educadores quanto à abordagem da Educação Sexual na escola. Contudo, observa-se que são poucas as instituições de

ensino fundamental e médio que incluem em suas práticas pedagógicas um projeto de Educação Sexual. Alguns projetos sobre sexualidade na escola se baseiam fundamentalmente em palestras a cargo de psicólogos, enfermeiros e/ou médicos e a fixar nos corredores, cartazes informativos sobre campanhas de prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (IST/AIDS), gravidez na adolescência e métodos contraceptivos, como se essas ações fossem suficientes para esclarecer as dúvidas e compreender as múltiplas expressões do tema.

De acordo com Egypto (2003), há educadores que consideram que trazer um médico, um psicólogo ou um especialista resolve a questão. O referido autor admite o fato que a escola considera que "uma palestra é pouco, vamos fazer a Semana da Aids, a Semana da Sexualidade". Ocorre "aquela semana" e fica só nisso! É importante que haja a produção do debate e da reflexão para que não se limite a informação, apesar de ser necessária, ela não é suficiente. Deve existir um canal aberto permanente para o debate.

Percebe-se que muitos educadores não estão preparados e capacitados para desenvolverem em sala de aula os assuntos referentes à sexualidade. Desse modo, parecem sentir receosos e resistentes para enfrentar a temática com tranqüilidade, e desta maneira, é melhor "ignorar" que a escola seja um local de construção da sexualidade:

> [...] existem professores que afirmam que sua tarefa exclusiva na escola consiste em ensinar certos conteúdos conceituais e não têm por que se preocupar se seus alunos escovam bem ou mal os dentes. [...] essa situação de desprezo às matérias transversais, às vezes torna patente um defeito no trabalho profissional dos professores. (GAVIDIA, 2002, p.24).

Segundo os PCN (1997, v.8), a princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a Educação Sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de

falar abertamente sobre esse assunto em casa. Como um processo de intervenção pedagógica, a Educação Sexual tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, sem invadir a intimidade nem direcionar o comportamento dos alunos. Nos PCN (1997) encontramos Orientação Sexual para o que designamos, atualmente como Educação Sexual, e por acreditarmos que existem diferenças conceituais entre elas.

Os trabalhos assistemáticos realizados dentro do contexto escolar, apresentam resultados pouco significativos; sendo que apenas informações não são suficientes para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos. As intervenções mais eficazes são aquelas ações educativas continuadas, que possibilitam elaboração e reflexão das informações recebidas, no sentido da discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas, que podem ser convertidas em contribuições para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada.

Levando em conta que nos dias atuais não é mais possível que as questões que envolvam a vida sexual passem despercebidas e que um projeto sobre sexualidade na escola pode proporcionar aos jovens um desenvolvimento mais equilibrado da sua personalidade, possibilitando-lhes opções mais responsáveis sobre seu corpo, o presente estudo se baseia na identificação dos limites pedagógicos que as escolas enfrentam no desenvolvimento de um projeto de Educação Sexual.

Podemos considerar que os PCN apontam algumas possibilidades pedagógicas de desenvolvimento dos trabalhos escolares com o tema da sexualidade, a saber:

a) Que o tema da sexualidade seja de caráter interdisciplinar.

Quanto a essa possibilidade do envolvimento de todas as disciplinas do currículo escolar na abordagem do tema, Gavidia (2002, p. 27-28), adverte para o fato que há pouca tradição do trabalho em equipe, e que as dificuldades aumentam ao se elaborar um projeto interdisciplinar, na falta de colaboração

entre os professores e nas dificuldades em trabalhar com os pais e outras instituições.

b) Que o professor proporcione aos alunos um espaço onde haja estímulo às discussões.

c) Que a sala de aula tenha um clima prazeroso em que o interesse e a curiosidade dos jovens sejam considerados, no sentido de desvendar a sua dimensão em geral, oculta ou estereotipada nos conteúdos específicos de cada disciplina. Podemos considerar que a falta de momentos de discussões sobre o tema em sala de aula seja decorrente da própria formação sociocultural dos professores, como mesmo defende Nunes e Silva (2000, p. 74):

> [...] na questão de sexualidade, a maioria dos profissionais aponta a ausência de fundamentos científicos na análise destes comportamentos, baseando-se sempre nos elementos conservadores e tradicionais de uma cultura repressiva e negativista do sexo e suas dimensões, reforçada pela família, pela religião e pela própria escola. [...] sobre as manifestações da sexualidade infantil, apontaram a própria dificuldade pessoal em compreender a complexidade da sexualidade humana, reclamando da falta de conteúdos e dos resquícios de uma educação repressora que acaba dificultando o esclarecimento das questões e situações que envolvem o sexo. [...] repressão da própria sexualidade.

d) Que o tema seja transversalizado.

De acordo com Gavidia. (2002, p. 24) este é um dos limites que podem ser encontrados na implantação e desenvolvimento dos temas transversais, ou seja, há uma dificuldade da escola em mudar as formas de comportamento e as escalas de valores.

e) Que o tema seja tratado dentro da programação.

Segundo Sayão, R. (1997, p. 98) e Sayão, Y. (1997, p. 114), muitas escolas convocam psicólogos ou contratam serviços de Educação Sexual com profissionais preparados para uma palestra com os alunos, mas sabe-se que a eficácia desse trabalho é limitada, pois não há continuidade e conhecimento do contexto particular da instituição; são atuações pontuais, o que certamente alcança

um grau de êxito que, aos poucos, vai se diluindo e se perdendo no tempo, por não se constituir em um processo. São os professores ou orientadores que se constituem em interlocutores confiáveis para as questões da sexualidade; pois o trabalho do dia-a-dia é realizado por estes, que mantém com os alunos uma relação de proximidade. São eles que poderão contribuir para que seus alunos tenham uma visão positiva e responsável da sexualidade.

De acordo com Guimarães (1993, p. 19):

> Há escolas que entendem palestras sobre AIDS, sobre a menstruação e uso de absorventes ou qualquer outro item isolado, tratando de saúde sexual, já as definem como comprometidas com o trabalho de Educação Sexual, assim como outras que apenas fazem um atendimento pessoal, sigiloso [...] como o aluno tipo "conversa com o diretor", "contato com os pais", quando surgem comportamentos considerados inadequados sexualmente.

f) Que o projeto da sexualidade seja planejado com a comunidade escolar: diretor, funcionários, professores, pais e os alunos.

Segundo Gavidia (2002), este é um dos limites que podem ser encontrados na implantação e desenvolvimento dos temas transversais, ou seja, a falta de articulação no trabalho em equipe, em especial com pais e outras instituições. Nunes e Silva (2000, p.74), ressaltam a dificuldade dos pais em aceitar um trabalho escolar dessa natureza:

> A atitude ostensiva e patrulhadora dos pais, de delegar funções informativas e descritivas para a escola e, ao mesmo tempo, agir de maneira intimidatória a quaisquer eventuais críticas e ações dos professores que não estejam dentro na normatividade patriarcal vigente. Todas essa dificuldades redundam na omissão e no abandono de uma reflexão sobre a sexualidade de maneira humana, crítica, histórica e científica.

g) Que os professores tenham "flexibilidade, disponibilidade e abertura" para desenvolverem as questões que envolvem a Educação Sexual.

Para se trabalhar de maneira efetiva a educação para a saúde é preciso que os professores tenham a sensibilidade e a preparação necessárias para conhecer os principais problemas que afetam a sociedade em geral e os alunos em particular, que segundo Gavidia (2002, p. 27-28), não sabemos compartilhar com outros grupos os problemas que não são apenas nosso, não encontramos ou não sabemos como encontrar meios para que isso aconteça.

h) Que o projeto educacional seja sistemático:

O caráter de sistematização refere-se à importância da transversalidade quanto às atitudes, aos procedimentos e conceitos e sendo assim, não podem acontecer de maneira voluntária, casual ou parcial, mas escolhidos, seqüenciados, desenvolvidos e avaliados. (GAVIDIA, 2002, p. 27).

De acordo com Gavidia (2002, p. 21-30) os limites que possam ser encontrados na implantação e desenvolvimento dos temas transversais, mas que devem ser superados, são:

1) A extrema inércia da escola para mudar as formas de comportamento e as escalas de valores:

Em certos grupos de professores quando afirmam que sua tarefa exclusiva na escola consiste em ensinar certos conteúdos conceituais.

Os autores Nunes e Silva (2000, p.107-108) discutem esses limites quando tratados como biologismo, reduzindo a sexualidade a uma proposta formal, curricular e restritiva, enfatizando noções de higiene, de anatomia humana, comparações entre os tipos de reprodução que ocorrem na natureza, etc, "revelando as incompreensões e desencontros de uma mentalidade fria e cartorial, retrato desfocado de uma sociedade mecânica e deserotizada".

Existe uma resistência por parte dos educadores em se inserir a transversalidade nas matérias escolares, que segundo Gavidia (2002, p. 24), se deve ao fato da inexistência desta temática na sua formação inicial nos cursos universitários. Por outro lado, é certo que muitos professores não tiveram determinadas matérias em seu curso superior, mas souberam suprir essas lacunas.

Sabe-se que os horizontes da própria disciplina se ampliam a partir do momento em que se insere a transversalidade a partir

das disciplinas, tornando-se um recurso para melhorar a motivação nos alunos e uma forma de atender aos fatores sociológicos no desenvolvimento de um currículo, por outro lado, segundo Gavidia (2002, p. 24), existe uma situação de desprezo ao que representam as matérias transversais, de desenvolvimento de atitudes, de contextualização dos temas de estudo, de aproximação à realidade e às necessidades dos alunos, etc, o que torna patente um defeito no trabalho profissional dos professores.

Contudo, ao abordarmos a sexualidade, é necessário um exercício de interdisciplinaridade e transversalidade, pois de acordo com Riechelmann (1993 p. 285-286), "por vezes ela é enfocada de modo reducionista, limitado ao terreno do biológico, ou há tentativas de se confundir sexualidade com algo limitado à biologia, psicologia ou à sociologia".

2) A incorporação das matérias transversais ao currículo escolar dentro da organização existente por disciplinas:

A partir do momento que se pretende abrir espaços para introduzir as matérias transversais, colocar em prática os objetivos, a participação das diversas disciplinas e fazer elos entre elas, e ainda, acrescentar as decisões que se precisa tomar quanto ao tipo de transversalidade que se deseja trabalhar: as matérias transversais como linhas, como áreas ou como espaços, encontram-se uma série de barreiras, que tornam o trabalho nada fácil e que apresentam um certo grau de dificuldade. (GAVIDIA, 2002, p. 25)

3) A necessidade de pôr em prática os conteúdos das matérias transversais:

Considerando que os currículos das disciplinas já foram elaborados, devendo trazer para a prática os conteúdos das matérias, e não bastando a afirmação de que estes já se encontram indicados nas diferentes áreas do conhecimento, disseminados por todas as disciplinas, e que de acordo com Gavidia (2002, p. 26), se não quisermos dar uma importância curricular menor do que elas têm,

> [...] devemos dispensar a elas um esforço semelhante ao dispensado às áreas. [...] os conteúdos das matérias transversais que devem ser abordados na escola costuma concretizar-se em uma série de temas, sobre os quais existe um consenso generalizado. No entanto, dada sua extensão, devemos apresentá-los aos alunos de forma que se dê prioridade aos mais adequados a suas características e às necessidades ou aos problemas detectados na escola ou no âmbito a que pertença, para isso é de grande importância à participação de diversos grupos sociais na seleção de seus objetivos.

4) A necessária formação dos professores nesses temas.

De acordo Lima (apud BIBLIOMED, 2000), deve-se excluir as "palestras", que são muito utilizadas principalmente pelas direções das escolas, mas que são "puramente informativas e pontuais", e que são confirmadas por Pinto (apud BIBLIOMED, 2000) de que a metodologia baseada em palestras nos remete ao ensino autoritário: "hierarquizado, compartimentalizado e conteudista" e "quando existem na escola grupos de adolescentes que se dispõem a realizar esse tipo de trabalho, estão fadados ao insucesso devido a imensas dificuldades de se imporem como opção".

Segundo Guimarães (1993, p. 26), existem escolas não possuem nenhum projeto desse gênero e outras que interpretam os conteúdos de Biologia e Ciências como suficientes em Educação Sexual.

5) A pouca tradição do trabalho em equipe, especialmente com os pais e com outras instituições.

Na perspectiva de Gavidia (2002, p. 27-28), a falta de colaboração dos professores, o trabalho com os pais e com outras instituições, são dificuldades que aparecem quando se elabora o projeto curricular e que se tornam maiores ainda se forem projetos interdisciplinares.

Esta afirmação se concretiza no momento que encontramos em Riechelmann (1993, p. 285-286), o fato de existirem muitas pessoas da área de saúde, em ONGs, e outros setores, que gostariam de colaborar com os professores na sua tarefa educativa, mas

que percebem que estes não se preocupam com sua existência, ou não querem utilizá-las, ou não sabem como fazê-lo; e desta maneira, não encontram meios para que aconteça esta interação.

6) A escassez de materiais curriculares

Considerando que existam bons materiais quanto às matérias curriculares, mas que aconteça pouca divulgação, dificuldade em encontrá-los, ou doações de um número muito pequeno de exemplares que por vezes nem foram solicitados, "não recebam a atenção devida, ficando em alguma estante como registro fóssil do interesse que o responsável pelo turno teve em determinado momento. Pouco ou nada chega à realidade da sala de aula". (GAVIDIA. 2002, p. 26).

7) O problema da avaliação

O trabalho de Educação Sexual na escola implica em seleção e priorização dos conteúdos, planejamento e ação pedagógica sistemática. Não se trata de palestras, semanas especiais, de cartazes pregados nos murais, mas sim de um canal permanentemente aberto para que as questões sobre a sexualidade possam ser discutidos com as crianças e adolescentes, de maneira séria, clara e ampla.

Neste sentido, encontramos em Gavidia (2002, p. 29):

> [...] se é difícil selecionar conteúdos, mais difícil ainda é avaliá-los, principalmente os que se referem aos aspectos atitudinais e comportamentais. Admitida à idéia de diferenciar avaliação de classificação, no final do processo, existe uma obrigação de dar nota e... reprovamos por atitudes inadequadas? Se isso acontece, parece que a falha está no processo ensino-aprendizagem seguido, porém a dificuldade continua a existir.

Objetivos e Procedimentos Metodológicos da Investigação

Desse modo, se a escola é uma das instituições onde se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade, essa situação nos levou as seguintes questões: há um projeto pedagógico sendo colocado em prática? Como isto ocorre? Sendo a instituição es-

colar um espaço oficial de escolarização, onde os jovens passam um grande número de horas por dia, onde iniciam por vezes as suas relações afetivas e onde a Educação Sexual tem um espaço curricular formal, tem extrema importância saber de que modo a escola cumpre a sua função na orientação dos jovens.

Posto isto, o nosso estudo leva ao seguinte questionamento:

- Quais são os limites dessas possibilidades presentes nos PCN que impedem a implantação e desenvolvimento de projetos que contribuem efetivamente para a construção da sexualidade nos alunos?

Estas questões nos remeteram a uma investigação sobre o tema transversal Educação Sexual com os principais objetivos:

- Investigar escolas que desenvolvem ou desenvolveram um projeto sobre sexualidade.
- Investigar os elementos pedagógicos presentes nos projetos de Educação Sexual que impedem efetivamente a construção da sexualidade nos alunos.
- Avaliar se essa temática está inserida no currículo escolar, analisando os limites identificados nos projetos investigados.

Para realizarmos essa investigação com professores do ensino fundamental das séries iniciais da rede pública municipal, fizemos entrevistas áudio gravadas com uma professora da escola A, e, com os quatro professores da escola B a entrevista ocorreu em forma de um questionário respondido por escrito. Na escola A, doravante denominada,o roteiro da entrevista semi estruturada se baseava fundamentalmente nos questionamentos que atendessem aos objetivos propostos , mas na medida do possível o entrevistado se sentia à vontade para comentar sobre os assuntos . Na escola B os professores foram submetidos a um questionário por escrito no qual as questões do mesmo modo se baseavam para atender os objetivos propostos.

Exemplos de algumas questões: 1) Por que e como começou este projeto? 2) Fez algum curso a respeito? 3) O projeto envolveu só você ou outros professores também se envolveram? 4) Como os professores, pais e alunos se envolveram nesse projeto? 5) Quais

os objetivos dele? 6) Aconteceram obstáculos? 7) Quais os pontos positivos e negativos? 8) Em que o projeto não deu certo? 8) Como os assuntos tidos "polêmicos" (estupro, homossexualidade, virgindade, violência na família, etc.) foram tratados? 9) Que tipo de aluno está sendo formado a partir deste projeto? 10) Como se mediu a eficácia do projeto? 11) Qual a metodologia utilizada? 12) Quais os pontos principais do projeto? (quais as ênfases? o projeto tem uma pluralidade? quais são? Possui a dimensão ética, religiosa, social, biológica? Como elas estão integradas no projeto?) 13)) Quais são as atividades programadas? (As atividades dão conta das diferentes dimensões da sexualidade? Você parte do aparelho reprodutor e desemboca nas questões sociais da sexualidade: homossexualismo, masturbação, gravidez, ou parte dessas questões e chega no aparelho reprodutor?). E outras perguntas mais.

Análise dos Resultados, Discussões e Conclusões

O nosso maior interesse foi investigar como o processo estava sendo construído, como ele acorria e quais eram os limites que impediam o seu desenvolvimento.

Quando a instituição escolar assume o projeto e o inclui na sua proposta pedagógica, a responsabilidade passa a ser de todos e não apenas de uma pequena equipe que se dedica ao tema. O fato de não termos aplicado o segundo questionário, na escola A da região de Londrina, foi porque a professora que havia concedido a primeira entrevista se demitira; não havendo por esse motivo, continuidade no projeto. Mais tarde o projeto foi retomado por uma voluntária que também não deu a seqüência e não levou m contas as prioridade necessárias. De acordo com a Sahyão Y. (1997) e Egypto (2003) um projeto de Educação Sexual não se sustenta com voluntariado, devendo ser planejado, sistematizado, acontecendo regularmente e tendo continuidade.

Nessa instituição (A) o que se denominava de projeto de Educação Sexual apresentava alguns contrapontos que se chocavam com a literatura. De acordo com Egypto (2003), Sahyão Y. (1997) e

Suplicy (1995), um dos pontos necessários para o êxito de um projeto de sexualidade é a participação da maioria que compõem a comunidade escolar. Mesmo sendo uma tarefa complexa, ela deve ser enfrentada, levando em conta que é um processo longo e cuidadoso para não queimar etapas nem produzir fortes resistências nos agentes sociais da escola. No caso da Escola A, parece que a aglutinação dos professores em trono do projeto não ocorreu, porque era só uma professora que procurava se informar encontrar, uma vez por semana com os alunos para discutir as dinâmicas propostas inseridas num manual do multiplicador fornecido pelo Ministério da Saúde. Portanto, não havia um comprometimento da escola como um todo nesse processo, haja vista que quando a professora se ausentou, o projeto deixou de ser implementado, apesar de ter ocorrido o apoio da direção e supervisão.

Quanto ao envolvimento de apenas um educador, o projeto de Educação Sexual deixa de ter um caráter interdisciplinar, como recomenda Gavidia (2002). Assim, de acordo com Gavidia (2002, p. 24-25), podemos inferir que há uma situação de desprezo por parte dos professores ao que representam as matérias transversais, uma inércia por parte dos professores em considerarem que sua função é a de ensinar os conteúdos referentes à sua matéria, o que implica num mínimo envolvimento em projetos desta natureza.

Na escola B, observamos que as professoras haviam concluído um curso de Educação Sexual de seis meses na Universidade Estadual de Londrina (UEL), não havendo um suporte permanente de especialistas ou envolvimento com organizações não governamentais (ONGs) para poderem sanar dúvidas ou até mesmo para se atualizarem.. Nem os pais e nem alunos se envolveram participando de cursos ou dinâmicas. Aos pais cabia comparecerem às reuniões do início do ano, ou caso ali comparecessem, em outro horário até para tirar dúvidas em relação ao que estava sendo tratado. Houve no início um curso que tratava das questões de sexualidade, administrado por estagiários de um curso de Psicologia, em que alguns pais e professores participaram, mas isso não ocorreu nos outros anos. Aos alunos, o trabalho se limitava ao que ocorria dentro da sala de aula.

Nesta escola, podemos considerar que o trabalho que faziam não poderia ser caracterizado como um projeto de Educação Sexual interdisciplinar, mesmo porquê a professora de Educação Física não participava por considerar que não tinha nada a acrescentar ou contribuir para a construção da sexualidade dos alunos; no entanto, Nunes e Silva (2000) afirmam que a Educação Sexual só acontece quando assumida pela comunidade escolar, como dimensão básica e fundamental do processo humano e educativo."

Nesse sentido, nos PCN (1997, v.8, p.140) encontramos: "a Educação Física, que privilegia o uso do corpo e a construção de uma "cultura corporal", é um excelente espaço onde o conhecimento, o respeito e a relação prazerosa com o próprio corpo podem ser trabalhados".

A escola B apresentou alguns trabalhos realizados por alunos, nos quais a "visão biológica" da sexualidade era muito enfática, isto é, desenhos de partes do corpo humano, omitindo as dimensões socioculturais e afetivas dos jovens que de acordo com Lorencini Jr. (1997, p.94), "somente informações e orientações a respeito da anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor, muito embora sejam necessárias, não são suficientes para que possamos compreender a problematização que envolve um determinado tópico da biologia sexual".

Nesse contexto, Guimarães (1995) e Veiga (1997) argumentam que a realidade mostra que temos escolas que interpretam os conteúdos de Biologia e Ciências como suficientes, reduzindo o sexo à dimensão biológica, e que é uma visão, ainda muito reducionista, sexológica, biologicista e que necessita ser redimensionada.

Ainda na instituição B, quando responderam o 2º questionário, as professoras se juntaram e responderam em grupo relatando experiências idênticas, mas de acordo com Egypto (2003) as experiências são únicas e os alunos são diferentes, e um tema que será discutido por classes diferentes, terá respostas diferentes.

Nesta mesma escola, quando perguntado a um professor como estava indo o projeto, respondeu que ainda não havia começado por falta de tempo, e isto já era no final do mês de maio

e que talvez deixasse para iniciá-lo no segundo semestre, caracterizando um trabalho assistemático, e sobre isso encontramos em Sayão R. (1997, p.98):

> Não é difícil que, na apresentação dos aparelhos constitutivos do corpo humano, o reprodutor seja o último da seqüência – o que significa que o professor sempre pode contar com a sorte para terminar o ano letivo sem ter de cumprir com a árdua tarefa. Passa a obrigação para a próxima vítima.

Nas falas de alguns entrevistados da escola B percebemos que se sentiam incomodados para discutirem temas relacionados à sexualidade: "*Antes de entrar na sala de aula, eu rezava para que Nossa Senhora me ajudasse.... até ia com uma camiseta que tinha a fotografia da santa.*". Sayão R. (1997, p. 98), comenta esse incômodo:

> [...] muitos professores, mesmo sem perceber, já ficam incomodados em transmitir esse tipo de conteúdo para seus alunos.[...] sorrisinhos maliciosos, piadinhas, burburinho geral, perguntas indiscretas, ultrapassam o saber da biologia. O pobre professor passa por poucas e boas ao tentar ministrar com tranqüilidade essas aulas. Além disso, ele mesmo tem sua própria concepção, convicções e valores sobre a vida sexual, incluindo-se aí a moral e os preconceitos.

Portanto, podemos concluir que por meio do que foi exposto, não se pode caracterizar o trabalho desenvolvido pelas escolas como um projeto de Educação Sexual.

REFERÊNCIAS

BIBLIOMED. **O Papel de Cada um na Educação Sexual e os Diferentes Modelos de Trabalho.** 2000 Disponível em: http://boasaúde.iol.com.br/lib/ShowDoc.cfm?LibDocccID=3745. Acesso em 12 de abr. de 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

EGYTO, Antonio Carlos (Org.) **Educação Sexual na escola**: um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

GAVIDIA, Valentin. A construção do conceito de transversalidade. In ÁLVAREZ, Maria Nieves et al. **Valores e temas transversais no currículo**. Tradução por Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 15-30. (Coleção Inovação Pedagógica, v. 5).

GUIMARÃES. Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1993.

LORENCINI JÚNIOR Álvaro. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p 87 – 95.

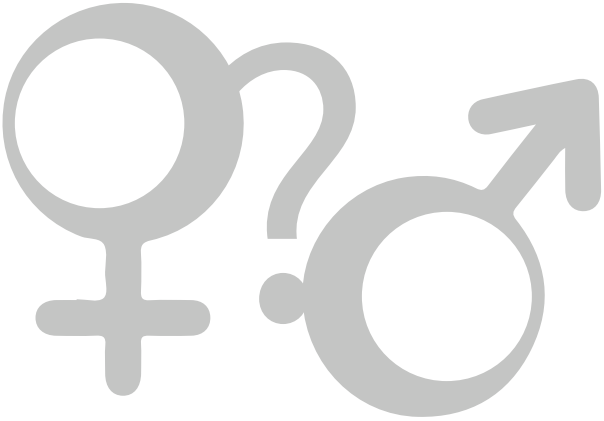
NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança**: subsídios e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 72).

REICHELMANN. José Carlos. A educação sexual no sistema de saúde. In: RIBEIRO, Marcos (Org.). **Educação sexual**: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos. 1993. p. 281-303

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 97-105.

SAYÃO, Yara. Educação Sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

5



AÇÕES EDUCATIVAS SOBRE GÊNERO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

Carolina Martins de Carvalho
Fabiana Vieira da Silva
Lorrayne Caroline Garcia Silva

Introdução

No crescimento natural de cada ser humano, dentro de sua cultura e formação familiar, o conceito de machismo passou velado entre as relações familiares, nas escolas e universidades e no mercado de trabalho. Na concepção descrita nos dicionários, o machismo é a crença de que os homens são superiores as mulheres. Entende-se por machismo a atitude de prepotência dos homens em relação às mulheres. Trata-se de um conjunto de práticas, comportamentos e frases considerados ofensivos contra o gênero feminino (CASTRO, 2015).

De forma absolutamente hierárquica, esta cultura foi absorvida por homens e mulheres como uma verdade natural. Como ideologia e hierarquia, o machismo esteve arraigado nas vidas das

pessoas desde os primórdios sendo naturalizado, como um discurso do respeito ao sexo forte, disseminado oferecendo modelos de identidade tanto para o elemento masculino, quanto para o feminino. Dessa forma, o elemento masculino correspondia ao chefe de família, o forte, o que merecia respeito, enquanto o elemento feminino foi tido como o frágil, sentimental, volúvel e manipulável (CASTRO, 2015).

Desde criança os modelos de masculino e feminino são estabelecidos e introjetados na maneira de pensar dos infantes. Para o garoto, a brincadeira é de profissionalização, de chefe e o que produzirá riquezas materiais e imateriais, para a garota a brincadeira a remete a dona de casa, ao cuidado e zelo pela estrutura familiar, o trabalho que não gera lucro ou remuneração, e quanto mais resignada for neste papel, melhor será a conceituação do papel de mulher na concepção machista (CASTRO, 2015).

Para os machistas, as mulheres não tem condição de executar certas ações do cotidiano com o mesmo êxito que um homem, por exemplo, dirigir automóveis. Quem nunca ouviu a frase: "Mulher no volante é perigo constante?" Este preconceito disfarçado de brincadeira, foi durante décadas e ainda é uma frase vexatória que denigre a condição da mulher em desempenhar uma ação comum e permitida a qualquer gênero.

Segundo o autor:

> Dirigir seria uma habilidade eminentemente masculina, em uma sociedade que apregoa o ambiente público como espaço privilegiado dos homens. Cuidar da casa, dos filhos e filhas e do marido seriam habilidades naturais da mulher, para as quais ela possuiria a 'competência necessária'. Trabalhar na construção civil seria uma função profissional masculina, pois envolve força física e, sob a égide do discurso biológico, tal característica está presente majoritariamente nos homens (CASTRO, 2015).

O preconceito acerca do feminino é tão internalizado pelos homens e também pelas próprias mulheres que às vezes passa desapercebido pela vida da própria mulher, que naturaliza ab-

sorve e dissemina esta ideia preconcebida. Pegamos como exemplo as obras do escritor brasileiro Millôr Fernandes, que dentro de sua produção literária, disseminou ideias de cunho machista (CRESCENCIO, 2011).

Em sua crônica para a Revista Veja, Fernandes bradava:

> As feministas deviam protestar. Pelo número inacreditável de comerciais de desodorantes femininos que são exibidos na televisão, e pelas somas gigantescas que se gastam nesses comerciais, as mulheres brasileiras podem ser consideradas as mais fedorentas do mundo. Bata em uma mulher hoje mesmo – amanhã ela pode estar no poder. Hoje em dia, se você vai para a cama já de pau duro, a liberada te rosna: "Machista!" (FERNANDES, 2002, p. 348, apud CRESCENCIO, 2011, p.6)

Em uma época onde borbulhavam as ideias libertárias, no fim de uma Ditadura Militar no Brasil, o escritor debochava das mulheres e de sua luta por igualdade de direitos. Reforçava ainda que se fosse necessário ou se o homem quisesse bater em uma mulher, o fizesse naquele momento, pois em um futuro próximo ela poderia estar no poder em função de sua luta. E, por fim, reforçando também a objetificação do corpo feminino, para uso do homem e seu deleite sexual (CRESCENCIO, 2011).

Segundo o autor:

> Nessas três colocações Millôr articula seu posicionamento e sua crítica machista à emergência do feminismo que, a partir da citação, defende a liberdade sobre o corpo, a tomada do lugar de poder e, ainda, combate a representação da mulher como objeto sexual. Com os extremos, Millôr ironiza o feminismo articulando-o ao machismo de maneira a denunciar, criticar e ironizar o enfrentamento de forças empreendido pelo movimento feminista e pelo machismo enquanto mentalidade (CRESCENCIO, 2011, p. 7).

Por muitos anos e inumeráveis situações os homens se sobrepuseram às mulheres de maneira profundamente cruel e impossibilitaram o pleno desenvolvimento de suas ações equiparada numa

intenção de igualdade entre os sexos. Isto provocou um profundo sentimento de inferiorização nas pessoas do sexo feminino, que foram colocadas como frágeis e incapazes de desempenhar papeis dentro da divisão social do trabalho, dentre outros deméritos ligados a uma lógica preconceituosa e sexista (DRUMONT, 1980).

Segundo o Portal Brasil, em 11 anos de funcionamento, cerca de 5,4 milhões de atendimentos foram realizados pela Central de Atendimento à Mulher, o Ligue 180. Somente no primeiro semestre de 2016, a central contabilizou 555.634 atendimentos, em média 92.605 atendimentos por mês e 3.052 por dia, sendo quase 68 mil atendimentos, equivalentes a 12,23% do total, são relatos de violência: 51% correspondem a violência física; 31,1% psicológica; 6,51% moral; 1,93% patrimonial; 4,30% sexual; 4,86% cárcere privado; e 0,24% tráfico de pessoas.

Para tanto, as mulheres trazem consigo todo um fardo histórico a ser carregado juntamente à luta pela concretização de seus direitos naturais, não ligados a estereótipos e sem o alijamento de sua plena colocação na sociedade.

A luta pela igualdade de direitos, conhecida como feminismo, alude o ao movimento sufragista que surgiu no contexto liberal, logo após a Revolução Industrial, onde mulheres até então não eram detentoras de direitos, como o voto, e sendo assim, passaram a requerer sua participação política em diversos países. As mulheres que faziam parte dessa frente protestavam de diversas formas, confrontando sempre os atos políticos e a polícia, tornando-se assim conhecidas mundialmente (PINTO, 2010).

Dessa forma, com o início da Primeira Guerra Mundial e as mulheres ocupando postos anteriormente masculinos, o movimento passou a ser reconhecido por políticos e imprensa, ultrapassando a visão de insegurança da opinião pública. Em 1918, o parlamento aprovou o voto feminino para mulheres a partir de 30 anos. As *sufrragettes* são de suma importância para a introdução da dimensão da força coletiva das mulheres, servindo como exemplo para a gerações seguintes e até os dias atuais (ABREU, 2002).

Outro momento de fundamental importância na luta por direitos foram as manifestações documentadas durante a Revolução Francesa (1789 – 1799), onde Marie-Olympe de Gouges (1748 – 1793), com a Declaração da Mulher e da Cidadã (1971), propõe a igualdade de direitos e liberdade, que até o momento só era reconhecida aos homens. A declaração de Gouges foi rejeitada e consequentemente a mesma foi considerada uma revolucionária, o que acabou decorrendo em sua guilhotina. A declaração proposta caiu no esquecimento durante anos, mas foi retomada com sua publicação, em 1986, por Benoite Groult (ABREU, 2002; GOUGES, 1971).

A partir da Revolução Francesa, os ideais feministas passaram a se alastrar por todo o mundo, as mulheres passaram se mobilizar por seus direitos, e a partir daí o movimento feminista passou a ser aderido por mulheres em todas as classes sociais que sofriam igualmente os estereótipos postos pela sociedade, assim, o movimento feminista passou a se unir com outros movimentos, como o de gays e negros (GURGEL, 2010).

Ainda sobre o surgimento do feminismo a partir da Revolução Francesa, Alves & Pitanguy (1991) colocam:

> [...] o feminismo adquire uma prática de ação política organiza. Reivindicando seus direitos frente aos obstáculos que o contrariam, o movimento feminista, na França, assume um discurso próprio, que afirma a especificidade da luta da mulher (ALVES & PITANGUY, 1991, p. 32).

No Brasil os primeiros registros ligados à luta das mulheres surgiram no século XIX, com a articulação de classes heterogêneas e participação das classes menos favorecidas (SARTI, 2013). Em 1932, com o governo de Getúlio Vargas, as mulheres obtiveram o direito ao voto, mas o exercendo apenas a partir da década de 1940. Nos anos conseguintes a mobilização das mulheres passou a ser cada vez mais efetiva, pois alguns países passavam pelo período do *Welfare State*[11], com isso, era possível observar, mulhe-

1 *Wefare State* ou Estado de bem-estar social, apresentou-se em períodos distintos em cada país. É o período em que o Estado passa a regular a economia, mas ao mesmo tempo buscando a defesa social, como educação, seguridade, saúde e lazer. Essa característica de Estado providência, fez

res do mundo todo discutindo assuntos como pílula e espaço no mercado de trabalho.

> Em fins do século XIX, as mulheres brasileiras incorporadas à produção social representavam uma parte significativa da força de trabalho empregada, ocupavam de forma cada vez mais crescente o trabalho na indústria, chegando a constituir a maioria da mão-de-obra empregada na indústria têxtil. Influenciadas pelas idéias anarquistas e socialistas trazidas pelos trabalhadores imigrantes espanhóis e italianos, já se podiam encontrar algumas mulheres incorporadas às lutas sindicais na defesa de melhores salários e condições de higiene e saúde no trabalho, além do combate às discriminações e abusos a que estavam submetidas por sua condição de gênero (COSTA, 2013, p.3).

Com o golpe militar de 1964 e o Ato Institucional n° 5 (AI5 – 1968), o movimento passou a cair em declínio. Entretanto, ao final da ditatura, em 1985, e com a constituição de novas políticas públicas para mulher, houve novamente um ápice no movimento feminista (PINTO, 2010).

A partir dos anos de 1990, o movimento passou a lutar veemente contra a violência doméstica e com o forte apoio do Estado e da população conquista em 2006 a criação da Lei Maria da Penha, sendo de primordial importância para as mulheres que anteriormente sofriam em silêncio toda essa violência, e que agora passam a ter um respaldo em lei (ALVES & ALVES, 2013).

Através dos fatos históricos mencionados acima, podemos discorrer sobre o movimento feminista que surge de todo esse processo construído historicamente, diversos avanços concebidos a passos largos, culminando ao momento atual, enfatizando meados do século XX até os dias atuais do século XXI.

De acordo com Soares (1994), o conceito de feminismo é compreendido como a ação política, abrangendo teoria, prática e ética, tendo as mulheres como sujeitos de transformação da sua própria condição social. Durante seu estágio inicial o feminismo

---

com que esse estágio ficasse conhecido como "Era de Ouro" dos países em que deu-se esta fase (GALVÃO, 2016).

é visto como um período em que as mulheres ainda não lutavam contra sua opressão de gênero, mas num segundo momento passam a se fortalecer como movimento e assim se inicia a denúncia de sua opressão.

Alves & Alves (2013) discorrem sobre esse momento,

> Em sua segunda tendência, o feminismo era "malcomportado", e reunia mulheres intelectuais, anarquistas e líderes operárias, sendo que defendia o direito à educação, abordando temas como a dominação masculina, a sexualidade e o divórcio. Por sua vez, a terceira vertente era "o menos comportado dos feminismos", que se expressava através do movimento anarquista e do Partido Comunista (p. 115).

Com a expansão do feminismo pelo mundo, inclusive no Brasil, o tradicionalismo sob a mulher passa então a perder sua influência e o feminismo contrariamente ao conservadorismo, começa a ganhar espaço entre homens e mulheres (ALVES & ALVES, 2013).

Nos dias atuais, diversas questões que outrora eram tabus na sociedade passam a ser debatidas e pensadas por todos os membros. Ainda assim, com todo o avanço adquirido, vemos uma sociedade machista e carregada de estereótipos e tradicionalismo que necessitam ser rompidos.

Sobre isso, Alves & Alves (2013) consideram que:

> As mulheres foram e continuam sendo objetos de opressão em todas as partes do mundo. Como vemos ao longo da história, são suprimidas do prazer sexual, da exibição do rosto, são escravizadas e prostituídas, etc. No entanto, as mulheres conquistam cada vez mais seu lugar numa sociedade de forte resistência aos novos conceitos de gênero, protagonizando diversas causas femininas, reivindicando e discutindo questões que abordam esses conceitos (p. 117).

É notório que mulheres que conquistaram o mercado de trabalho e não possuem auxílio nas tarefas domésticas e com seus filhos, acabam que carregadas por uma rotina exaustiva, pois ao

chegarem do trabalho são compelidas a dar conta dos afazeres destituídos involuntariamente, se tornando via de regra e não uma opção. Em decorrência desses fatos, constata-se o adoecimento de mulheres e a perca de sua qualidade de vida, já que a mesma vive apenas para o provimento do lar deixando de lado o seu próprio bem-estar.

Ao longo do tempo, a passos largos, transcorreram-se inúmeros progressos que foram de grande relevância para estarmos na conjuntura atual, em que o movimento feminista se expande por todo o mundo, auferindo seu espaço. As transformações sociais englobadas por este movimento ocorrem de forma gradativa, pois trata da equiparação dos direitos entre homens e mulheres, que historicamente como inferimos neste artigo, perpassa por todo um arcabouço histórico, social e cultural da sociedade.

As questões de gênero ainda estão atadas à moral, consequentemente atravancando o avanço integral da sociedade. Deste modo, o movimento feminista em suas diversas amplitudes permanecerá lutando pelo respeito e paridade social. Sendo assim, é visível o crescimento do feminismo, mulheres se tornam ainda mais empoderadas e respeitadas obtendo seu lugar como cidadã de direitos na sociedade, onde anteriormente apenas homens eram reconhecidos como detentores dos mesmos, no entanto não deixamos de ressaltar o quão ainda devemos avançar em relação a direitos e deveres das mulheres (NOGUEIRA, 2001).

Dessa forma, ações que promovem a reflexão acerca do machismo e o feminismo são um importante meio de conscientização sobre a realidade vivida pelas mulheres desde os primórdios até os dias atuais, portanto, a pesquisa objetivou encontrar atividades relacionadas ao feminismo ou específicas para mulheres, nas Instituições de Ensino Superior do Paraná, a fim de obter ideias e modelos que possam ser aplicados na Universidade Estadual do Paraná.

Desenvolvimento

Foi realizada uma pesquisa no "Cadastro e-MEC de Institui-

ções e Cursos de Educação Superior", na seção consulta avançada, acerca das Instituições de Ensino Superior (IES), com filtro para as universidades, faculdades, instituições federais ou centros universitários que participam do sistema público de educação, sendo estadual ou federal, situadas no estado do Paraná e que estão ativas. Desta pesquisa foram encontradas onze instituições: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Os filtros foram realizados a fim de obter IES com a realidades semelhantes. Em seguida, foram pesquisadas notícias, projetos, eventos ou ações com os termos "feminismo" e "mulheres", no sistema de buscas dos sites institucionais de cada IES.

Dentre os resultados encontrados, pode-se perceber que, exceto a UTFPR, em que não foi encontrado ações relacionadas ao feminismo ou atividades voltadas para mulheres em específico, as IES fazem uso de vários dispositivos para atender ao tema e promover a reflexão da comunidade acadêmica. O principal dispositivo encontrado foi a promoção de eventos, em que todas as instituições apresentaram notícias e/ou divulgações de colóquio, oficinas, seminários, exposições, debates, pronunciamentos, ciclo de filmes, palestras, grupo de estudos e trabalhos na área, com temas como educação sexual, violência, questões de gênero, diversidade, entre outros.

Barroca (2015) fala sobre a importância das ações educativas do movimento feminista, em especial àqueles realizados nas "Marchas das Vadias", entretanto, podemos estender essa importância para outras práticas, pois elas promovem o empoderamento de mulheres, a desconstrução das padronizações de gênero e o incentivo à solidariedade entre a comunidade, além

de possibilitar o desenvolvimento de concepções críticas, proporcionando uma mudança de atitude que visam à igualdade e transformação da sociedade.

Outro dispositivo encontrado em várias IES são os coletivos de estudantes para a discussão de questões de gênero e diversidade, eles foram encontrados na UFPR, UNILA, UEL, UNIOESTE e UNESPAR. Os coletivos são grupos de estudantes que partilham experiências e se ajudam mutuamente procurando tornar a comunidade acadêmica mais igualitária, além de promover iniciativas para a conscientização da população universitária.

Machado & Correa (2016) expõe que as mulheres são mais de 50% da população universitária do país. Atualmente, essas mulheres se associam em coletivos estudantis e grupos de estudos com o objetivo de pressionar o governo e elaborar políticas públicas que atendam as mulheres, com até mesmo a criada de postos de atendimento à saúde da mulher no espaço universitário. A representatividade dos alunos e articulação através de movimentos sociais passou a produzir resultados de conscientização na faculdade e na comunidade externa, como por exemplo, a organização de marchas para a denúncia de violência contra as mulheres. Por isso, pode-se perceber que a atuação dos estudantes exerce papel primordial na mudança para uma sociedade mais igualitária.

O dia internacional da mulher é uma data responsável por mobilizar ações em algumas instituições, como a IFPR, que realizou um dia de exames, terapias naturais, rodas de conversa, exposições, homenagens e música ao vivo para as mulheres e algumas palestras voltadas aos homens com temática do feminismo; a UNIOESTE ofereceu cursos de auto maquiagem e música ao vivo para as funcionários; a UEPG organizou um evento com duração de uma semana, com diversas atividades como aula de artes marciais, aula de dança e desfiles; a UNESPAR promoveu palestras sobre os direitos das mulheres.

Modelli & Ventura (2015) apontam que o Dia Internacional da Mulher não deve ser apenas uma data festiva, mas uma lembrança sobre a desigualdade e desrespeito vivido pelas mulheres. Essa data remete à luta por melhores condições de trabalho e

igualdade salarial proposta por trabalhadoras europeias e americanas sindicalizadas de fabricas têxteis que promoveram greves gerais, sendo a mais expressiva realizada em 8 de março, na Rússia. Atualmente, a data tem um importante cunho feminista, pois promove conteúdos para a reflexão sobre as questões de gêneros. Foi possível perceber que em algumas instituições há o foco para a reflexão sobre o assunto, mas muito ainda é feito em relação à festividade da data.

Algumas IES possuem núcleos, projetos e programas para lidar com essas questões. Por exemplo, a UNESPAR possui um núcleo especializado, o Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG), que promove a acolhida e encaminhamento de casos atendidos. A UEM possui um comitê permanente de enfrentamento à violência e projeto que oferta psicoterapia para mulheres que sofreram violência que é vinculado ao Núcleo Maria da Penha (NUMAPE). A UNICENTRO também possui um projeto vinculado ao NUMAPE, que se propõe a realizar a acolhida e acompanhamento psicológico e educativo de mulheres vítimas de violência. A UEPG realiza um projeto sobre violência doméstica com uma equipe multidisciplinar que prevê a realização de entrevistas com as mulheres atendidas pela rede, proporcionando posteriormente debates acadêmicos e eventos voltado à comunidade externa.

Machado & Correa (2016) colocam que no contexto universitário os núcleos são órgãos de referência para articular as demandas da comunidade interna, realizando ações como campanhas, eventos, parceria com instituições externas e iniciativas para o enfrentamento de violência e preconceito contra as mulheres, atuando principalmente na prevenção por meio da discussão sobre gênero. Dessa forma, a criação de órgãos específicos dentro da universidade, que vão atuar com questões de enfrentamento e prevenção a favor da mulher, torna-se justificado para a promoção da igualdade no ensino superior.

Foram encontradas ações específicas para dar visibilidade ao preconceito vivido pelas mulheres e combate à violência, como uma campanha feita pela UNILA com o tema “Mulheres na Uni-

versidade: conhecimento, luta e transformação" em que foram dispostos cartazes, banners e passado vídeos para problematizar a visibilidade que as mulheres tem na sociedade, e a UNESPAR, que realizou uma campanha com fotografias, debate e repasse de informação nas salas sobre prevenção e denúncias.

Diniz (2010) expõe que a força e urgência em enfrentar o problema da violência contra a mulher instiga o empenho para mobilizar e chamar atenção para o tema, desencadeando ações coordenadas e formação de forças políticas. Na ultima década, os estudos sobre mulheres e o feminismo e as questões de gênero ganharam legitimidade nas universidades, principalmente se tratando da violência, essa problemática demonstrou ser uma questão de cunho publico, então por isso a importância de sua discussão e ações de enfrentamento em varias esferas da sociedade.

Também foram encontradas ações práticas com foco em mulheres, como, por exemplo, atividades sobre o Câncer de Mama e o Outubro Rosa, que é o mês de conscientização, nas IES: UNILA, UENP e UEL. A IFPR elaborou uma política de inclusão chamada de "Programa Mulheres Mil", que oferta educação profissional à mulheres em situação de vulnerabilidade social em várias regiões, segundo a demanda da comunidade. A UEL elaborou um projeto que oferta atendimento grupal para mulheres que estão com dificuldades para engravidar, aberto à comunidade externa. A UFPR ofertou um curso de formação política para mulheres devido à falta de representatividade neste âmbito. A UNICENTRO realizou uma pesquisa sobre a visibilidade da mulher na ciência.

Rennó Junior et al. (2012) expõe que as mulheres sofrem com problemas específicos desde uma idade precoce: estão mais expostas a fatores estressores como violências, abuso, preconceitos e estupro, possuem índice maior de doenças físicas e mentais, e tem peculiaridades fisiológicas e culturais que vão influenciar sua qualidade de vida. Dessa forma, torna-se justificada a criação de programas, projetos e ações para lidar especificidades vividas pelas mulheres.

Considerações finais

De acordo com o objetivo do artigo, que foi encontrar ações relacionadas ao feminismo e de apoio à mulher nas Instituições de Ensino Superior do Paraná, para recolher ideias aplicáveis à Universidade Estadual do Paraná, foi possível perceber que há várias ações, como eventos, idealização e apoio à coletivos estudantis, ações prática com foco à mulher, programas, núcleos e projetos específicos ao atendimento dessa comunidade, reflexões acerca do dia internacional da mulher e até ações específicas de combate à violência, portanto o objetivo foi atendido.

A delimitação e o filtro de IES pesquisadas foi realizada com o objetivo de deixar o campo mais próximo o possível da realidade da UNESPAR, pensando em sua aplicabilidade. Embora tenha sido pesquisado nos sites oficiais de cada instituição, acredita-se que muitas ações realizadas podem não estar sendo divulgadas e por isso não obteve-se o acesso à estas. Dessa forma, ressalta-se a importância, além da realização de atividades com este foco, também a sua divulgação para que ela sirva de exemplo para outras universidades.

As IES pesquisadas possuíam um ou mais campus no estado do Paraná, portanto, em algumas instituições havia regiões com mais ações do que os demais, ou até mesmo não tinham ações descritas em tais polos. Dessa forma, torna-se importante analisar, em uma próxima pesquisa, quais seriam as regiões mais afetadas e por quais motivos, além de procurar um desenvolvimento do tema de maneira uniforme por todo o estado.

As atividades encontradas não garantem a certeza da melhoria das consequências trazidos pelo machismo, entretanto, são iniciativas para a reflexão e o começo da implantação de uma igualdade de gênero. O próprio evento "I Semana da Educação, Sexualidade e Diversidades" é uma iniciativa que promove essa discussão e pode ser entendida como uma ação que contribui para a reflexão e amenização dessas consequências, e que, portanto, deve ser fixada para os próximos anos com o objetivo de atingir a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Zina. Luta das mulheres pelo direito de voto: movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. **ARQUIPÉLAGO-Revista da Universidade dos Açores**, p. 443-469, 2002.

ALVES, Ana Carla Farias; ALVES, Ana Karina da Silva. As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres. **Anais "IV Seminário CETROS Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão Social".** Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/69-17225-08072013-161937.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2017.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jackeline. **O que é feminismo**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BARROCA; Carolyna Ferreira. Tornar-se "vadia": ações educativas de um movimento feminista. **Anais "6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação- SBECE"**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), RS. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mai. 2017.

CASTRO, Roney Polato de. O homem pode tudo, a mulher é um sexo inferior: Discutindo sexismo, machismo e violência contra mulheres na formação em pedagogia. **Anais** do **Simpósio Internacional de Educação Sexual**, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, v. 5, n. 2, 2013.

CRESCENCIO, Cintia de Lima: Veja o machismo: discursos sobre machismo produzidos por Millôr Fernandes na revista Veja (1968-1984). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, jul. 2011.

DINIZ, Maria José Pereira. **Ações do movimento feminista pelo fim da violência doméstica contra a mulher, no Estado de Pernambuco**: **conquistas e desafios.** Dissertação (Mestrado), Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco. 172 f. 2010.

DRUMONT, Mary Pimentel; Elementos para uma análise do machismo. **Revista Perspectivas**, São Paulo, 03 81-85, 1980.

GALVÃO, Débora Gomes. Welfare State: Estado de bem estar-social a origem e o desenvolvimento. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF, 2016. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.56761>. Acesso em: 19 maio 2017.

GOUGES, Olympe de. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. **In: Biblioteca virtual de direitos humanos da USP.** São Paulo**.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/declaracao-dos-direitos-da-mulher-e-da-cidada-1791.html>. Acesso em: 12 mai. 2017.

GURGEL, Telma. Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, v. 9, p. 1-9, 2010.

MACHADO, Isadora Vier; CORREA, Crishna Mirella de Andrade. Na Trilha dos Feminismos: Lei Maria da Penha, Extensão Universitária e a Constituição de Novos Atores Sociais no Enfrentamento às Desigualdades de Gênero. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**, v. 2, n. 2, p. 134-150, 2016.

MODELLI, Lais; VENTURA, Mauro de Souza. Manifestações feministas no virtual e no urbano: da marcha de rua aos blogs coletivos no "8 de março". **Anais "XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação"**, Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Rio de Janeiro, RJ. 2015.

PINTO, Célia Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v.18, n.36, p. 15-23, jun. 2010.

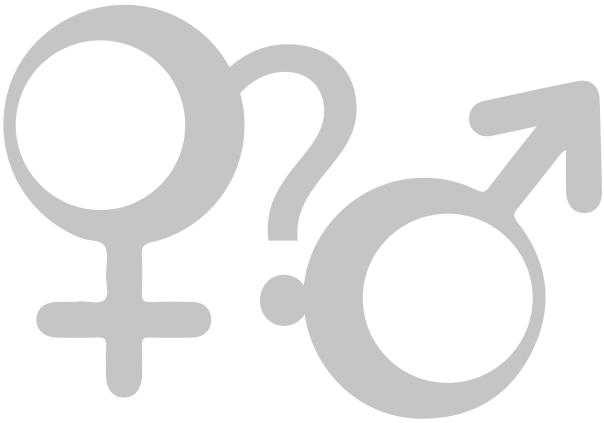
NOGUEIRA, Conceição. Feminismo e discurso do género na psicologia social. **Psicologia & Sociedade**: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social, v.13, n.1, 107-128, 2001.

RENNÓ JR, Joel et al. Saúde mental da mulher no Brasil: desafios clínicos e perspectivas em pesquisa. **Rev Bras Psiquiatr**, v. 27, n. Supl II, p. S73-6, 2005.

SARTI, Cynthia A. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. **Cadernos de pesquisa**, n. 64, p. 38-47, 2013.

SOARES, Vera. Movimento de mulheres e feminismo: evolução e novas tendências. **Revista Estudos feministas**. Rio de Janeiro, 1994.

6



QUANDO O SILÊNCIO LEGITIMA AS TIRANIAS

Andréa Martelli
Alexandre Ferrari

Reflexões iniciais

O texto ora apresentado resulta de ponderações e diálogos realizados com as turmas de licenciatura em Pedagogia e Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, no decorrer do mês de maio de 2017, no campus de Cascavel. Nosso intuito foi o de problematizar a legitimidade e legalidade do trabalho docente sobre gênero e sexualidade, para tanto, elegemos como *corpus* de análise algumas Leis Federais que fundamentam esse trabalho em todo o território brasileiro, essencialmente, como instrumento de luta contra os preconceitos e as discriminações e, sobremaneira, para o enfrentamento da violência de gênero, sofrida pela mulher, menina, moça, criança.

Organizamos a discussão com reflexões iniciais, a análise propriamente dita e, finalizamos trazendo à baila a violência de gênero e a responsabilidade da escola diante desse fenômeno que afeta todos os níveis e as modalidades de ensino.

O Plano Nacional de Educação (doravante PNE), apesar de sancionado em 2014 pela então presidenta Dilma Rousseff, continuou em pauta em 2015, uma vez que os Municípios e os Estados tinham até 26 de junho de 2015 para implementar seus próprios planos. Esses planos traçaram diretrizes para o ensino nos próximos dez anos.

De acordo com o jornal *Folha de São Paulo*, em matéria publicada em 25 de junho de 2015, pelo menos oito Estados, dentre eles, o Paraná, retiraram dos seus Planos as referências a identidade de gênero, diversidade e orientação sexual.

> **Pressionados pelas bancadas religiosas** e com respaldo das **igrejas evangélicas e católica** [...] entre **os trechos vetados** estão metas de combate à "**discriminação racial**, **de orientação sexual ou à identidade de gênero**", censos sobre **situação educacional de travestis e transgêneros e incentivo a programas de formação sobre gênero**, **diversidade e orientação sexual**. **As bancadas religiosas afirmam que essas expressões valorizam** uma "ideologia de gênero", **corrente que deturparia os conceitos de homem e mulher**, destruindo o modelo **tradicional de família**. (*Folha de São Paulo*, **Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'**, 25, de junho de 2015, grifos nossos).

Segundo a matéria da *Folha*, houve uma pressão das bancadas religiosas que argumentaram, dentre outras questões, que a inclusão das discussões sobre gênero e diversidade valorizariam a "ideologia de gênero", isto é, uma *deturpação* (sic) dos conceitos de *homem* e *mulher* além de uma possível *destruição* (sic) de um modelo de família tradicional.

O fundamentalismo religioso, exemplificado aqui na matéria da *Folha* através da *pressão* imposta pela bancada religiosa conservadora, revela a maneira como os temas que precisam/devem ser abordados pelas escolas justamente para evitar as violências de todas as ordens são atravessados por uma interpretação literal da Bíblia. De forma a interferir, uma vez que o

argumento também vai na direção de que temas sobre gêneros/sexualidades devem ser tratados exclusivamente no âmbito familiar, em ações fundamentais/necessárias que ajudariam na prevenção de abusos e violências.

Consideremos a necessidade de se tratar dos temas, porque somente neste processo de discussão, problematização e apropriação desses assuntos é possível fazer com que as crianças e os adolescentes fiquem em alerta quando se depararem com situações como as de abuso, violência, sexismo, homofobia, etc. Na maior parte das vezes, as crianças sequer conseguem compreender que são vítimas de abusadores uma vez que as famílias, por tabus ou por outros motivos, as educam com o silêncio ou, ainda, com a repressão.

De acordo com outra matéria, publicada pelo mesmo jornal, no dia 22 de maio de 2017,

> O conservadorismo do Congresso é mais grave do que as pessoas imaginam, afirma a deputada Laura Carneiro (PMDB-RJ). "A expressão 'gênero' não pode ser citada em nenhum projeto porque impede sua aprovação." **Esse conservadorismo se espraia pelas primeiras instâncias de atendimento às vítimas de violência sexual**. No caso de adolescentes, é comum que delegacias e conselhos tutelares transfiram a culpa para a vítima. (*Folha de São Paulo*, Combate à exploração sexual infantil esbarra em cultura machista, em 22 de maio de 2017, grifos nossos).

Segundo a leitura dessa bancada, *Deturpação* dos conceitos de *homem* e *mulher* seria colocar em xeque a biologia como causa/fim da identidade de gênero. Nessa visão, o sexo anatômico é determinante para as identidades: homem ou mulher. Além disso, tudo é anormal, doença, pecado, crime, pouca-vergonha etc.

O objetivo de se discutir as questões de gênero e diversidade sempre é a inclusão. Não negamos a biologia, no entanto, não acreditamos que existam apenas duas formas polarizadas, ou seja, as pessoas podem ou não se identificar com o gênero que corresponderia ao sexo, identidade biológica.

Aprendemos que as categorias sexuais, como uma fórmula matemática, eram representadas pelos cromossomos que determinam o sexo do bebê: XX significa que se trata de menina e XY de que se trata de menino. Ponto. No entanto, os componentes daquilo que consideramos como feminino ou como masculino nem sempre se apresentam nitidamente com todas as suas características com a presença de XX ou XY. Ou seja, nem sempre pênis, testículo, testosterona, identidade e comportamentos masculinos estão presentes quando os cromossomos XY se apresentam. O mesmo acontece na presença dos cromossomos XX. Isso quer dizer que, em termos gerais, é possível que alguém seja predominantemente masculino, em se tratando de anatomia, mesmo com os cromossomos XX.

Nessa perspectiva, a sociedade construiu um modelo e nos impôs a compreender e aceitar sexualidade e gênero de forma linear, estática e determinista, assim, sexo, gênero e sexualidade seguiam a naturalidade biológica, ou seja, nasci fêmea, sou do gênero feminino e sou heterossexual, o mesmo segue com o macho, masculino e heterossexual.

> As noções de sexo (homem x mulher), gênero (masculino x feminino) e heterossexualidade (orientação do desejo sexual a pessoa do sexo oposto) são linearmente articuladas, negando-se a pluralidade dos desejos e das formas de expressão humana, ou seja, a diversidade de orientação sexual (homossexualidade, bissexualidade, heterossexualidade) e de gênero (as várias formas de masculinidade e feminilidade) (CARVALHO, *et al*, 2016, p. 13).

No entanto, essa linearidade não se estabeleceu como regra, acontece que com a democratização da sociedade brasileira nos anos 1980 e os movimentos sociais em prol das minorias a partir de 1960, as pessoas estão mais dispostas a viverem suas sexualidades e gêneros transgredindo o instituído como "normal, certo ou natural". Assim, em nossa acepção, o desejo sexual ou comportamento sexual ou identidade de gênero não são dependentes de estruturas anatômicas, cromossômicas ou hormonais. Em outras palavras,

> [...] entendemos que cada indivíduo tem uma maneira própria de exprimir, entender e viver a sua sexualidade. Por ser individual não existe, portanto, certo ou errado, apenas diferentes maneiras de manifestá-las. (LOLLI; BUENO, MAIO, 2015, p. 63)

E ainda, segundo a mesma bancada, *Destruição* de um modelo tradicional é uma viagem psicodélica de políticos/religiosos quando se trata de pensar que estudar gênero e diversidade teria algum poder de acabar com o que quer que seja. Mais uma vez, pensamos e difundimos que, ao estudar gênero, o que se quer é proteger as crianças e os adolescentes contra todos os tipos de preconceitos, inclusive daqueles que concebem a família como uma instituição fixa, cristalizada e naturalizada, como também, problematizar as relações entre homens e mulheres, as quais, na maioria das vezes, são respaldadas na hierarquização, na separação sexista, no poder exercido sob as mulheres de forma simbólica ou até mesmo físico.

Estudar gênero e sexualidade nas escolas e nas universidades demarca a responsabilidade política e social com a formação para a cidadania e reafirma a necessidade de trabalharmos com os direitos humanos para todos e todas e, não, apenas restrito àqueles e àquelas que seguem os padrões normativos. Haja vista que "para evitar relativismos, tornou-se consenso a adoção de direitos humanos, como forma de estabelecer parâmetros para as violações e as agressividades. [...] como parâmetro ético e de sociabilidade humana são universalmente aceitáveis." (MIRALES, 2013, p. 23).

Diante de muitas polêmicas e de discursos vazios de ciência, o que presenciamos na implementação dos Planos pelos Estados e também em alguns Municípios, foi a reprodução do conservadorismo que fez com que, nesses âmbitos locais, os dois temas vetados no PNE também fossem excluídos: identidade de gênero e sexualidade nas escolas.

A escola é um campo fértil para identificação das questões que envolvem a opressão, os preconceitos, a homofobia, o sexismo, o racismo e outras iniquidades. Essas questões estão postas no dia

a dia escolar e não há como ela, a escola, ignorar essa realidade. A mediação pedagógica e o diálogo, como exigência existencial, são procedimentos educativos e necessários, os quais estão diretamente relacionados à garantia e reconhecimento das diversidades, dos direitos humanos e da cidadania.

Leis Federais e Violência de Gênero: nos calam ou nos permitem falar?

A partir dessas considerações, problematizaremos a Violência de Gênero com base nas Leis que conferem à União, aos Estados e aos Municípios o dever de extirpar toda e qualquer forma de preconceito. Para tanto, vamos mostrar como a Constituição Federal (1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996) (doravante LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) (doravante DCN) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (2015) (doravante ECA) respaldam o trabalho do professor/da escola para tratar de temas que foram excluídos dos PNE.

A Constituição Federal, no seu artigo terceiro, define como os objetivos fundamentais da República

> I - construir uma **sociedade livre**, **justa** e **solidária**;
> II - garantir o desenvolvimento nacional;
> III - **erradicar** a pobreza e **a marginalização** e **reduzir as desigualdades sociais e regionais**;
> IV - **promover o bem de todos**, **sem preconceitos de origem**, **raça**, **sexo**, **cor**, **idade** e **quaisquer outras formas de discriminação**. (Constituição Federal, art. 3º, 1988, grifos nossos).

Sociedade *livre* e *justa* não pode ser aquela que silencia aspectos fundamentais que dizem respeito aos direitos dos seus cidadãos. Uma sociedade *solidária* tampouco se poderia supor que fizesse vistas grossas às questões que fazem parte da vida escolar e social como se não existissem. Não falar sobre determinado assunto é fazer com que ele permaneça do jeito que está. Por que tanta apreensão e medo em se tratar da sexualidade e de gêne-

ro? Acreditamos que uma sociedade que conhece os seus desejos, corpos, direitos e deveres saberá se defender dessa mesma sociedade que a violenta, abusa, agride, exclui.

Erradicar a marginalização, inciso III, e *reduzir as desigualdades sociais* tem muito a ver com a construção de uma escola mais democrática, menos excludente. O inciso IV deixa claro que é um dever da União promover o bem de TODOS. E *todos* não significa o hegemônico, ou alguns, ou ainda, a maioria, todos é inclusivo e diz respeito, portanto, à todas as *raças*, *sexo*, *cor*, *idade* e *quaisquer outras formas de discriminação*. Isso está garantido na Constituição Federal e é um direito de todos e um dever da união.

Além disso, o que já seria suficiente para pensar na exclusão de toda e qualquer forma de preconceitos, o artigo 206 da Carta Magna diz o seguinte sobre a forma como o ensino deve ser ministrado:

> I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - **liberdade de aprender**, **ensinar**, **pesquisar e divulgar o pensamento**, a arte e o saber;
> III - **pluralismo de ideias** e **de concepções pedagógicas**, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (Constituição Federal, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, 1988, art. 206, grifos nossos).

A Constituição nos assegura o direito e a liberdade de ensinar, aprender e divulgar o pensamento, a arte o saber. Afirma ainda que o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas devem nortear o ensino. Portanto, não pode haver nada que impeça ou proíba o trabalho docente com essas temáticas, como também, a divulgação dos resultados de pesquisas científicas e publicação do conhecimento adquirido através delas, inclusive, isso é uma obrigação das escolas.

O inciso I diz respeito à igualdade de condições de permanência nas escolas, ou seja, trata sobre o direito que os alunos e as alunas, respeitadas as diferenças, possam permanecer sem evadir

do ambiente escolar. Sabemos também que a evasão pode se dar de diversas maneiras, ainda que a aluna e o aluno permaneçam na escola, às vezes há impossibilidade de se manifestar, porque corre-se o risco de ser ridicularizado; não poder participar de todas as atividades sem ser constrangido; o silêncio durante as aulas em virtude das suas características físicas, sua raça, sua orientação sexual, sua origem também são formas de evasão.

Além disso, ao contrário da Constituição Brasileira de 1924 que estabelecia em seu artigo 5º a religião católica como sendo a religião do império, a de 1988 diz o seguinte sobre o Estado:

> Artigo 19, I *É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:*
> I – **estabelecer cultos religiosos ou igrejas**, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou **manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança**, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público. (Constituição Federal, 1988, Título III - Da Organização do Estado, Capítulo I, da Organização Político-Administrativa, grifos nossos).

Diante desse artigo, sabemos todos da laicidade da União, ou seja, à União, aos Estados e ao Distrito federal é proibido/vedado estabelecer cultos religiosos ou igrejas, sejam eles quais forem. Além disso, também proíbe a manutenção de dependência ou aliança, justamente para salvaguardar a pluralidade e a liberdade de cultos e por consequência dos dogmas referentes a cada uma delas, sem que estes possam de toda e quaisquer formas se misturar com as decisões da União, Estados ou distrito Federal.

Portanto, a pressão das bancadas religiosas, a qual se refere o jornal *Folha de São Paulo*, no início desse artigo, não deveria surtir efeito diante de qualquer tema que se possa/deva discutir em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, em seu artigo terceiro referente ao funcionamento das escolas, reforça (a Constituição Federal, de 1988) e acrescenta que o ensino deve ter por base a

> I - igualdade de condições para o acesso e **permanência na escola**;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e **divulgar** a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**;
> IV - **respeito à liberdade e apreço à tolerância**; (LDB, Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, grifos nossos).

O inciso IV deixa muito claro que é dever da escola o respeito à liberdade e apreço à tolerância, ou seja, além do *pluralismo de ideia* já presente na Constituição Federal, a LDB determina que as escolas respeitem a liberdade e tenham como norte o apreço à tolerância sem especificar limites para esta última.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (2015), no seu *Preâmbulo*, página 82, afirma o direito de toda criança e adolescente às condições de liberdade e de dignidade,

> Reconhecendo que as Nações Unidas proclamaram e concordaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos pactos internacionais de direitos humanos que **toda pessoa possui todos os direitos e liberdades neles enunciados, sem distinção de qualquer natureza**, **seja de raça**, **cor**, **sexo**, **idioma**, **crença**, **opinião política ou de outra índole**, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento **ou qualquer outra condição**; (ECA, Preâmbulo, p. 82, 2015, grifos nossos).

e na LDB (1996), os direitos das crianças e dos adolescentes e o dever da União em assegurar-lhes condições de vida e de educação *sem distinção de qualquer natureza, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole*.

O que significa dizer que todas as diferenças deverão ser respeitadas e visibilizadas pela escola. Respeito não é silenciar ou censurar condições não-hegemônicas, ao contrário disso, é fazer valer sejam elas quais forem essas diferenças com a intenção de inclusão, de respeito, de reconhecimento de que ser diferente

não é um problema, mas direito de ser aquilo que se é. Além disso, *a opinião política ou de outra índole* também é assegurada no Estatuto (2015):

> 1) Os Estados-Partes respeitarão os direitos enunciados na presente convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição**, sem distin**ção alguma, **independentemente de raça**, **co**r, **sexo**, **idioma**, **crença**, **opinião política ou de outra índole, origem nacional**, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento **ou qualquer outra condição da criança**, de seus pais ou de seus representantes legais. (ECA, Parte I, art. 2º, p. 82, 2015, grifos nossos).
> d) **preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre**, com espírito de compreensão, paz, tolerância, **igualdade de sexos e amizade entre todos os povos**, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena; (ECA, Parte I, art. 29º, p. 88, 2015, grifos nossos).

Preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre **não pode ser**, em hipótese alguma, compreendido como impedir a criança de ter informações sobre como a sociedade funciona: e esse funcionamento e essa apropriação (em assumir uma vida), se inscreve na escolha das palavras e expressões, tais como, *tolerância*, *igualdade de sexos* e *amizades entre todos os povos.* **Não há, portanto, espaço em nenhum desses artigos que impeçam a escola de discutir, ensinar, fazer pensar nas diferenças de forma que elas não apareçam como um problema, mas como uma forma de estar no mundo.**

Muitos argumentos contrários a essa discussão fundamentam-se na premissa de que as crianças serão instigadas ao despertar a sua sexualidade de maneira precoce. As pesquisas têm demonstrado, ao contrário, que a tal premissa é um mito, pois, quanto mais naturalizarmos os diálogos sobre sexualidade, corpo, gênero, mais retarda-se a iniciação sexual e mais protege-se as crianças e adolescentes de possíveis violências sexuais. Precisamos falar de g**ênero nas escolas,** "Porque ainda não superamos o sexismo, o androcentrismo, a misoginia e heterossexismo [...]"

(CARVALHO, 2016, p. 11). Discutir gênero e sexualidade nas escolas contribuirá para vivências mais livres e emancipatórias, para a desconstrução de preconceitos e a prevenção de violências.

O Plano Nacional de Educação (2014) define entre suas diretrizes a

> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**;
> V – **formação** para o trabalho e **para a cidadania**, **com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade**;
> X – **promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos**, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE, **2014,** art. 1º, Incisos III, V e art. 2º, inciso X, p. 32, grifos nossos).

Todos os documentos são unânimes em reafirmar a necessidade e urgência de um ensino que promova a cidadania e que incentive também a erradicação de todas as formas de discriminação. O PNE (2014) fala também sobre a necessidade de se respeitar os direitos humanos e de se respeitar a diversidade. Essa mesma ideia de rompimento de diferentes formas de dominação (seja etária, seja socioeconômica, seja étnico-racial, seja de gênero etc.) está presente em todo o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013):

> Cumprir função sociopolítica e pedagógica requer **oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis**, **humanos e sociais** e possam se manifestar **e ver essas manifestações acolhidas**, na condição de **sujeito de direitos e de desejos**. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de **novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania**, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e **com o rompimento de relações de dominação etária**, **socioeconômica**, étnico-racial, **de gênero**, **regional**, **linguística** e **religiosa que ainda marcam nossa sociedade** (DCN, 2013, p. 85, grifos nossos).

Segundo o documento, as formas de dominação, *que ainda marcam a nossa sociedade*, e que devem, portanto, ser desconstruídas para que a gente possa viver em uma sociedade mais justa, impedem que as crianças possam viver os seus direitos civis, humanos e sociais. Essas formas de dominação impedem ainda os sujeitos de romperem com sentidos cristalizados/naturalizados etc.

> Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a **abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global**, **regional** e **local**, bem como na esfera individual. **Temas como saúde**, **sexualidade e gênero**, **vida familiar e social**, **assim como os direitos das crianças e adolescentes**, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, **e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo**. (DCN, art. 16, p. 134, 2013, grifos nossos).

O artigo 16 das DCN (2013) nos chama a atenção para a necessidade de se discutir os temas que afetam a vida em escala global, regional e local. Não se pode pensar numa escola que silencie o que se vive na sociedade. Temas, tais como os elencados no art. 16, saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social é que vão permitir também que a criança possa compreender em que mundo está vivendo. Por exemplo, ao se discutir que mulheres ganham menos que homens exercendo as mesmas funções, estaremos colocando na ordem do dia, assuntos que afetam diretamente esta sociedade. Não se pode pensar numa escola que por razões religiosas, ou quaisquer outras razões, imponham o silêncio como forma de "proteção", porque, ao contrário disso, naturalizam situações que devem ser superadas para que a sociedade seja mais justa.

As DCN (2013), Art. 15, definem que o projeto político -pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar

> XV - Valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos **a gênero**, **identidade de gênero**, **raça** e **etnia**, **religião**, **orientação sexual**, **pessoas com deficiência**, entre outros, bem como **práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito**, **discriminação e violência sob todas as formas**; (DCN, item 7.1, Projeto político-pedagógico, p. 179, 2013, grifos nossos).

As Diretrizes orientam um ensino que contribua para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas. E mais uma vez aponta quais são os caminhos para se chegar a tal igualdade: a valorização e promoção dos Direitos Humanos presentes nas discussões relativas ao gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência. Ou seja, a partir também de uma educação inclusiva e que prepara o aluno (criança e adolescente) para uma prática cidadã.

As Diretrizes definem ainda as condições para a sua implementação e dos objetivos gerais a partir delas, para uma Educação em Direitos Humanos, que se aplicam a todos os sistemas e instituições de ensino,

> Estas condições, alicerçadas numa concepção e prática de educação em, **ajudam a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana**, **a laicidade do Estado**, **a igualdade de direitos**, **o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades**, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP nº 8/2012). (DCN, item 2, O direito à educação escolar diferenciada, p. 381, 2013, grifos nossos).

A laicidade do estado outra vez aparece reforçando a ideia de que esta condição é imprescindível para se pensar numa educação

inclusiva e que não esteja submissa às vontades, aos desejos e anseios de determinados segmentos da sociedade, mas que sempre prevaleça o bem de todos acima de quaisquer idiossincrasias.

O ensino da sexualidade e de gênero não pode ficar restrito às questões biológicas ou marcado por moralismos dessa ou daquela religião. A proposta de ensino que atravessa essas leis impõe desafios ao combate da exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil. A escola deve abrir espaço para o debate da sexualidade para construir uma sociedade mais justa e menos violenta. Ao se colocar em pauta os temas de identidade de gênero e sexualidade, a escola dá a criança conhecimentos para que ela possa expressar os erros que acontecem com ela em casa ou em outro lugar.

Quando se tenta impedir a divulgação de informações sobre direitos sexuais e reprodutivos, tira-se da criança o entendimento do que muitas vezes acontece com elas na própria casa e isso leva a vítima a punir-se pelas violências sofridas. Negar informações e conhecimentos é colaborar para a naturalização das violências em suas diferentes modalidades, inclusive, do preconceito e da discriminação.

A necessidade da discussão sobre a violência de gênero, sobretudo, a exercida contra a mulher se sustenta tanto pelos dados estatísticos, uma vez que 4 em cada 10 mulheres já sofreram algum tipo de violência, (LINS, 2016), quanto pelas marcas deixadas na sua vida, ocasionando o adoecimento físico e mental, haja vista que esse fenômeno ocorre em diferentes modalidades físicas, psicológicas, sexuais, morais, sociais, patrimoniais e doméstica.

Em outras palavras, a violência de gênero é um desafio complexo e multidimensional, pois, na maioria dos casos, é naturalizada culturalmente por quem a pratica e por quem a sofre. Algumas dessas posturas se baseiam em noções de gênero que associam os homens à agressividade e defendem ser natural que as mulheres sejam agredidas, coagidas e humilhadas em situações em que desapontam ou contrariam o pai, o namorado ou o marido.

A violência de gênero refere-se a uma forma de relação que define hierarquias, essas mantêm a mulher em posição de desi-

gualdades relacionada ao homem e constitui as relações de exploração e dominação. Essas hierarquias nas relações entre homens e mulheres, consolidou valores, costumes, leis e papeis sexuais.

Comumente, a manutenção das hierarquias e das relações de poder assimétricas ocorre pela violência doméstica (MIRALES, 2013, p. 31- 33). A violência doméstica diz respeito, em geral, **à**s agressões, ameaças e ofensas que ocorrem dentro do ambiente familiar, entre pais e filhos, maridos e esposas, irmãos e outros parentes. No Brasil, estatisticamente, o tipo de violência doméstica mais comum ocorre em relações de namoro, casamento e com ex-companheiros.

Além da violência doméstica, destacamos o assédio no trabalho, a exploração sexual, a violência sexual (doméstica, urbana ou rural), o racismo, o tráfico de mulheres, as piadas machistas, abordagens cotidianas que coisificam a mulher e seu corpo, dentre outras situações que poderíamos destacar.

Não é raro, que em muitos casos de violência de gênero, haja uma naturalização da culpa da mulher. Ora porque ela não sabe se comportar em público, ora porque suas roupas são curtas e decotadas, ora porque o local e horário não condizem com uma mulher séria, ora porque não se enquadra no padrão de mãe e esposa, ou ainda, porque ousa ser livre e independente. Nesses contextos cotidianos e naturalizados pela suposta supremacia masculina insurgem cenas de violências.

Diante das inúmeras violências sofridas e cometidas contra as mulheres e, um caso específico de violência contra a bioquímica Maria da Penha, vítima de dupla tentativa de homicídio por seu marido, o que resultou em paraplegia, o governo federal em 7 de agosto de 2006, promulga a Lei 11.340, denominada Maria da Penha, criando mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Em seu artigo 8°, determina que a coibição da violência doméstica e familiar contra a mulher é função de toda a sociedade, por meio de ações articuladas entre a Federação, Estados, Municípios e ações governamentais, sendo que dentre as diretrizes destacamos "[...] IX – o destaque, nos **currículos escolares** rela-

tivos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher". (Lei Maria da Penha N. 11.340, 2006, grifos nossos).

Essa Lei federal orienta que as escolas, seja qual for o nível e modalidade, incluam nos currículos os conteúdos que tratem das temáticas em voga, assim, apesar de que na elaboração da maioria dos Planos Municipais de Educação do país a discussão de gênero foi erroneamente retirada, a Lei Maria da Penha, em vigor, nos coloca mais uma vez a necessidade e legalidade no trabalho com as temáticas nas escolas. Cumprir essa Lei é oportunizar às mulheres, meninas, moças e crianças que sua cidadania seja respeitada e possam usufruir dos direitos que lhe são cabíveis. Nesse sentido, ressaltamos que a Lei Federal possibilita o trabalho nas escolas (MARTIN, 2017, p. 209). Com a Lei supracitada, "o combate à violência contra a mulher tornou-se significativo, embora ainda seja um problema social potencializado" (MOCHI; LEITE, 2015, p. 79).

Ao longo da análise, a partir da Constituição Federal (1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), o Estatuto da Criança e do Adolescente (2015) e a Lei Maria da Penha (2006), consideramos que o trabalho docente com as temáticas de sexualidade e gênero encontra-se respaldado legalmente, desde a educação infantil à educação superior, tendo em conta que nas leis acima citadas há proibição ou coibição de qualquer tipo de preconceito e discriminação, desta forma, enfatizamos que a gênese da violência de gênero é o simples fato da vítima ser mulher, menina, criança, moça e não se enquadrar em algum padrão de comportamento, expectativa ou exigência do agressor.

Pausa para novas reflexões

A análise aqui operada, com base em algumas leis federais, ratifica nosso posicionamento sobre o trabalho docente com sexualidade e gênero. Entendemos que esses temas se constituem como responsabilidade da escola e de seus profissionais, na direção da

problematização de qualquer abordagem que possa ocasionar situações de preconceito ou discriminação no cotidiano escolar, seja nas salas de aula, nas relações pedagógicas ou na organização curricular.

Preconceitos e discriminações podem gerar diferentes tipos de violência, dentre elas, a de gênero. Esse fenômeno está presente em todos os espaços sociais, dentre esses, a escola. A escola é o espaço da diversidade, de pessoas com diferentes identidades de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo, constitui-se como formadora de cidadania, produtora e reprodutora de conhecimentos, comportamentos.

> À **escola cabe uma educação integral e de qualidade**, que possibilite a formação de um/a cidadão/a de direito **sem nenhum tipo de desigualdade de discriminação**, sendo assim, **todos os assuntos** que fazem parte da constituição dos/as alunos/as enquanto sujeito, **cabe à escola e é responsabilidade dela**. (MARTIN, 2017, p. 205, grifos nossos).

Face a essa citação, nos deparamos com a pergunta: O que estamos fazendo para transformar opiniões e comportamentos que favoreçam a manutenção da violência de gênero?

A escola, histórica e culturalmente, caracteriza-se pela ambivalência. De um lado, a organização curricular, o trabalho docente, os rituais cotidianos, as datas comemorativas, as piadas dos professores e das professoras, os discursos heteronormativos, as relações de poder estabelecidas, bem como, a forma sexista que alunos e alunas são tratados, discriminam e reproduzem preconceitos. Por outro lado, a necessidade de "[...] discutirmos as desigualdades de gênero e a discriminação das mulheres no espaço escolar, bem como, quais os percursos que podemos seguir para a não segregação de gênero existente". (MIRANDA; PEREIRA, 2015, p. 53). A escola reproduz, no entanto, também produz novas formas de viver os masculinos e femininos e as sexualidades.

Pensar numa escola isenta de gênero e sexualidade é um grande equívoco, todas as relações são estabelecidas entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres, as quais são marcadas pela orientação sexual, pela identidade de gênero, pelo erotismo, pelo envolvimento emocional e corporal, pelo poder, pelo desejo, por tantas outras expressões que nos constituem como seres humanos. Podemos optar em não trabalhar com essas temáticas, entretanto, elas se fazem presente sem solicitar nossa permissão, seria mais significativo se nós, professores e professoras, compreendêssemos que a formação para cidadania perpassa indubitavelmente por uma visão holística de nossos alunos e nossas alunas.

Alunos e alunas que são agredidos verbalmente, ou que são vítimas de violência sexual, ou que não são acolhidos em suas diferenças, têm mais dificuldades em aprender. Contudo, se a aprendizagem não ocorrer, precisamos pesquisar os motivos, traçar ações e, possivelmente, mudar nossas abordagens pedagógicas, quiçá rever nossos preconceitos e a maneira discriminatória que lidamos com as diversidades em sala de aula, nos corredores, no intervalo e assim por diante. Nessa perspectiva, " a escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e do crescimento de preconceitos". (LOLI, BUENO, MAIO, 2015, p. 66).

Não é nossa pretensão culpabilizar o professor ou a professora pela violência de gênero ou por situações de preconceitos ou discriminação, até porque como seres sociais somos traídos cotidianamente por nossos imaginários cristalizados e reprodutores de gênero e sexualidade, porém, nossa função social de formadores e formadoras de pessoas deveria nos levar a problematizar nossos preconceitos e compreender "[...] que a escola é um espaço privilegiado para que a discussão de gênero aconteça nos mais diversos níveis, [...], possibilitando a educação para a cidadania e para os direitos humanos em busca de harmonia e respeito entre os povos e as nações." (MARTIN, 2017, p. 203).

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei N. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** [recurso eletrônico]: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **LEI MARIA DA PENHA**. Lei N.°11.340, de 7 de agosto de 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 8/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *et al*. **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI**: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

Folha de São Paulo, **Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem 'ideologia de gênero'**, 25, de junho de 2015.

Folha de São Paulo, **Combate à exploração sexual infantil esbarra em cultura machista**, em 22 de maio de 2017.

LINS, Beatriz Accioly (Org.). Diferentes não desiguais – A questão de gênero na escola. São Paulo, Reiravolta, 2016.

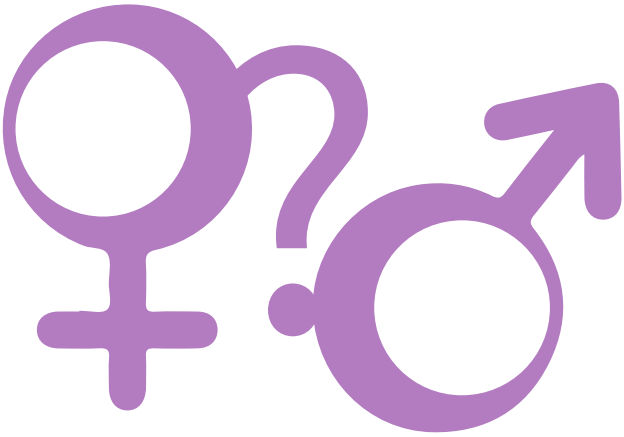
LOLLI, Maria Carolina Gobbi dos; BUENO, Priscila da Rocha; MAIO, Eliane Rose. A escola do século XXI está preparada para atuar em situações de desigualdade e violência de gênero? Uma reflexão baseada na experiência de equipes diretivas. In: CORREA, Crhisna Mirella de. MAIO, Eliane Rose. (org) **Observatório de violência de gênero:** entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2015.

MARTIN, Selma Alves de Freitas. Gênero e sexualidade na educação: questão de direito. In: MAIO, Eliane Rose. **Educação, gênero e feminismos**: resistências bordadas com fios de luta. Curitiba: CRV, 2017.

MIRALES, Rosana. **Violência de gênero**: dimensões da lesão corporal. Cascavel: Edunioeste, 2013.

MIRANDA, Ariane Camila Tagliacolo; PEREIRA, Larissa Kuhl Izidoro. A atuação docente no combate às violências de gênero. In: CORREA, Crhisna Mirella de. MAIO, Eliane Rose. (org) **Observatório de violência de gênero:** entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2015.

MOCHI, Luciene Celina Cristina; LEITE, Lucimar da Luz. Gênero e violência de gênero no ambiente escolar – o estereótipo posto em questão: dos corredores às salas de aula. In: CORREA, Crhisna Mirella de. MAIO, Eliane Rose. (Org.) **Observatório de violência de gênero:** entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2015.



7

A (DESIN)FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM GÊNERO E SEXUALIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DO ESPAÇO ESCOLAR

Reginaldo Peixoto
Marcio de Oliveira

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de alavancar uma discussão, ainda que de forma breve, acerca do contexto da Educação brasileira que, a partir das políticas decorridas de acordos internacionais, promovidos entre o Estado brasileiro e agências como o Banco Mundial e Unesco, indicam a necessidade de reformas educacionais, a fim de universalizar a Educação e garanti-la como direito a todos os grupos sociais.

Ao propor uma profunda mudança nas concepções e nos papéis da escola, propôs também repensar as práticas escolares, aliando o conhecimento do conteúdo científico, as práticas sociais, a valorização da diversidade e a compreensão das manifestações trazidas por esse novo sujeito que por força da legislação, tem a escola como um direito inalienável.

A fim de construir um sistema educacional para todos/as, as políticas também acenaram para a formação de professores/as, como sendo uma metodologia de mudança, uma vez que, sob a indicação de documentos como o *Relatório Educação: um tesouro a descobrir*, mais conhecido como Relatório Delors (1993), enfrentar os desafios desse novo milênio, implica também em uma série de novas aprendizagens como por exemplo de aprender a aprender e aprender a conviver. Assim, é necessário, aos/às educadores/as, (re)construir os conhecimentos tanto dos conteúdos necessários para moldar os novos sujeitos educacionais (todos), como também construir práticas de respeito, valorização da cultura e de questões mais particulares como aquelas relacionadas às sexualidades.

Compreender os significados, assim como a história da palavra gênero, também será defendido aqui, uma vez que no espaço da escola, essas relações são vivenciadas diariamente, e, no entanto, ainda que muitos sistemas tenham retirado a ideologia de gênero dos Planos de Educação, há que respeitar as proposições do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), que indicam tal necessidade frente ao trabalho educativo escolar.

Assim, na discussão aqui apresentada, vamos ainda tomar a escola como espaço de todos os sujeitos, que possui legislação, e políticas que indicam a necessidade de um trabalho em prol da diversidade, mas que no entanto, por conta da (des)informação, tende a ser um espaço de opressão, de manutenção de ideologias e de preconceitos que vão delineando desde a Educação Infantil, papéis e lugares de homens e mulheres na sociedade, exigindo mudanças na forma de pensar e nas atitudes que são vislumbradas nos espaços escolares.

A Educação para todos/as, em se tratando de uma necessidade contemporânea, ao nosso ver, precisará de sujeitos vestidos de novas atitudes, de novos conhecimentos e novas práticas sociais. Ao contrário, tende a continuar fadada à ignorância e à tradicionalidade.

Gênero: o conceito histórico, cultural e psicológico

A palavra gênero, na atualidade, está estritamente ligada às diferenças que, de modo cultural, caracterizam e diferenciam o masculino do feminino, seja no que diz respeito às atitudes, às vivências, ao jeito de ser, às relações de trabalho, às convivências familiares, às vestimentas etc.

Ao considerar a trajetória histórica das palavras num dado léxico e os entendimentos que a elas são aditados, Louro (1997, p. 14) observa que no atual contexto, o conceito de gênero

> [...] está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Constituinte desse movimento, ele está implicado linguística e politicamente em suas lutas e, para melhor compreender o momento e o significado de sua incorporação, é preciso que se recupere um pouco de todo o processo.

De acordo com o excerto, a autora nos convida a compreender a trajetória histórica da palavra em discussão, a fim de estabelecer melhor relação entre a sua função sintática e social, ou seja, é preciso retornarmos à história, às trajetórias de lutas feministas, para compreender dentro desse campo social, como que o significado de gênero vem demarcando espaços nos campos de lutas das mulheres, e como isso pode ser utilizado para diferenciar os sujeitos culturais, sociais, psicológicos e históricos: homens e mulheres.

Em concordância com Louro (1997), Albuquerque Jr (2010, p. 24-25) compreende gênero como uma categoria social, quando assevera que

> Desde pelo menos os anos sessenta do século passado, o movimento feminista e com ele as teóricas que fundaram os estudos de gênero, que instituíram esta categoria para a análise das relações sociais e, notadamente, para estudar a relação entre os sexos, vêm buscando desnaturalizar as categorias do feminino e do masculino, mostrando-as como construtos sociais e culturais. Ninguém nasceria masculino ou feminino, mas se tornaria masculino ou feminino sempre de acordo com as definições e as

> modelizações que uma dada sociedade e uma dada cultura dão para estes conceitos, para a própria materialidade do corpo. Inicialmente fundada na distinção entre sexo, como realidade natural, material, corporal, e gênero, como significação, valoração, definição social e cultural.

Assim, nos embasando no conceito apresentado, somos convencidos de que os significados que damos para as palavras da nossa língua também decorrem de convenções que, de forma cultural, são permitidas no intermeio de um dado grupo social, ou seja, elas podem ser ressignificadas de tempo em tempo e permitir diferentes leituras. Assim, considerando as afirmativas tanto de Louro (1997), quanto de Albuquerque Jr (2010), podemos afirmar que gênero é uma categoria histórica, surgida no seio de uma cultura de movimento social, feminista no contexto dos anos de 1960, do século passado, e define, de forma contextualizada, as diferenças existentes no modos de vidas de homens e mulheres e nos seus diferentes jeitos de ser.

Nesse sentido, a interpretação ainda impetra a afirmativa de que nascemos seres humanos, com uma base corporal dotada de sexo biológico, embora o gênero se forma a partir de uma série de outros fatores de vivências, na e pela cultura, envolvendo ainda a história, a genética a as questões psicológicas como a afetividade, o prazer e o desejo, ou seja, nascemos machos, fêmeas ou intersexo pela dotação sexual, mas nos tornamos homens e mulheres ao longo das experiências vividas social e culturalmente.

Para Louro (1997), a luta por direitos das mulheres tem sido bastante acentuada nas últimas décadas, o que tem possibilitado maior visibilidade nos campos sociais, corroborando com a conquista de vários direitos, como o de votar, de participar no mercado de trabalho etc.

Na análise que faz Louro (1997, p. 15), o percurso se iniciou na segunda metade do século XX e foi problematizado até se consolidar:

> Será no desdobramento da assim denominada "segunda onda" — aquela que se inicia no final da década de 1960 — que o fe-

> minismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas. No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero.

Assim, ao que sugere o excerto, ainda que em meio aos/às críticos/as e formadores/as de opiniões acerca de conceitos, o debate é importante para a conceituação e aceitação das mudanças em termos de vivências e de interpretações. A participação feminina na proposição dos olhares sociais acerca das mulheres foi e continua sendo necessária para que elas possam preservar os direitos já adquiridos e alinhá-los aos universais, os quais são fincadas as culturas machistas.

Outro fator que também nos impulsiona a essa discussão é o lugar que o gênero ocupa no corpo, que por constituição genética nasce sexuado, embora a própria genética, em detrimento dos avanços científicos, das cirurgias de readequação sexual – aquelas que modificam os órgãos corporais como genitálias, mamas etc., – também são passíveis de mudanças, em atendimento às necessidades decorrentes das vivências de cada sujeito. Assim, nascer macho ou fêmea, nesta circunstância da contemporaneidade, não significa permanecer nesta esfera encampada pela genética. O corpo sexuado também pode ser transformado. Para Butler (2003), citada por Albuquerque Jr (2010), ser macho ou ser fêmea, também são implicações culturais.

Ao observar o sexo como constructo social, Albuquerque Jr (2010, p. 25) admite que

> [...] à medida que macho e fêmea são conceitos, pertencem ao mundo da linguagem e, portanto, são uma categoria cultural, não se pode chegar, no entanto, a se negar a materialidade do corpo sexuado, a existência de órgãos genitais distintos, de uma composição, inclusive, hormonal diversa, entre machos e fêmeas. Parece-nos que, depois de muitos anos lutando contra a visão do corpo como um destino, do corpo definindo papéis sociais e culturais rígidos, lugares de sujeito hierarquicamente situados, o

> feminismo se aproxima perigosamente de um outro traço marcante da cultura ocidental cristã, o da negação do corpo, de sua obliteração como elemento partícipe, inclusive, da vida cultural.

Na análise que faz o autor no excerto, o corpo, ainda que biológico e com funções anatômicas e genéticas predispostas, não pode ser um parâmetro para estabelecer as vivências dos diferentes sujeitos, ou seja, nascer com uma base anatômica conceituada como macho ou fêmea, ainda que estabeleçam funções próprias e específicas, não pode demarcar os destinos, uma vez que nem sempre nos orientamos pela sua dinâmica e sim pelos nossos desejos, sentimentos afetivos, nossa história etc.

Assim, pelo fato de existirem muitas incompreensões acerca de conceitos e de diferentes vivências, as questões que perpassam os discursos de gênero, ainda compreendidas de forma inadequada, podem ser um sério problema nos espaços escolares, mas passível de ser desconstruído, conforme discutiremos adiante.

A formação de professores/as como estratégia de reconhecimento das diferenças na escola

A formação de professores/as no atual cenário educacional e mais especificamente após as diretrizes que se estabeleceram a partir da LDBEN nº. 9394/96, visa entre outras demandas, o aperfeiçoamento profissional, maior compreensão da escola, das relações sociais e do conhecimento científico. Assim, a docência exige um amplo percurso de formação, que por conta das necessidades contemporâneas como os conflitos, as diferenças e as religiões, exigem dos/as professores/as um novo olhar para o campo de atuação profissional (BRASIL, 2001).

As políticas educacionais brasileiras, respaldadas em orientações internacionais estabelecidas em agências como o Banco Mundial, ONU, Unesco etc. tem sido implantadas numa perspectiva capitalista, neoliberal, uma vez que atribuem à escola um papel social, centralizado nas relações socioeconômicas. Daí, a necessidade de valorizar as diferentes culturas, atitudes, raças, ideologias

religiosas e papéis sociais – não queremos negar ou afirmar que esse seja o seu papel, pois poderíamos adentrar em outra discussão, mas apenas estabelecer uma conexão de contexto.

Ao mencionar as políticas educacionais como uma instância idealizadora de uma ideologia neoliberal, o Plano Nacional de Educação I (BRASIL, 2001), deixa evidente o papel da Educação e a necessidade de formar sujeitos, autônomos, trabalhadores/as para o atendimento de classes dominantes – o capitalismo. Assim, ao/à professor/a é cabido o papel de compreender os novos desafios elencados nos discursos idealizadores do século XXI, principalmente aqueles proferidos por Delors (1993), tendo como precursores de convivência a autonomia: aprender a aprender, aprender a viver junto, aprender a fazer e aprender a ser.

Em respeito a essas novas perspectivas estabelecidas nas legislações nacionais como na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), contemporâneas e de estreitamento às relações econômicas e sociais, a formação de professores/as é, antes de tudo, uma necessidade, a fim de contribuir com a inclusão dos diferentes sujeitos na escola, que a custo de muitas lutas sociais – e não somente por isso, mas por influências estrangeiras – busca a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar e, para isso, deverá respeitar a pluralidade cultural, ou seja, conviver de forma harmoniosa, respeitando ao que Delors (1993) deliberou como aprender a "viver juntos".

Em decorrência das novas ordens sociais, os saberes profissionais e o modelo de Educação entram em crise de acordo com Hengemühle (2008, p.19), "[...] forma-se um outro referencial teórico em que se apresentam novos conceitos sobre como o ser humano aprende, como se motiva e que a didática é necessária para responder aos anseios da pessoa". Em decorrência disso, mudam-se os discursos e as relações sociais entre os sujeitos escolares e, devido às aprendizagens de outrora, os saberes profissionais necessitam ser reaprendidos.

Ao colocar a perspectiva de formação de professores/as como

uma necessidade de compreender e lidar com as necessidades sociais decorrentes da garantia de uma escola para todos/as, tal como apresenta o cenário das políticas educacionais desse novo milênio, Menezes (2009) vai além das relações sociais e caracteriza o currículo como uma materialização da inclusão dos novos sujeitos escolares.

Para garantir a inclusão da diversidade, defende:

> No contexto da escola para todos, a educação como processo no qual o indivíduo possa se desenvolver, interagir individual e coletivamente, desvelar e transformar a realidade, bem como participar da organização social, tanto o aluno como o educador são copartícipes e estão sujeitos, na prática educativa, entre outros fatores, ao currículo e a formação (MENEZES, 2009, p. 201).

Para a autora, tanto a formação dos sujeitos da prática pedagógica – alunos/as e professores/as – como a construção do currículo da escola deste século, devem estar em consonâncias às novas ordens sociais, uma vez que é a partir delas que se estabelecem as relações entre o conhecimento, o ensino e a aprendizagem. Ou seja, as práticas pedagógicas devem ser pensadas para suprir a necessidade dos/as novos/as atores/atrizes incluídos/as na escola, por força das reformas educacionais advindas das décadas de 1980 e 1990 mais especificamente.

Outra ilustração que corroboram tanto com Hengemühle (2008), quanto com Menezes (2009), encontra-se na afirmação que faz Pesce (2009, p. 143), quando discute a escola como instituição que dialoga com suas demandas e que, por conta disso,

> as questões pedagógicas devem pautar-se na discussão entre formando e formador, com base nas demandas dos sujeitos sociais envolvidos: professores, gestores educacionais, alunos, comunidades internas e externas à escola. Em outros termos, o desenho de formação deve emanar do mundo da vida da escola em questão; deve partir da concretude histórica dessa casa. É o mundo da vida da escola que deve ser tematizado nas distintas ações de formação docente.

Considerando as relações que o conhecimento deve ter com a realidade social de contextos e vivências em que a escola esteja inserida, nos parece que essa formação de professores/as de que tratamos nesta análise, deve ser construída como condicionante de compreensão das questões específicas do trabalho pedagógico, do/a professor/a e o conteúdo, das relações com os sujeitos internos e externos e com a cultura que permeia o mundo real desses tantos sujeitos.

A escola enquanto instituição preocupada com as vivências dos sujeitos que dela usufruem, tende a ser um espaço de integração e de inserção social, uma vez que a partir da inclusão nela, a aprendizagem do respeito, da autonomia e de boas práticas, pode e deve contribuir para inclusão em outras esferas, como nas comunidades, em grupos sociais etc. Para Nadal (2009), isso responderia, em tese, os anseios do sistema capitalista em vigor.

Ao mesmo tempo em que a escola pode ser analisada como um espaço democrático, pode também ser de produção da alienação social. Assim, Nadal (2009) observa que pode ser vista como um espaço complexo, de disciplinamento de corpos e atitudes com vistas a preparar os sujeitos socialmente excluídos para uma maior consciência para o mundo do trabalho.

Não tomando como pressuposto as afirmações de Nadal (2009), mas não negando suas aspirações, compreendemos a escola como um espaço transformador, que, ainda que sirva às exigências postas por um sistema capitalista, pode ser espaço de respeito, de transformação e de compreensão das realidades humanas.

Para Peixoto (2013), a escola, mesmo frente a um discurso acolhedor, que valoriza a diversidade, tem sido observada como um espaço de inclusão das diversidades, em especial da sexual. Assim, as ideologias predominantes estão focadas no caráter religioso da formação dos/as profissionais, que hierarquizam as práticas sociais, tendo como centro o machismo, as relações de poder, a heteronormatividade e as relações familiares nucleares e tradicionais.

De acordo com Braga (2012), a escola pode e deve ser um espaço de melhor convivência e mais respeito, mas, no entanto, precisa aprender a compreender as dimensões sociais das diferentes experiências vividas por seus sujeitos e, ao nosso ver, isso pode ser conquistado por meio da aprendizagem, da formação continuada.

Nesse entendimento, a dimensão das políticas de formação de professores/as estabelecidas nas 'Diretrizes Nacionais para Formação de Professores' Parecer 09/2001-CNE e Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelecem esse processo como uma possibilidade de melhoria da Educação brasileira e de maior compreensão das relações humanas. Assim, a aprendizagem do trabalho docente deve ser uma constante, uma vez que deve levar o/a profissional a compreender a realidade dos grupos sociais que da escola se servem, inclusive daqueles/as que não congregam com as convenções heteronormativas que inferiorizam os gêneros e as sexualidades das diversidades sexuais, práticas essas que passaremos a discutir na próxima seção.

Relações sociais na escola: a (des)informação e o (des)respeito à diversidade sexual

Ao pensarmos o espaço da escola como um espaço de representação social, construímos a ideia de que nela se encontram as diferenças, a multicultura, e a pluralidade de saberes, de atitudes, de vivências e de ideologias. Essa pluralidade, enquanto é referenciada em diretrizes curriculares para a Educação Básica como os PCN (BRASIL, 1997) como temática escolar que deve ser valorizada, pode ser precursora de diferenças, violências, invisibilidade, preconceito e discriminação.

A violência de gênero, nosso interesse de discussão nesta seção, considerando a trajetória histórica dos seus sujeitos e suas vivências, é um fator que tem preocupado pesquisadores/as acerca do tema, uma vez que muitos Planos de Educação, tanto em níveis estaduais e/ou municipais, foram aprovados sem a devida inserção de uma proposta de trabalho educativo que referencie

a discussão acerca das diferenças entre os gêneros, as sexualidades e as devidas identidades. O que foi rapidamente deliberado pelo MEC – Ministério da Educação, como uma preocupação e orientado aos sistemas de ensino sua imediata correção.

Por meio de nota pública emitida em 01/09/2015, o Ministério da Educação em conjunto com o Conselho Nacional de Educação pronunciou:

> O Conselho Nacional de Educação reafirma sua orientação, recomendando, inclusive, a seus pares Conselhos Estaduais, Conselho Distrital e Conselhos Municipais que zelem pela explicitação das singularidades mencionadas nos planos de educação elaborados pelos entes federativos e informa que, em razão de inúmeras demandas que lhe foram enviadas e por um dever de ofício, encaminha-se para a elaboração de Diretrizes Nacionais de Educação voltadas para o respeito à diversidade, à orientação sexual e à identidade de gênero. Em suma, o CNE considera que a ausência ou insuficiência de tratamento das referidas singularidades fazem com que os planos de educação que assim as trataram sejam tidos como incompletos e que, por isso, devem ser objeto de revisão (BRASIL, 2015, p.02).

A preocupação exalada pelo Estado brasileiro nos parece embasar na preocupação de que vivemos em uma sociedade ainda heteronormativa, machista, tradicional e alienada às ideologias religiosas e ultrapassadas, não capazes de reconhecer a diversidade de sujeitos existentes em nossa sociedade, que possuem diferentes jeitos de ser, forma de pensar, sentimentos e orientações sexuais. Assim, a escola enquanto espaço de representação dessa sociedade, não pode ser meramente reduzida a ideologias de determinados grupos, como os religiosos (PEIXOTO, 2013).

Ao que atestam Calsa e França (2014), a escola pode ser vista como um espaço que reforça a desigualdade de gênero, uma vez que ela "[...] é decorrente de processos sociais mais amplos, que determinam as posições dos sujeitos no que diz respeito ao seu corpo, à sua sexualidade, raça, classe social, religião, etc.", ou seja, as diferenças e as minorias tendem a não serem reconheci-

das como parte desse todo que se forma a sociedade brasileira. Por isso, as autoras, após pesquisa realizada na Educação Infantil, admitem que na escola, até as atitudes mais singelas do brincar, são reconhecidamente atreladas pelos/as professores/as como construção de identidade feminina e/ou orientação homossexual, como no caso dos meninos que brincam de boneca.

Os entendimentos que muitos/as professores/as possuem acerca das sexualidades e da formação desta, nos parece não passar de algumas considerações produzidas numa cultura machista que estabelece os lugares, naturalmente, ocupados por homens e mulheres. Assim, desde cedo somos destinados a ocupar papéis, ainda que de forma lúdica e criativa, como no caso das brincadeiras escolares na Educação Infantil.

A esse respeito analisam:

> Ao perceber que a lógica referente ao gênero identificada na fala dos professores e professoras estava prescrita na sexualidade de forma naturalizada, e, como previsto na hipótese deste trabalho, questionamos ao grupo: "Vocês acreditam que meninos brincarem de boneca ou meninas brincarem de carrinho caracteriza uma inversão de valores? Isso influenciará a sua orientação sexual? O professor P3(H) manifestou-se no sentido de que isso é provável, como se nota em sua fala: eu acho que tem alguma coisa errada ai. Eu acho complicado! (CALSA; FRANÇA, 2014, p. 55).

O espaço da brincadeira na escola de Educação Infantil não somente serve às dimensões pedagógicas educativas, mas ao desenvolvimento de processos motores, afetivos e culturais. Assim, a criança é estimulada a romper com seus medos, criar possibilidades de resoluções de problemas, conhecer o mundo e interagir com o/a outro/a, por meio do brinquedo e, na pesquisa apresentada no excerto, as autoras evidenciam o desentendimento de professores/as, ao buscar na brincadeira e nos brinquedos, a construção da identidade sexual da criança, o que talvez, reforce a nossa afirmativa, assim como a de Braga (2012), quando observa que a escola que deveria ser um espaço de valorização das diferenças, é opressora e preconceituosa.

As narrativas apresentadas por Calsa e França (2014) contradizem as propostas elencadas na maioria dos documentos que enfatizam um trabalho pedagógico que valorize as diferentes culturas, como no caso dos PCN (BRASIL, 1997), quando traz a pluralidade cultural e orientação sexual como temas de estudo de professores/as e de construção do currículo escolar. Ou seja, caberia aos/às educadores/as educacionais um maior entendimento acerca da sexualidade, sua construção e seus limites, se é que ela os possui.

O (des)entendimento que possuem os/as educadores/as acerca de gênero e sexualidades, contrariam as ideias de Peixoto (2013), citadas por Oliveira et al (2014, p. 259), quando afirma que

> [...] a educação como campo social, também tende a trabalhar na perspectiva da desconstrução de diversos olhares, visto que seus espaços ainda são formados de alunos/as, professores/as que trazem atreladas suas ideologias e crenças capazes de contribuir para a segregação dos/as diferentes.

Isso significa que ao mesmo tempo em que a escola se torna um campo de discussão e de valorização das diferenças individuais e coletivas, tende a ser um espaço de manutenção de práticas discriminatórias, visto que ainda na contemporaneidade, ocupa mais acentuado o desrespeito, a segregação, a diferenciação, por parte daqueles/as que (des)educam. Por isso é urgente, a necessidade de construir novas aprendizagens e compreender as vivências de todos/as aqueles/as que convivem em espaços sociais como as escolas.

Neste sentido, em se tratando de uma escola para todos/as, compartilhamos com as ideias de Candau (2005), citadas por Oliveira et al (2014), quando nos chama a atenção para novas práticas escolares, para a construção da verdadeira cidadania e do respeito entre as pessoas, no entendimento de que as diferenças, as vivências, as religiões e as sexualidades são fatores inerentes à cultura e, por isso, não podem ser motivos de divisão de classes, de negação de direitos e de discriminação.

A escola, na sua lógica de atendimento às necessidades educacionais, precisa o quanto antes, incluir às suas práticas, os seus currículos, à aprendizagem da escola e da docência, o valor da cultura e do respeito. Assim estará de fato cumprindo seu papel e exercendo a democracia, em prol da universalização da Educação brasileira.

Considerações finais

Iniciamos esse trabalho numa perspectiva de discutir a (des) informação de professores/as diante das questões de gêneros e sexualidades que permeiam as práticas pedagógicas/sociais nos espaços da escola brasileira, que em tese, deveria ser um espaço de direito, democrático e para todos/as.

Para alcançar os nossos objetivos, buscamos nas políticas educacionais brasileiras a fundamentação de construção da escola pós reforma da Educação, por meio da LDBEN nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) e registramos algumas orientações advindas de agências internacionais tanto para a gestão da Educação, quanto para os/as educadores/as brasileiros/as. Assim, observamos que em época de transformações e valorização dos diferentes grupos, como asseguradas as políticas das décadas anteriores à nossa e, mais especificamente as de 1980 e 1990, ao/à professor/a também coube uma série de mudanças ditas como fundamentais, pois este/a passou a conviver com vários sujeitos que estavam à margem da sociedade e da escola.

Tendo nosso trabalho como mais focado nas questões ligadas a gêneros e sexualidades, contextualizamos gênero numa perspectiva histórica, cultural e psicológica, surgido no seio do movimento social feminista, em especial a partir dos anos de 1960, como uma ideologia admitida para diferenciar homens e mulheres, suas diferenças e seus modos de ser. Assim, defendemos a distinção de gênero e de sexo e como que cada um deles é hierarquicamente admitido em nossa sociedade.

Por último, observamos a escola como espaço de diferenças entre os gêneros e as sexualidades, que vem reservando valores

e atitudes para cada sujeito e, inclusive se confundindo com os papéis que os/as alunos/as desenvolvem a partir das brincadeiras que são evidenciadas desde a Educação Infantil, em decorrência de saberes não admitidos ou que precisam ser complementados por parte dos/as educadores/as.

Assim, defendemos a escola aqui apresentada como segregadora, que mantém ideologias fincadas na tradição machista e heterossexual, esta instituição deve ser repensada e, como admite Candau (2015), reinventada em cumprimento das novas relações sociais e das legislações voltadas a ela e às necessidades educacionais do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: MACHADO, Charliton José dos Santos et al (Orgs.). **Gênero e práticas culturais**: desafios históricos e saberes interdisciplinares. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 21-34.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à pedagogia. In: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de et al (Orgs.). **Educação e diversidade cultural.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 209-222.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 10 mai 2017.

BRASIL. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2001.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37

CALSA, Geiva Carolina; FRANÇA, Fabiane Freire. Formação da identidade de gênero na escola: uma discussão necessária. In: CHAVES, Marta et al (Orgs.). **Desafios e êxitos da escola atual**: reflexões e estudos sobre a diversidade e as necessidades educativas especiais. Maringá: Eduem, 2014. p. 51-60

DELORS**,** J. **Educação:** um tesouro a descobrir**.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1993.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores:** da função de ensinar ao resgate da educação. 2. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MENEZES, Maria Aparecida de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 201-220.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Nota Pública de 01/09/2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=20721-nota-publica-sobre-ideologia-genero-01-09-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 18 mai 2017.

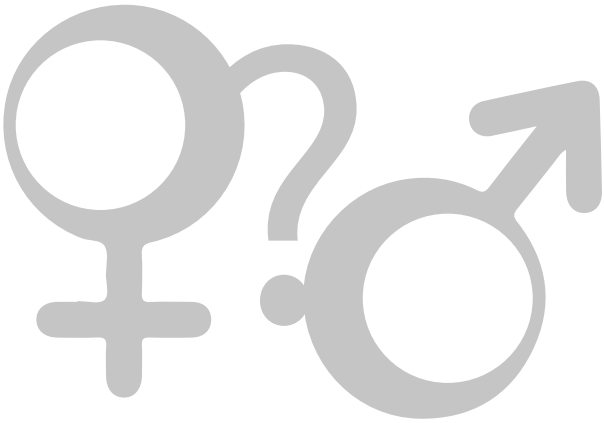
NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 19-34.

OLIVEIRA, Marcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. Educação sexual e diversidade: os desafios da escola frente aos aspectos da homofobia no espaço escolar. In: BEZERRA, Giovani Ferreira (Org.). **Pesquisa(s) em educação**: múltiplos olhares. Curitiba: CRV, 2014. p. 257-270.

PEIXOTO, Reginaldo. ***Bullying* e homofobia na escola**: **implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do Ensino Médio.** 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Eliane Rose Maio, Maringá, 2013.

PESCE, Lucila. O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação a distância. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 133-154.

8



GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO UM ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva
Fabiane Freire França

Introdução

O presente artigo tem o propósito de relatar as experiências obtidas durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado na Educação Infantil do Curso de Pedagogia da UNESPAR/ Campus de Campo Mourão, realizado no segundo semestre do ano de 2016 em uma Escola Municipal, localizada na região periférica na cidade de Campo Mourão-PR.

Tivemos como objetivo, investigar as representações de crianças de 5 a 6 anos que estudam na Educação Infantil acerca de gênero. A classe em que foi realizado o estágio, refere-se a turma do Nível II A, composta por dezoito alunos, sendo onze meninos e sete meninas. As crianças estudam em período integral, contudo os estágios de regência foram realizados no período da tarde. Propomos responder as seguintes questões norteadoras: de que

modo a prática de estágio pode colaborar para reflexões de gênero na Educação Infantil? Acreditamos contribuir com as discussões e reflexões à formação docente nesse espaço, visando estratégias e práticas educativas a serem organizadas com os(as) docentes interessados(as) que trabalham na Educação Infantil.

Mesmo com os avanços e as mudanças que ocorreram na escola do século XXI, gênero ainda não é prioridade entre os projetos pedagógicos da maioria das escolas de Educação Infantil (ROSEMBERG, 1994), sendo assim é necessário levar para o ambiente escolar essas problematizações pois é comum a resistência voltada a trabalhos pedagógicos sobre gênero por considerar a infância espaço proibido para essas discussões.

Para atender a problematização, pautamo-nos em uma pesquisa qualitativa, ancorada nos Estudos de Gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1997) na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2011; JOVCHELOVITCH, 2008). Para a coleta de dados da pesquisa, baseamo-nos nos pressupostos da pesquisa-ação-participativa (COSTA, 2002), que considera fundamental a participação dos sujeitos envolvidos nas atividades propostas.

O cronograma das práticas de estágio foi sistematizado da seguinte maneira: três dias de observações participativas no ambiente escolar com registros em caderno de campo, três dias de preparação pedagógica e cinco dias de intervenções didáticas no ambiente escolar com as crianças. Buscamos compreender as representações das crianças sobre gênero, brincadeiras e brinquedos preferidos e o que consideram como características de meninas ou meninos, com o objetivo de contribuir com ações voltadas à diversidade no espaço escolar.

O conceito histórico de infância e suas implicações com a relações de gênero

Compreendemos infância como uma categoria social e histórica que passou por diversas modificações ao longo da história da humanidade. A palavra infância é definida por Cordeiro e Coelho (2007) como:

> [...] oriunda do latim infantia, significa 'incapacidade de falar'. Considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não tinha condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. Desde a sua gênese, a palavra infância carregava consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, regulando-lhes uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anônimo, sem um espaço determinado na sociedade (CORDEIRO; COELHO, 2007, p. 884).

Sob essa perspectiva, a infância não era considerada uma das fases pelas quais as crianças passavam. As crianças viviam em condições precárias e eram vistas como indivíduos incapazes, sem nenhuma importância para a sociedade. Nesse mesmo sentido, Manuel Pinto (1997) relata que a criança da atualidade não é a mesma de antigamente:

> [...] na Idade Média, as crianças são representadas como adultos em miniatura *(homunculus)*: trabalham, comem, divertem-se e dormem no meio dos adultos [...]. Quanto mais recuarmos nessa história, mais probabilidade teremos [...] de nos confrontarmos com a morte, o abandono, a violência, o terror e o abuso sexual sobre as crianças. Práticas como o abandono e o infanticídio, a entrega dos filhos a outrem para os criar, as célebres rodas de expostos, etc., seriam disso eloqüente exemplo (MANUEL PINTO, 1997, p. 35-36).

De acordo com o autor, as crianças no período da Idade Média eram invisíveis na sociedade, trabalhavam como adultos sem tempo de brincar e despertar a imaginação. Ao encontro dessa premissa, Ariés (1981) fomenta que por volta do século XVI, a concepção de infância era baseada no abandono e pobreza, e o atendimento às crianças era precário, o que culminou para um elevado número de mortalidade da época. Ainda nesse sentido, o autor relata que:

> A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvol-

> vimento particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÉS, 1981 p. 65).

Todavia, são nos séculos XIX e XX que a infância começou a ter um espaço de reconhecimento na sociedade, a criança passou a ser vista como um indivíduo que necessita de cuidados e afeto. Logo, a importância da criança ganhou espaço e nasceram as primeiras instituições voltadas a atendê-las, contudo, baseava-se no cuidado de crianças órfãs e rejeitadas.

Posteriormente passaram a existir locais especializados em atendimento às crianças de classe média na metade do século XIX em países da Europa e no Brasil em meados de 1870 quando surgiram os primeiros jardins de infância em São Paulo e Rio de Janeiro. Entretanto, somente com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito de todas as crianças brasileiras.

Atualmente, no século XXI, a Educação Infantil, protegida pela Constituição Federal de 1988 é considerada a primeira etapa da Educação Básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29) assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, atendendo crianças de creches e pré-escolas, com idade entre zero a seis anos, tendo como finalidade assegurar o desenvolvimento integral da criança.

Os avanços nesta área de ensino, principalmente nas últimas décadas, são notáveis, entretanto, ainda há muito que fazer em relação a pesquisas para este campo, bem como, práticas pedagógicas vigentes e subsídios de ensino que possam amenizar práticas preconceituosas e excludentes nesse espaço. A Educação Infantil é espaço de formação de meninos e meninas e por vezes segrega, exclui, separa e atribui funções diferentes aos gêneros.

Assim como Scott (1995) e Finco (2003) compreendemos gênero como categoria útil de análise para entender as atribuições, representações e sgnificados fornecidos pelas crianças aos seus brinquedos e brincadeiras no espaço escolar. "Apesar de estas questões estarem implícitas no dia-a-dia da escola […], ainda

estão longe das discussões nos cursos de formação do professor e pouco se discutem as questões de gênero no âmbito de reuniões pedagógicas" (FINCO, 2003, p. 99).

Desse modo concordamos com Louro (1997, p. 64) quando afirma que "é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem". Ainda nessa direção, a autora assinala que:

> É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto às escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos (LOURO, 1997. p. 81).

Ressaltamos a formação continuada de profissionais da educação que tenham posicionamentos críticos sobre preconceitos, que busquem conhecimentos, estudos e pesquisas realizadas por autoras(es) que tratam a respeito do tema proposto para que possam discutir e criar estratégias no processo de ensino e aprendizagem das(os) alunas(os). Afinal, o/a educador/a é referência para seus/suas alunos(as), seus pontos de vistas e suas ações serão referência para a formação das identidades das crianças, sobretudo na Educação Infantil.

Relato de experiências: intervenções didáticas na Educação Infantil

Com os períodos de observações e regências no ambiente da Educação Infantil, percebemos que o estágio curricular supervisionado, tem o papel de

> [...] desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, iden-

> tificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 54).

Com isso, o estágio proporciona a articulação entre teoria e prática, afinal a teoria oferecida no curso de graduação é colocada em prática, visto que ambas são indissociáveis, uma complementa a outra e auxilia no processo pedagógico.

Levantamos como problematização da prática social no contexto da Educação Infantil, as desigualdades de gênero que foram identificadas nas observações do estágio supervisionado. No material Caderno SECAD 4 (BRASIL, 2007) compreendemos que:

> Ao se falar em gênero, não se fala apenas de macho ou fêmea, mas de masculino e feminino, em diversas e dinâmicas masculinidades e feminilidades. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem os processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construção e desconstrução de representações e imagens, diferentes determinações de recursos, e de poder e estabelecimento e alteração e hierarquias entre os que são socialmente definidos como homens e mulheres e os que é – e o que não é – considerado de homem ou de mulher, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo (BRASIL, 2007, p. 16).

O gênero carrega consigo, os modelos ideológicos, que constituem formas hierarquizadas. Como anunciado por Louro (1997),

> [...] é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros, deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens [...]. Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obrigam aquelas/es que o empregavam a levar em consideração, as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando (LOURO, 1997, p. 22-23).

A escola tem ensinado e reproduzido, por meio de suas práticas sociais, valores e comportamentos considerados padrões, orientando meninos masculinos e meninas femininas como identidade de gênero "adequada". Partindo desse pressuposto, Sabat (2008, p. 96) salienta que, nos filmes infantis, "é possível observar, por exemplo, a repetição permanente de comportamentos considerados adequados aos diferentes gêneros".

Ao assistirem filmes, ao brincarem na escola e ao observarem os adultos, as crianças querem saber, discutir, trocar ideias e compreender o que vivenciaram. Começam a se interessar pelas diferenças existentes entre si e os papéis que desempenham, bem como, o que é ser masculino ou ser feminino. Sendo assim, a identidade dos sujeitos, que é produzida num processo permanente, vem repetidamente ensinar a ser menino e menina dentro de determinados padrões sociais.

Caminhos metodológicos da pesquisa

A escola selecionada para a realização da prática de ensino do estágio supervisionado está localizada na região periférica do município de Campo Mourão/PR. Nela atuam 34 docentes – 30 mulheres e 4 homens – com magistério e especialização. Atende 376 alunos(as) matriculados(as), distribuídos entre os períodos matutino, vespertino e noturno. São atendidos/as 131 alunos/as na Educação Infantil (turmas de Nível I e II parcial e integral), 235 alunos(as) no Ensino Fundamental e 10 alunos(as) na Educação de Jovens e Adultos. No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o perfil do alunado representa nível socioeconômico baixo, com renda mensal de um salário mínimo, sendo que 80% do público atendido recebe auxílios financeiros do governo como complemento.

Consta no PPP da escola, como um dos objetivos, propiciar uma educação de qualidade a todos(as) os(as) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por meio de educação sem preconceitos, voltada ao respeito e valorização das diferenças e particularidades dos(as) educandos(as).

As observações e regências realizadas com as crianças da Educação Infantil no espaço escolar ocorreram para além do período em que passavam dentro de sala de aula. Foram acompanhadas na hora da entrada e saída, e sobretudo, na hora do recreio, momento este que foi possível analisar as relações entre meninos e meninas, seus diálogos, seus modos de brincar, de se expressar, bem como, os valores sociais e culturais que carregam consigo.

Realizamos brincadeiras, jogos, contação de histórias infantis e atividades direcionadas aos estudos de gênero com o intuito de refletir sobre as representações[1] das crianças. Iniciamos o período de regência com alguns questionamentos para os/as alunos/as: quais as brincadeiras são para meninos(as)? Quais cores são para meninos(as)? O que é utilizado por meninos(as)? Como as meninas e os meninos se comportaram? Existem profissões diferentes para homens e mulheres? Quais? Após ouvir a respostas das crianças conversamos sobre suas falas pois identificamos alguns aspectos padrões em seus diálogos como: "menino brinca de carrinho e menina só de boneca", "não sou menininha *pra* gostar de cor de rosa", "meu pai trabalha, minha mãe só fica em casa" (Registro do caderno de campo).

Kramer (2005, p. 45) considera que "no caso da pesquisa com crianças se coloca como fundamental ouvir, os ditos e os não ditos; escutar os silêncios". Deste modo nos atentamos às relações entre os/as docentes e as crianças, de como interagem e como tratam de questões de gênero, bem como nas brincadeiras e na forma de se comunicarem, seja pela fala, gestos, ou pelo olhar de cada criança e docente.

A partir das indagações, destacamos para o grupo de crianças que tanto meninos quanto meninas poderiam brincar de bonecas e carrinhos ou vestir roupas da cor azul ou rosa. Para isso nos utilizamos da literatura infantil para representar outros modos de ser menino e menina na sociedade.

Durante o período de regência realizamos a contação de his-

1 O conceito de representações é aqui compreendido como manifestações que podem ser produzidas de modo individual ou coletivo (MOSCOVICI, 2011; JOVCHELOVITCH, 2008; FRANÇA, 2014).

tórias e utilizamos literaturas como: "O Livro da família" (PARR, 2003), "Um amor de família" (PINTO, 2009), "A melhor família do mundo" (LOPEZ, 2010), "O menino que ganhou uma boneca" (BAPTISTONI, 2000), "Ceci tem pipi?" (LENAIN, 2004), "Faca sem ponta, galinha sem pé" (ROCHA, 1996), "Por que os meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos? " (BRANCO, 2004), e "Menino brinca de Boneca? " (RIBEIRO, 2010).

Com base na contação dessas histórias foram registradas as opiniões das crianças sobre o que consideram importante em suas ações, do que gostam de brincar, porque avaliam determinadas características atribuídas às meninas ou meninos e de que modo que se veem, interagem com a família e percebem a pluralidade de suas identidades.

Na Educação Infantil, a contação de histórias possibilita uma aquisição de conhecimentos e experiências, desperta a curiosidade, a criatividade, a atenção, e se essa prática for frequente pode despertar o gosto da criança pela leitura. Em um de seus escritos, Abramovich (1995, p.17) argumenta que "é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica". Nesse sentido, as histórias infantis têm muito a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das crianças no ambiente escolar, inclusive a diversidade das identidades de gênero.

A escola é um espaço de possibilidades reais de convivência entre os múltiplos sujeitos sociais que se conhecem e se reconhecem como iguais no processo de construção social. Ao utilizar a contação de história como forma de proporcionar o conhecimento do "eu" e do "outro" não é um modo de substituir um saber por outro nas salas de aula, mas propiciar aos estudantes a compreensão das conexões entre culturas e relações de poder envolvidas nas hierarquizações das diferentes manifestações culturais (FELIPE, TERUYA, 2015; FRANÇA, 2016).

Por esse motivo utilizamos algumas literaturas infantis para trabalhar as questões de gênero e de famílias, e por meio dessas leituras foi possível desmistificar algumas representações que as crianças apresentam em suas falas.

Além das histórias, as crianças também puderam participar de atividades na brinquedoteca da escola para brincarem livremente. Foi possível observar quais suas representações de gênero, suas reações e preferências, e os significados construídos por elas em relação aos brinquedos selecionados.

Quais são as representações de meninas e meninos acerca de gênero?

Com o desenvolvimento das atividades durante a regência do estágio, notamos que as meninas se interessavam somente por brinquedos como boneca e panelinhas ou que eram da cor rosa e os meninos se interessaram por brinquedos considerados de meninos como bola, carrinho e super-heróis, com constatado em pesquisa anterior.

> A utilização dos brinquedos pelas crianças apontou para algumas questões referentes às práticas educativas na educação infantil, tais como as formas de organização, os processos e as condições que estabelecem os termos de polaridade no dia-a-dia da escola (FINCO, 2003, p. 98).

Com a turma envolvida nas atividades, foi realizado um teatro com fantoches em que os papéis considerados femininos e masculinos eram invertidos. Posteriormente realizamos brincadeiras coletivas e individuais, com o intuito de instigar os meninos a explorarem brincadeiras que consideravam de meninas e vice-versa. Algumas das brincadeiras foram: jogar futebol, carrinho, brincar de casinha, boneca, fazer comida e churrasco.

> Ao brincar, as escolhas eram feitas de acordo com aquilo que lhes dava prazer, de acordo com a curiosidade. Não existiam fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido, para cada sexo, não eram consideradas nos momentos das brincadeiras. Desse modo, ao refletir sobre a utilização dos brinquedos pelas crianças, foi possível afirmar que as categorizações dos brinquedos

> são construções criadas por adultos e não têm significado para as crianças nos momentos das brincadeiras (FINCO, 2003, p. 97).

Nesse sentido, foi possível observar as reações das crianças em relação a inversão de papéis assumidos por elas até então, foi notório o estranhamento de algumas delas por meio de diálogos como: "mas menina não joga futebol", "só menina que gosta de brincar de boneca" (Registro do caderno de campo). As categorizações dos brinquedos pelos adultos ou pelas próprias educadoras da escola naturalizam de tal modo a divisão de brinquedos e brincadeiras que as crianças não conseguem ver outras possibilidades de brincar.

Após a realização das brincadeiras, realizamos uma roda de conversa com as crianças e explicamos que eles(as) poderiam explorar as brincadeiras sem a divisão que lhes é ensinada. Partindo desse pressuposto, Vianna e Finco (2009) fomentam que:

> Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade (VIANNA; FINCO, 2009, p. 279).

Neste sentido, é possível afirmar que durante as brincadeiras, as crianças se limitavam a determinados padrões, pois na maioria das vezes seus brinquedos são escolhidos por seus responsáveis e não por elas próprias. Afinal, "quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, ela pode organizar a brincadeira de uma forma a favorecer o sexismo" (FINCO, 2003, p. 98). De outro modo, quando são fornecidos acesso a pluralidade de brincadeiras e brinquedos as crianças sentem-se mais à vontade para explorar os espaços de maneira coletiva.

As crianças realizaram também atividades como: representação do próprio corpo por meio da massa de modelar com a sua cor preferida, a letra inicial de seu nome, a brincadeira preferi-

da, a cor favorita e a ilustração de uma das histórias contadas no decorrer das atividades de estágio. Após a conclusão das atividades, foram organizadas as produções realizadas pelas crianças em formato de livros individuais de atividades entregue ao final para cada aluno(a).

Nesse sentido, foi possível perceber que a partir das atividades realizadas com o uso das literaturas as crianças tinham discursos como: "mas menina vira menino se brincar de carrinho?", "menino não chora, porque menino é homem" "só menina que brinca de boneca e gosta de cor de rosa", "é verdade mesmo que o menino brincava de boneca?" (Registro do caderno de campo).

Para Furlani (2009, p. 46) "os brinquedos infantis estão relacionados com o aprendizado específico de habilidades, com a socialização e com a imitação de atividades humanas adultas". Ao verem suas mães organizarem a casa e cuidarem dos filhos e filhas, as meninas as imitam quando brincam de casinha, em atividades como: lavar, passar, cozinhar, cuidar das bonecas como se fossem suas filhas. Já os meninos, preferem os carrinhos ou jogar futebol, pois imitam o que observam na figura paterna.

Após a contação de histórias, a maioria das crianças relataram ter gostado mais da literatura: "O menino que ganhou uma boneca" (BAPTISTONE, 2002), inclusive alguns dos meninos perguntaram: "então eu posso pegar a boneca pra brincar de ser papai?". Um dos alunos que preferia brincar de boneca ao invés de carrinho era constantemente reprimido pelos colegas perguntou: "é verdade mesmo que o menino brincava de boneca?" Referindo-se a Paulinho, o personagem principal da história (Registro do caderno de campo).

As meninas fomentaram: "viu, (apontando para os meninos) se vocês não brincarem de boneca não *vai* saber segurar nenhum bebê" (sic). Um dos meninos respondeu, "mas menino não ganha boneca no aniversário, só ganha carrinho, nunca vi nenhum menino ganhar boneca, isso é coisa de menininha, porque só menina que gosta de boneca e menino só de carrinho" (Registro do caderno de campo).

A partir dos diálogos com a turma destacamos que tanto meninos quanto meninas podem brincar de bonecas e carrinhos, além disso foram enfatizados detalhes do livro da história do menino que ganhou uma boneca, pois permitiu que Paulinho (personagem da história) compreendesse que se um menino crescer sem brincar com bonecas, ao torna-se um adulto, não saberá segurar um bebê.

A professora regente da classe, que acompanhou as práticas de estágios, nos relatou que em uma das atividades utilizou a cartolina da cor rosa para um menino porque a cor verde havia acabado e recebeu reclamações da família da criança. "A mãe do menino disse que a escola estava ensinando errado, podia influenciar o filho dela a 'virar *gay*'" (Registro do caderno de campo).

A professora também relatou que a maioria dos pais/mães apresentam resistências às atividades que envolvem relações de gênero, porque não conhecem e têm medo que suas crianças não correspondam às identidades hegemônicas de gênero, referindo-se que o brincar na infância poderia influenciar as crianças a não corresponderem com os padrões heterosexuais (Registro do caderno de campo).

A partir dessa reflexão, Louro (1997, p.58) argumenta que "a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas". Sendo assim, foi possível perceber que na sala observada, a professora sente o desejo de trabalhar de formas diversificadas, bem como questões vinculadas a temática do projeto, contudo muitas vezes têm receio devido à resistência das famílias dos(as) alunos(as).

Sendo assim, precisamos conquistar espaços para dialogar sobre gênero na escola, sobretudo na Educação Infantil, espaço mais vigiado e restrito pela família e pela própria escola. Como percebemos, na fase da infância as crianças apresentam muitos questionamentos sobre o corpo, suas diferenças, preferências e angústias. É uma etapa decisiva para a criança saber lidar com diversidade

ou reproduzir padrões sociais que excluem e marginalizam o "outro" que é diferente. Por isso convidamos docentes, familiares e toda a comunidade a promover um ambiente de diálogo e respeito às diferenças.

Considerações finais

A partir das reflexões teóricas e das práticas vivenciadas no contexto escolar, ficou evidente que o estágio curricular supervisionado foi momento de aprendizagem para a formação acadêmica pessoal, visto que contribuiu para que a teoria já estudada fosse colocada em prática no ambiente escolar.

Nos proporcionou ainda novas reflexões e experiências durante os períodos de observações e ações pedagógicas, colaborou para que a temática gênero na Educação Infantil se tornasse não apenas um projeto de estágio, mas de vida, pois a teoria das representações sociais nos possibilitou outras perspectivas para compreender a relação "eu, outro e mundo".

Durante os estágios observamos os diálogos, gestos e olhares das crianças e percebemos que muitas inquietações não são respondidas e algumas delas não se sentem representadas no ambiente em que passam a maior parte do tempo, a escola. Ressaltamos a necessidade de trabalhar com questões vinculadas a diversidade, primeiro, porque ainda no século XXI, abordar gênero não é prioridade, segundo, porque os(as) professores(as) admitem não saber trabalhar com a temática ou acreditam que cabe ao ambiente familiar, espaço considerado propício para essas discussões.

No início do texto problematizamos: de que modo a prática de estágio pode colaborar para reflexões de gênero na Educação Infantil? Nesse sentido, respondemos que o trabalho referente a gênero, os diálogos com professores(as) e alunos(as) no ambiente escolar, bem como as atividades realizadas/desenvolvidas nesse espaço, colaboraram para reflexões acerca do tema, além disso, estes/as profissionais, ao conhecerem o projeto de estágio, sentiram o desejo de compreender melhor estas questões.

Com isso, acreditamos que o estágio curricular supervisionado não deve ser visto de maneira salvacionista, afinal abordar gênero no ambiente escolar deve ocorrer durante todo o ano letivo e não de maneira fragmentada. Contudo, no espaço em que foi possível, acreditamos que atingimos o objetivo proposto e proporcionamos às crianças um espaço de valorização e respeito às diferenças. E por acreditar que um trabalho contínuo voltado à formação docente e à Educação Infantil seja um caminho para produzir mudanças neste quadro educacional é que realizamos essa prática de ensino e pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ARIÉS, Philippe: **História Social da Criança e da Família**, Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAPTISTONI, Majô. **O menino que ganhou uma boneca**. Maringá: Massoni, 2002.

BRANCO, Sandra. **Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Temas Transversais. v.10. MEC. Brasília. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL, Secretaria da Educação. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Caderno SECAD 4. Brasília, 2007.

CORDEIRO, Sandro da Silva; COELHO, Maria das Graças Pinto. **Descortinando o conceito de infância na história: do passado à contemporaneidade**. Junho. 2007. Disponível em:http://www.faced.uf.br/colulhe06/anais/arquivo/76SandroSilva Cordeiro_ MariaPintoCoelho.pdf. Acesso 05 mai 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91- 115.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuco. **Processo identitário na educação escolar e as narrativas sobre a negritude brasileira.** Revista Fórum Identidades, v. 17, p. 29-48, 2015.

FNCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**: Dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol. 14, nº 42, 2003, p.89-102.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações Sociais de gênero na escola: diálogo com educadoras**. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Os estudos de gênero na educação básica**: intervenção pedagógica na formação docente. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

FURLANI, Jimena. **Encarar o desafio da educação sexual na escola**. In: Sexualidade/ Secretaria do Estado da Educação: SEED – PR, 2009.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

KRAMER, Sônia et al. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

LENAIN, Thierry. **Ceci tem pipi?** Tradução de: JAHN, Heloisa. Ilustrações: Delphine Durand. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

LOPEZ, Susana. **A melhor família do mundo**. Curitiba, PR: Base Educacional, 2010.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge; MARKOVÁ, Ivana. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 224-286.

PARR, Todd. **O livro da família**. São Paulo: Panda Books Original, 2003.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, Ziraldo Alves. **Um amor de família**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca?.** 3 Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé**. São Paulo: Ática, 1996.

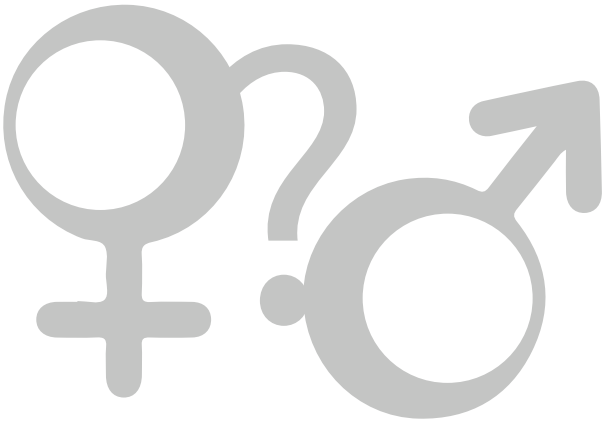
ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação e gênero no Brasil nos anos 80** - versão preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, D., SOARES, R. (Org). Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos da Educação Infantil:** uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu. n. 33. Campinas: São Paulo, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332010000100003> Acesso em: 25 de Abril de 2017.

9



ENTRE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: AS CONCEPÇÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elizabeth Macedo Fagundes
Hellen Priscila Cruz Ferreira
Maria Lediana Bock

Introdução

Levando em consideração o exposto acima, é importante refletirmos sobre as concepções de gênero que já aparecem como ordenadoras do universo infantil, pois é na infância que desenvolvemos as habilidades cognitivas para compreender e nos relacionarmos com a realidade.

O que pretendemos problematizar com a pesquisa é: como as concepções dos gêneros feminino e masculino aparecem e atuam na infância, direcionando ideologicamente a manutenção das desigualdades entre os sexos, a partir da manutenção de espaços bem demarcados do que é ser menino e o que é ser menina. Beauvoir (1970) também abordou como as relações "desarmônicas"

entre os gêneros são estimuladas na infância, a partir da escola e das relações familiares, com pais e irmãos, concluindo que a mulher manteve-se relegada a viver à sombra dos homens.

Considerando o exposto, esta pesquisa busca compreender, sob a perspectiva das relações de gênero, o que pensam como agem diante de tais fatos, os pais, professores e principalmente as crianças de uma escola privada no município de Guarapuava/Pr.

Para o embasamento teórico utilizou-se de autores como Guacira Louro (1997) Joan Scott (1995), Ana Lúcia Goulart de Faria (2006), entre outros. Já a pesquisa de campo foi por meio de questionário com perguntas abertas aos professores e pais, e entrevista com os alunos de uma escola de educação infantil privada no município de Guarapuava/Pr. Caracterizando-se conforme Thiollent (2005) como uma pesquisa qualitativa, onde os sujeitos são pequenos grupos de pessoas, escolhidas pela sua importância com o estudo.

O conceito de gênero: Reflexões

No Brasil, o conceito de gênero é difundido a partir dos estudos feministas, desenvolvidos na década de 1980. Muitas conquistas foram alcançadas pelas lutas por igualdade entre os sexos. No entanto, mesmo após décadas, muitas barreiras ainda precisam ser superadas para realmente extinguir as desigualdades ainda presente nas relações entre gêneros. Sobre a diferença entre sexo e gênero, Viviane Drumond diz o seguinte:

> O sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua constituição social como sujeito masculino e feminino. Tornamo-nos mulheres e homens, meninas e meninos, nos processos discursivos e culturais. Assim, não se trata mais de focalizar apenas as mulheres como objeto de estudo, mas sim os processos de formação de feminilidade e de masculinidade, ou os sujeitos femininos e masculinos (2010, p.3).

Portanto, fica evidente o caráter de construção cultural, histórica e social das concepções de gênero, tal qual encontramos também referência nos estudos de Beauvoir (1970). O sexo biológico é sim diferente, homem e mulher são fisiologicamente diferentes, mas isso foi usado para forjar também um desigualdade entre os sexos, o que popularizou ideias preconceituosas de inferioridade feminina.

Para a historiadora Joan Scott (1995), gênero é uma percepção construídas a partir das diferenças sexuais, e a questão da feminilidade e masculinidade está atrelada a visão imprimida pela cultura dominante.

Problematizar essas questões no universo infantil é fundamental, já que se trata de um importante período de formação da identidade das mesmas.

Ainda observamos a repetição de discursos que funcionam como orientações de comportamento de cada gênero. Por exemplo, quem já não ouviu a frase "homem não chora", "isso é coisa de menininha", e outros discursos que reforcem a existência de delimitações de gênero, tornando proposições falsas, em verdades populares, tal como: afirmações que meninas/mulheres são frágeis e delicadas, e por isso devem ocupar posições que correspondam a esse universo, como a maternidade e a vida doméstica. Por isso, o preconceito ainda existente com mulheres que ocupam profissões e posições sociais circunscrito ao universo do gênero oposto.

Scott relata em seu artigo que:

> A preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX. Ela está ausente das principais abordagens de teoria sociais formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX. De fato, algumas dessas teorias construíram suas lógicas a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino. Outras reconheceram uma questão feminina, outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva. Mas o gênero como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais anda não tinha aparecido (SCOTT, 1993, p.17).

Desse modo, ressaltamos que os valores de gênero são construções ideológicas e, portanto repassadas por uma cultura que é produto humano. Scott (1993) também se refere ao gênero como um elemento que constitui a relação social baseada na diferença de sexo, e a questão de poder. E por isso que quando a figura feminina é vista apenas como um objeto de prazer, e sem talentos para o trabalho, a não ser o doméstico, a maternidade, os deveres como esposa, reproduzimos discursos de preconceito.

É importante desconstruir a imagem insistente dessa composição binária de masculino e feminino e focar nossa atenção em relações sociais mais harmônicas, que garantam direitos e também cidadania para ambos os sexos, sem considerar as diferenças biológicas como diferenças de competência e valor.

Nesse sentido, Louro (1997) afirma que:

> A desconstrução trabalha contra essa lógica, faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e condições que estabeleceram os termos da pluralidade (1997, p. 32).

O que defendemos é a necessidade de se libertar as concepções de gênero que sejam limitadoras da experiência humana. A subjetividade é múltipla e deve ser respeita como tal, principalmente porque, a grosso modo, é possível inferir que existe dentre de cada mulher também qualidades determinadas como masculinas e dentro de cada homem qualidades que são restritas ao universo feminino.

Ainda sobre o tema, Louro (1997) destaca que:

> A lógica dicotômica carrega essa ideia. Em consequência, essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado – e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos (1997, p.33).

Para Scott (1993), ao longo dos séculos, as pessoas utilizaram de forma figurada, os termos gramaticais para evocar traços de

caráter ou traços sexuais. Relacionado a esse conceito de gênero, Louro (1997) afirma "que o conceito passa a ser usado, então, com um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros" (p. 22).

O conceito de gênero define valores relacionados aos homens e às mulheres, macho/fêmea, atribuindo regras de comportamento, influenciando na vida cotidiana de relações individuais e coletivas, pois não se trata de uma questão de fenômeno biológico, pois ocorrem mudanças na definição de gênero homem/mulher, influenciadas por culturas de diferentes regiões. Cada região tem uma forma diferenciada de aceitar diferenças como normais ou não.

Relacionado ao tema escrito Louro (1997) descreve:

> A princípio a distinções entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para "provar" distinções físicas, psíquicas, comportamentais (LOURO, 1997, p.45).

Talvez é a necessidade de manter uma ideia delimitada de feminilidade e de masculinidade que cria rótulos e estereótipos, que são cobrados desde a infância, criando uma carga extra para a criança. Essa carga será provavelmente estendida até a vida adulta, tudo isso para que uma mulher possa se comportar como mulher e o homem como homem, como se isso fosse algo natural.

Sobre isso, Louro afirma que:

> Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inicios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - Tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso (LOURO, 1997.p.57).

Portanto, a escola também tem uma participação importante na construção do conceito de gênero para os pequenos, pois é na escola que eles aprendem a se socializar e respeitar os colegas.

As definições de gênero: Porque as diferenças biológicas viram desigualdades e incentivam o preconceito.

Ao longo dos tempos vem se formando uma convenção entre o que seria certo ou errado no que trata-se de gênero, que não passam de regra colocadas em prática a partir de acordos pré-estabelecidos, o que incentiva a manutenção de ações e processos discriminatórios, que já estão presentes na infância, quando são tachando brincadeiras e atitudes das crianças.

Sobre essa questão, Louro descreve:

> Os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade, são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político. [...] Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos (LOURO, 1997, p. 51).

Por isso, tais conflitos estão presentes em nossas vidas desde a infância, pois aprendemos desde pequenos que homem é diferente da mulher, que foi criado para o trabalho braçal e a mulher para os afazeres domésticos e para serem boas esposas e mães.

A sociedade valoriza a meiguice, atitude delicada da menina e a coragem e força dos meninos. Esse padrão de gênero é, muitas vezes, atribuído pela sociedade por meio da mídia, escola e pais. Na escola ainda existem regras como "fila de meninos e meninas", e mesmo competições e brincadeiras são orientadas por gêneros.

Quando nasce o bebê, está tudo pré-estabelecido, determinado pelos adultos, sem contar os planos para o futuro, onde a maioria dos pais quer se realizar nos filhos: "meu sonho era ser bailarina, jogador de futebol", ou seja, escolhem o que o filho será sem saber se é isso que eles querem. Nesse sentido, Louro (1997) afirma que "os sujeitos vão se construindo como masculino e feminino, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo" (p. 28).

Na idade adulta, tal forma de ver as coisas influencia até mesmo na escolha de profissões, a arte, por exemplo, pessoas com

dons artísticos e criatividade podem ser vistas como afeminados para os homens e masculinizado para as mulheres. A dança somente pode ser executada por mulheres, pilotar aviões, ou dirigir um caminhão é coisa de homem, assim por diante.

É relevante combater a cristalização de valores do senso comum. Nossos avós e pais foram criados de maneira em que tudo era proibido, e essa informação foi passada de geração a geração, e muitas vezes os pais acabam educando seus filhos da mesma maneira, valorizando a valentia do menino e a meiguice da menina. E o preconceito acaba sendo passado também para as crianças, que inocentemente não sabem o que estão fazendo, e como devem agir diante de fatos estranhos para ela.

As relações de gênero no universo das brincadeiras infantis

Em seu livro, *Creches: crianças e faz de conta & cia,* Zilda de Moraes relata que:

> Brincar de ser outra pessoa é uma coisa mágica! Contudo as brincadeiras infantis nem sempre são bem entendidas por certas pessoas, incluindo educadores que costumam dizer" as crianças estão só brincando", como se nada estivesse acontecendo de importante (MORAES, p. 53. 1994).

Percebemos desde cedo, que as crianças têm o costume e gostam de brincar de "faz de conta", de imitar os adultos, principalmente os pais, e muitas das vezes os professores. Isso acaba ajudando no seu desenvolvimento cognitivo, na construção da linguagem oral.

Outro fator importante é que no brincar de "faz de conta", a criança acaba revivendo fatos, situações pelas quais passou e que deixaram marcas importantes ou não. Em cada estágio do desenvolvimento, a criança passa por varias etapas, em seu comportamento, sendo assim o ambiente acaba influenciando e muito nesse processo. Portanto, a criança que vive em um ambiente satisfatório ao seu aprendizado, tudo o que for assimilado será positivo, e também o contrário.

Segundo Vygotsky:

> É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos (VYGOTSKY, 2007, p.113).

Nesse caso, para estimular as brincadeiras se faz necessário que o ambiente seja favorável ao seu desenvolvimento e a sua socialização com o mundo que a cerca.

Assim quando brinca de "faz de Conta", as crianças são levadas a área do desenvolvimento proximal, tornando as brincadeiras importantes no processo da aprendizagem, aprendendo a socializar-se, interagindo com diversas culturas.

Usamos o brinquedo especificamente como atividade lúdica com o intuito de trazer lazer e diversão para as crianças, assim como também é de grande importância para o desenvolvimento e a educação, por ser simbólico e estimular a imaginação e o raciocínio, socialização.

Os brinquedos também são improvisados não importando se quem busca é menina ou menino, muito menos a cor do objeto encontrado, ficando evidente que para tais crianças a brincadeira é importante, o prazer de brincar as motiva.

Sobre isso, Vygotsky afirma que:

> O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real, o segundo paradoxo é que no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer (2007, p. 117).

Constata-se também a necessidade dos adultos proporcionarem a oportunidade do brincar, apoiar quando a criança demonstra imaginação fértil. Participar muitas vezes das brincadeiras de faz de conta, chegar ao mundo da criança com a consciência de que fazendo isso estará estimulando e incentivando a formação de um adulto criativo e com capacidade de ser sensível as diferenças e respeito ao *outro*.

As concepções dos pais em relação aos brinquedos e brincadeiras

Após receber o questionário respondido pelos pais, sobre o que pensam das brincadeiras de seus filhos, de como eram as suas brincadeiras no tempo de infância, os pais são de uma turma do Infantil 4, lembrando que serão identificados como mãe/pai (A) ou (B).

Quando foi perguntado se o brinquedo influencia na personalidade da criança, os pais (A) responderam que não, pois as brincadeiras fazem parte do desenvolvimento normal da criança, não caracterizando identidade ou orientação sexual. Em compensação os pais (B), já afirmam que sim, que influencia, não importando se é para menino ou menina, ou seja, o significado que é colocado na brincadeira.

As concepções dos professores em relação aos brinquedos e brincadeiras

Ao ser questionado sobre como planeja as brincadeiras com seus alunos, de modo que não haja distinção, o professor (A) respondeu que elabora de forma que todos possam brincar juntos, mostrando que todos são iguais. O professor (B) também relata a mesma situação.

Diante de uma situação onde meninos preferem brincar com as bonecas, a professora diz que não toma nenhuma atitude que seja recriminatória, pois elas são inocentes. O professor (B) acha normal, pois o menino pode estar fazendo o papel de pai ou tio, o que mostra que o professor (B) acho apenas normal que os meninos brinquem com bonecas se estiverem representando o papel convencional do universo masculino.

Quando se trata de gênero na educação, Finco descreve:

> As pesquisas sobre gênero e educação mostram que as instituições escolares, através de regimentos, organização do espaço e

> da distribuição do tempo, constituem importante espaço para a formação de crianças e jovens (2003, p.92).

Nesse caso, professores devem estar preparados para a diversidade. As respostas dadas pelos professores, tanto do Infantil 4, como do 1º ano, mostra-nos que, hoje, existe uma concepção mais aberta em relação ao tema gênero. Percebe-se, portanto, que os professores buscam trabalhar de forma que seus alunos deixem de lado certos conceitos preconceituoso em relação as brincadeiras e aos brinquedos.

As concepções das crianças em relação às brincadeiras e brinquedos de meninas e meninos

A pesquisa realizada com as crianças foi feitas em duas turmas, sendo dois alunos da Educação Infantil e dois do Primeiro Ano, sendo identificados como crianças (A), (B), (C) e (D). Como são pequenas e não seria possível elas responderem por escrito, foi feito entrevista em áudio e transcrito, o áudio estará disponível no CD.

Elas foram questionadas sobre o que pensam quando veem seus amiguinhos brincando com boneca, ou as meninas querendo brincar de carrinhos, indagando o que eles pensam a respeito disso. A criança (A) falou que só convidam os meninos porque menina só pode brincar de boneca. Em compensação criança (B), uma menina, relatou que se o menino pegar sua boneca sem permissão ela pede de volta, mas se ele pedir para brincar junto não tem problema, ela não sabe se é permitido, mas deixa-os brincarem.

> Nas brincadeiras, as crianças transgridam as convenções sociais quando não são podadas pelos adultos. Os meninos também brincam de boneca, levam o bebê para passear de carrinho; brincam de casinha com as meninas e preparam comidinhas saborosas. Estas situações são cotidianas nas creches e pré-escola, e demonstram que as crianças pequenas ainda não foram total-

> mente tomadas por uma sociedade heteronormativa, que define um único modelo de feminino e de masculino ou de mulher e de homem, de menina e de menino (DRUMOND, 2010, p.4).

A pergunta direcionada as crianças sobre as meninas e meninos brincarem juntos, tiveram respostas diversas. O aluno (A), da Educação Infantil, diz que só convida meninos, pois elas não sabem qual é a brincadeira deles, já a aluna (B) diz que se meninos quiserem brincar de casinha ela deixa.

Ainda foi perguntado a eles se existem brinquedos que são somente para meninos ou meninas. Para o aluno (A), brinquedo de menina só pode ser boneca, mamadeira para a boneca, carrinho só se for de boneca, livros de princesas e para os meninos carros de controle remoto, carrinhos de coleção, livros de dragões. O aluno (B) respondeu que brinquedo de menina é boneca, e também pode ser bola de menina, de menino os carrinhos e bolas.

Na turma do primeiro ano, o aluno (C) respondeu que brinquedos de meninos são futebol e meninas boneca, e o aluno (D) diz que meninos brincam de bola e jogos eletrônicos e meninas de bonecas.

Desse modo, percebemos que as meninas são mais sociáveis nas brincadeiras, não se importarem se os meninos brincam juntos, diferentes dos meninos, nos quais ainda foi recorrente o pensamento machista. Com o tempo é possível que excita um entendimento, que o brinquedo não importa, o que importa é a diversão, a socialização e amizade. Portanto, compreendemos que o espaço lúdico da brincadeira e as relações sociais que elas incentivam são importantes no processo de formação das crianças, principalmente, por ser nesse período o desenvolvimento cognitivo e mesmo de definições de identidades, valores e comportamentos sociais. O que evidencia a importância de práticas educativas e mesmo de atenção familiar para o incentivo de relações sadias entre os sexos, numa tentativa de desconstruir as desigualdades cristalizadas pela cultura machista que subjugou as meninas/mulheres e provocam até hoje atitudes de preconceito.

Assim, o espaço das brincadeiras no período da infância podem ser tanto ferramentas de incentivo a valores de igualdade e respeito entre meninos e meninas, como podem também, quando não são pedagogicamente orientados, conduzir a mais injustiça e desvalorização, reforçando a desigualdade entre as crianças.

Considerações finais

Levando em consideração o caráter de construção cultural das concepções definidoras de gênero, buscamos problematizar, portanto, os desdobramentos que os brinquedos e brincadeiras desempenham no universo infantil e na construção de identidades de gênero. A partir da pesquisa, empreendida com crianças (anos?), observamos que ainda hoje, no século XXI, e após muitos avanços nas discussões sobre o caráter forjado das concepções de gênero, da denúncia de sua arbitrariedade, ainda é comum ocorrerem diferenciações redutoras do que é ser menino e que é ser menina.

Brincadeiras, brinquedos, cores, discursos, em tudo encontramos a presença de orientações de gênero. Desde a descoberta do sexo biológico do bebê até o momento do seu nascimento e depois pelo decorrer da vida, já ocorrem restrições para que o sexo biológico se encaixe no universo simbólico das definições de gênero. Por isso, ainda é comum que desde as roupinhas da criança até a escolha do quarto, passando pela escolha de demais pormenores do universo infantil, sejam geralmente, orientados por escolhas convencionais, que reafirmam as diferenças existentes e estabelecidas pela nossa cultura, do que é aceito como de menina ou de menino.

Nesse sentido, mesmo a escola e as brincadeiras desenvolvidas em grupo ainda podem contribuir para fortalecer as diferenças, reforçando e naturalizando desigualdades sociais, culturais. Enquanto isso é também verdade que os brinquedos e as brincadeiras, se devidamente orientados, podem contribuir com o movimento contrário, o de desmantelar essas construções culturais cristalizadas como “verdades” sobre os gêneros.

Nesse sentido, ressaltamos a importância educativa que uma atitude pedagógica madura pode promover na (des) construção de práticas e atitudes preconceituosas, que definem os gêneros em hierarquias de valores, e que nessa dinâmica, mantém o universo da menina atrelada a cultura da vida privada, do matrimônio e da maternidade, enquanto para os meninos, é configurado o espaço público, a mobilidade e a independência.

REFERÊNCIAS

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. In: **Cadernos Pagu,** nº 26. Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 2006, pp.279-288.

FINCO, Daniela. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil.** Florianópolis: editora, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** Uma Perspectiva pós estruturalista, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

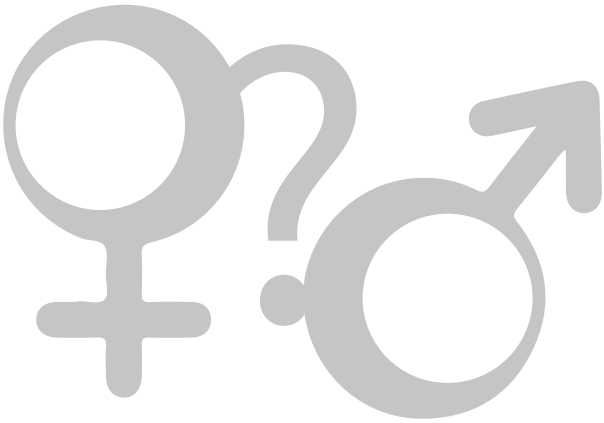
MORAIS, M. L. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. In: A. M. A. Carvalho; C. M. C. Magalhães; F. A. R. Pontes; I. D. Bichara (Org.). **Brincadeira e cultura:** Viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.127-157.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. vol. 20, nº 2, Porto Alegre: Pannoica, jul-dez, 1995, p. 71-99.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**, 2. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOTSKY. **A Formação Social da Mente,** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

10



BRINQUEDOTECA: AZUL OU ROSA? A COR DOS BRINQUEDOS

Jessica Nayara Tamborim
Luciana Grandini Cabreira
Adriana Salvaterra Pasquini

Introdução

> Que cor tem seu sonho? Rosa, azul? Os brinquedos nos apresentam um mundo de cores eleitas, cores feitas para marcar. No brincar não há limites. No meu sonho há milhões de cores que flutuam no ar.
>
> Gonçalves, 2017.

O que os brinquedos guardam? Como são produzidos? A quem se destinam? Questões assim colocam em perspectiva algumas reflexões que precisam ser feitas quando pensamos nos brinquedos, parceiros de aventura que nos acompanham pela vida toda! Quando o adulto adquire um brinquedo para uma criança tem um controle limitado do uso (BROUGÉRE, 1998) que esta fará deste artefato, levando a se considerar

o apelo destes ao universo infantil permeado de fantasias e representações em construção.

Dessa forma, precisamos lançar um olhar mais crítico à produção em massa de brinquedos diversificados que trazem para perto de nossas crianças um rol de cores muito limitado, como é o caso das cores azul e rosa que, não raro, classificam o que é apropriado para meninos e meninas.

Nesse espaço restrito, a escolha que fica, muitas vezes, nas mãos dos adultos, limita a ação das crianças que precisam aprender, desde muito cedo, o que é adequado ao seu gênero.

Assim, nos propomos a analisar como as cores marcam o uso dos brinquedos, sendo os de cor rosa destinados ao gênero feminino e os de cor azul direcionados aos meninos, expondo um olhar sexista também na distribuição de tarefas domésticas com ferro de passar, máquina de lavar roupas e fogões predominantemente rosas. Apoiamos este estudo nos pressupostos da pesquisa de abordagem qualitativa com os recursos da pesquisa bibliográfica e observação participante na coleta de dados, realizada na brinquedoteca da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, campus de Apucarana.

Entre um rosa pálido e um azul profundo: a marca das representações

> Então, em vez de negar as convenções e preconceitos, esta estratégia nos possibilitará reconhecer que as representações constituem, para nós, um tipo de realidade. Procuraremos isolar quais representações são inerentes nas pessoas e objetos que nós encontramos e descobrir o que representam exatamente (MOSCOVICI, 2012, p.36).

Moscovici (2012) chama atenção para o risco de se negar as marcas que as representações produzem, assim, não podemos fechar os olhos para o que os brinquedos provocam ao longo da infância, uma vez que o que foi estabelecido dificilmente será transformado. Para que um preconceito seja superado Moscovici

(2012) indica que é necessária uma experiência visceral que possa nos transformar por completo.

> [...] as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros" (MOSCOVICI, 2012, p. 8).

Considerando as palavras de Moscovici (2012) podemos dimensionar melhor o que se processa quando até mesmo a cor dos brinquedos é definida pelo gênero da criança, sem possibilitar uma reflexão maior estamos definindo os papéis de um e de outro em uma sociedade que carece de mais respeito com a diversidade.

Refletir sobre a cultura e os valores que os brinquedos carregam pode ajudar na desconstrução de uma série de preconceitos e estereótipos na relação de gêneros (LOURO, 1997), permitindo que as crianças se exercitem no brincar explorando diferentes situações que poderão contribuir na sua formação identitária sem os velhos preconceitos gestados na sociedade.

Em virtude da tradição colocamos em destaque mais as diferenças entre homens e mulheres, reforçando que há um modelo a ser seguido, quando deveríamos colocar em questão que brincadeiras ou brinquedos não se diferenciam de meninos ou meninas.

De modo geral os brinquedos saem de fábrica já com suas marcas bem definidas, pois relacionam o brinquedo com o gênero da criança e, por sua vez, o mercado lucra com o reforço dos estereótipos adequado a cada sexo. Fontenelle (apud 2016, p. 3) argumenta "você vai dizer que meninas tendem a gostar mais disso, mas isso é muito mais cultural do que vocacional. E essa marca cultural foi sendo abocanhada cada vez, mais pelo mercado para vender e dividir em nichos".

O fato de existir a separação de cor para distinção de gêneros (CARREIRO, 2013), torna o brinquedo uma arma de manipulação, onde se começa com a separação de cor antes mesmo da criança nascer, e que a acompanha até a vida adulta. Finco (2003)

argumenta que a distinção provocada pelos brinquedos nas relações de gênero compromete uma formação que promova a igualdade, bloqueando o desenvolvimento de ações cooperativas entre as crianças.

É "normal" que pais entrem em lojas de brinquedos e se depararem com as divisões de sessão de brinquedos entre feminino e masculino. Não que seja necessário distinguir as sessões, uma vez que, as cores dos brinquedos indicam onde estão aqueles destinados às meninas, com a cor rosa sendo destaque em todas as prateleiras, e onde estão os destinados aos menino,s com o azul cobrindo praticamente todo o espaço. A segmentação por cores é tão ostensiva que encontrar brinquedos de outras cores se torna um desafio.

> Desde o nascimento as cores são usadas para diferenciar meninos e meninas, e conforme se cresce adotamos a convenção ou "tendência" de que o azul é para meninos e a cor rosa para as meninas. Também classificamos os brinquedos: o ferro é rosa porque é tarefa para menina ou o carrinho é azul porque é para o menino e, em geral se organiza os brinquedos pela cor (TAMBORIN; CABREIRA;PASQUINI, 2017, p.1).

Quando falamos em criança buscamos dar a elas uma formação completa, entretanto quando rotulamos os brinquedos deflagramos uma marca que pode chegar a limitar as opções de carreiras, uma forma bem clara de se avaliar a questão é analisar as imagens presentes na embalagem dos brinquedos.

Nas caixas de jogos que trabalham experiências químicas, construção ou aviação, raramente encontramos fotos de meninas, uma vez que estes são "destinados" aos meninos, o mesmo ocorre com as meninas que são retratadas na caixa da geladeira, do fogão ou artigos relacionados a tarefas domésticas.

Nos brinquedos vemos inúmeros conteúdos símbolos sendo transmitidos e reforçados continuamente, as cores são o exemplo mais pungente do que Brougère (2001) chama de limite para a criatividade e liberdade infantil, por isso destaca "antes de ques-

tionar as interações que se instauram entre a criança e o brinquedo, é preciso especificar o que é fornecido para junto, bem próximo da criança com o brinquedo (2001, p.63).

> Apenas fabricam: pia, fogão e geladeira na cor rosa porque acredita-se que são destinados às tarefas femininas, isto acontece devido ao fato de vivemos em uma sociedade de sexistas, onde a cultura predominante é a patriarcal, essa situação não fica apenas na fabricação dos brinquedos, visto que ocorre também nas brincadeiras (TAMBORIN; CABREIRA;PASQUINI, 2017, p.1).

No livro "O menino que ganhou uma boneca" Baptistoni (2002), destaca que as crianças não nascem separando os brinquedos por cores, no texto fica evidente a vontade do personagem Paulinho, em brincar com a boneca. A reação negativa dos coleguinhas e familiares, leva Paulinho a brincar com a boneca longe do olhar de todos, ao longo da história o personagem começa a se questionar e entende que os homens se tornam pais e precisam cuidar de seus filhos, sem terem se preparado para isso na infância.

Vemos que a distinção entre brinquedos de meninos e meninas é construída socialmente nas relações que se travam nos diferentes espaços destinados ao brincar. As crianças se não forem marcadas pelo estereótipo do que convém a um ou outro sexo, irão brincar juntas com os diferentes artefatos presentes na cultura lúdica, permitindo a troca de experiências mais ricas que envolvam uma convivência pautada no respeito.

Brinquedoteca: a cor dos brinquedos

Olha-me rindo uma criança
E na minha alma madrugou.
Tenho razão, tenho esperança
Tenho o que nunca bastou.

Fernando Pessoa, 2004.

A brinquedoteca da UNESPAR inaugurada em 10 de novembro de 2015 recebe a visita de escolas e crianças que previamente agendam sua chegada. Amparando o trabalho desenvolvido no espaço temos o projeto "Brinquedoteca em espaços formais e não formais de escolarização" que desenvolve ações para a formação de estudantes de Pedagogia e de outras graduações em Apucarana.

Nos cursos, oficinas e supervisões são trabalhados diferentes temas, dentre estes está a desconstrução das relações de gênero vinculadas aos brinquedos, como forma de promover a liberdade no brincar, e a ampliação dos papéis que meninos e meninas possam desempenhar no jogo, sem que estejam limitados por convenções sociais. Facci (2004) enfatiza que o papel do professor deve ser o de mediar o caminho até o conhecimento, levando a criança a avançar na zona de desenvolvimento construindo relações válidas.

Nesse cenário, a ludicidade ganha espaço como aliada na educação, proporcionando condições para que a criança aprenda de forma mais prazerosa, tendo na mediação dos estudantes de pedagogia e de outras graduações o apoio necessário para a sua aprendizagem.

A brinquedoteca apresenta uma grande variedade de brinquedos, que coloca à disposição das crianças que visitam o campus com suas turmas da escola, nos atendimentos os estagiários auxiliam as crianças que chegam acompanhadas das professoras.

Com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa os estudantes, participantes do projeto, desenvolvem atividades de observação e intervenção no espaço da brinquedoteca, propondo atividades e jogos que em uma perspectiva histórico-cultural possibilite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com atividades lúdicas, propondo oficinas de formação e divulgação para outros estudantes em espaços formais e não formais de atuação, como a brinquedoteca hospitalar, brinquedotecas em clínicas infantis.

Figura 1 - Conjunto com geladeira, pia e fogão em rosa.

A surpresa que carregam no olhar nutre a curiosidade da criançada que chegam com inúmeras perguntas, tentando desvendar o espaço que as acolhe. Ali começam a compreender o que é um espaço universitário e começam a conhecer uma biblioteca diferente que ao invés de mesas e livros apenas, também oferece brinquedos diversos e muitas fantasias. Neste espaço começam a explorar as diferentes atividades que poderão desenvolver durante sua estada no campus.

O brincar estimula a criança a ousar e tentar novas possibilidades, "as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade" (VIGOTSKY, 2000, p.131).

Com o auxílio dos estagiários as crianças vão abrindo caixas e manipulando os brinquedos que normalmente encontram nas lojas, as cores como, não poderia ser diferente, assinalam limites entre as brincadeiras de meninos e meninas, se desafiados a mudar o enredo da fantasia dizem logo "Ah não, isso é de menina" (R.S., 7 anos, menino), "Rosa tia, é de menina" (M.S.G., 7 anos, menino) . Situação parecida ode ser testemunhada quando os estagiários perguntam às meninas se querem um carrinho para brincar.

Figura 2 - Meninas vestidas de princesas se dedicam às tarefas do lar.

A situação que parece pueril, na verdade, vem revestida de preconceito, pois limita o uso dos brinquedos e distingue o que serve aos meninos e o que é mais apropriado às meninas. Assim, o nível de ação das crianças fica limitado ao que se convencionou socialmente com os meninos explorando jogos de competição e as meninas sonhando com uma vida de princesa, em meio às tarefas do lar.

> A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão

> de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca (BROUGÈRE, 2001, p. 100).

O trabalho dos estagiários (as) permite que as crianças explorem os brinquedos sem censura, questionando os padrões que limitam a brincadeira com diferentes elementos culturais, possibilitando uma visão de mundo mais ampla, de modo que os meninos não se sintam inibidos em pegar uma boneca ou qualquer outro artefato considerado feminino, defendendo para as meninas o mesmo direito básico de conhecer e brincar com carrinhos e demais instrumentos atribuídos aos meninos.

Aos poucos, já entediados começam a explorar outras possibilidades com os meninos chegando à cozinha e observando os utilitários cor-de-rosa: "Na minha casa a geladeira é branca" (J.C.A., 7 anos, menino), "O ferro também é rosa" (L. V. J., 6 anos, menino). Diante das observações as crianças vão revelando as representações que carregam e aos poucos, sem um olhar de censura, vão se aproximando e brincando juntos.

O espaço pequeno não permite um afastamento muito grande, o que favorece uma mistura de meninos e meninas dividindo jogos e brinquedos, com pouco mais de meia hora estão familiarizados e já não se importam mais com o rosa da geladeira ou o azul do carrinho, nos instrumentos musicais a festa de cores é maior, o pandeiro acolhe a todos e a predominância do vermelho e do amarelo marcam que o artefato pode ser explorado por todos.

Figura 3 – Meninos e meninas se divertem na Brinquedoteca

Observamos no espaço da brinquedoteca que brincadeiras em que meninos e meninas atuam juntos desenvolvem habilidades para ambos trabalharem em grupo. Notamos que meninos que brincam com meninas tendem a se tornarem pais e pessoas melhores, já as meninas que não são criadas em uma condição fragilizada podem crescer mais seguras de si.

Assim, destacamos neste ensaio a necessidade de ampliar a visão que se tem do brincar, favorecendo a cultura lúdica de meninos e meninas sem restringir o acesso ao brinquedo ou à brincadeira, que precisa acontecer sem as amarras sociais que presenciamos no espaço da brinquedoteca com uma divisão clara entre as atividades desempenham guiados por padrões sociais em uma sociedade sexista.

Considerações Finais

Os brinquedos não precisam delimitar os papéis de meninos e meninas no brincar, brinquedos são para todos se divertirem e exercitarem nas difentes situações do dia-a-dia.

Vemos que a predominância das cores rosa e azul tende a ser superada com as discussões e análises processadas na atualida-

de, por isso tem sido mais difundida a liberdade na escolha dos brinquedos com produtos trazendo meninos e meninas brincando juntos nas tarefas domésticas, como passar roupas ou lavar a louça, possibilidades antes difíceis de se encontrar.

Para alcançar uma sociedade mais igualitária em que todos se respeitem e cooperem é necessário, antes se romper com certos estereótipos, que enraízam preconceitos e difundem a idéia de um papel ou modo de ser feminino e de certo papel masculino na sociedade.

Ainda que certa censura continue a ser exercida pelo que convencionou de menino e de menina. Vemos que as possibilidades de formação identitária permitem uma maior liberdade na escolha dos brinquedos que não raro reproduzem tarefas do lar, jogos cooperativos e desafios, em uma convivência mais harmônica e pacífica.

REFERÊNCIAS

BAPTISTONI, Majô. **O menino que ganhou uma boneca.** Maringá: Ed. Massoni, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 61-75.

_____. **Jogo e Educação.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

CARREIRO, Lidiane. Conceitos e preconceitos sobre sexualidade na educação infantil. In: Enlaçando Sexualidades, 2013, Salvador. **Anais do Seminário Enlaçando Sexualidades,** 2013.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?** - um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições:** Dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol. 14, nº 42, 2003, p.89-102.

GONÇALVES, Jorge Manuel Carvalho. **Ensaios e poemas além mar.** 2017. (no prelo).

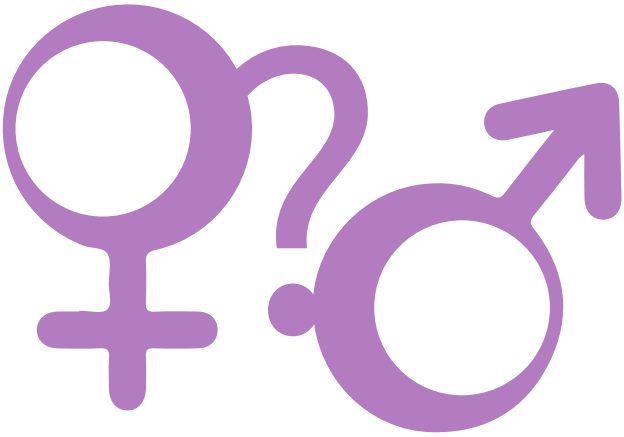
LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista/ Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

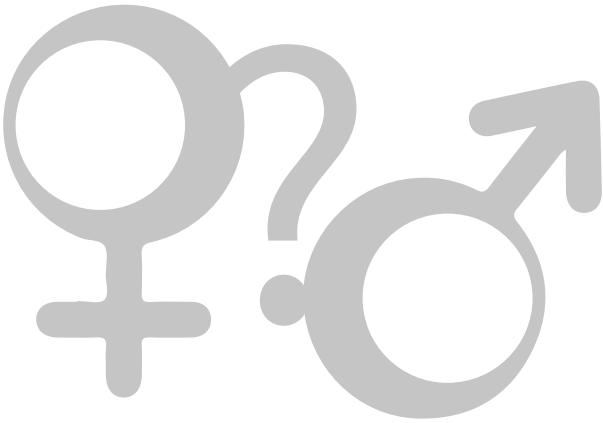
ROCHA, Camilo. Nem de menino, nem de menina. Apenas brinquedos. Nexo Jornal, 2016. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/especial/2016/06/08/Nem-de-menino-nem-de-menina.-Apenas-brinquedos> Acessado em: 13 de Maio de 2017.

TAMBORIM, Jessica; CABREIRA, Luciana Grandini; PASQUINI, Adriana Salvaterra. **Rosa ou Azul? Brinquedoteca: pela liberdade na escolha dos brinquedos.** In: V Simpósio Internacional em Educação Sexual, 2017. Maringá. Acessado em 13 de maio de 2017. Disponível em http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3104.pdf

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



11



GÊNERO, SEXUALIDADE E MÍDIA EM DEBATE NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS

Fabiane Freire França
Andrea Geraldi Sasso

Introdução

Nas últimas décadas do final do século XX e início do XXI a produção de conhecimentos e de informações passa por constante avanço, bem como, a expansão tecnológica e midiática, seus conceitos, papéis e práticas que se apresentam intrínsecos nos mais variados contextos sociais, dentre eles, o escolar.

Refletir sobre outras abordagens, ações pedagógicas tanto na formação inicial, quanto continuada de profissionais ligados à área da educação se faz pertinente, uma vez que, o uso das tecnologias[1] midiáticas e seus conteúdos atrelados à educação é caminho para "[...] derrubar as barreiras do espaço e do tempo educativo" (p. 143) pois, mudanças acontecem, em curto, médio ou em longo prazo, radical ou parcial, mas acontecem e "[...] hoje ensinar não

1 Segundo Altoé e Silva (2005, p, 15), "[...] o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplica ao planejamento, a construção e a utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade nós chamamos de tecnologia".

é a mera transmissão de conhecimento" (POCINHO e GASPAR, 2012, p. 143), é preciso também problematizar as emergentes e históricas discussões de gênero e sexualidades no contexto escolar.

O presente texto tem como objetivo tecer experiências de pesquisas das representações de gênero e sexualidade de sujeitos de duas escolas públicas, uma municipal e a outra estadual, ambas localizadas no município de Campo Mourão - PR, entre os anos de 2015 e 2016. Este texto faz parte da pesquisa intitulada "Pedagogias de gênero e sexualidade: contribuições da mídia para a formação docente", iniciada em 2015 e coordenada pela professora Drª Fabiane Freire França.

Na escola municipal participaram da pesquisa 8 mulheres: 6 docentes e 2 funcionárias (auxiliar de cozinha e auxiliar de serviços gerais), com o intuito de compreender como a mídia pode colaborar para as discussões de gênero na formação docente. Exibimos às educadoras e funcionárias quatro curtas metragens que abordam as questões de gênero e sexualidade. Durante as sessões abrimos espaços de diálogos para que as educadoras (docentes/funcionárias) expressassem suas opiniões sobre os vídeos. Todas as falas foram registradas em caderno de campo.

Na escola estadual, com outro grupo de docentes, utilizamos questionários pilotos, que foram aplicados a três professores/as. Conseguimos aplicar mais cinco questionários, totalizando oito (com seis professoras e dois professores). Após a coleta foi feita uma tabulação dos dados e análise. Destacamos o suporte e interesse da pedagoga da escola que contribuiu para a efetivação da coleta de dados.

A intenção do trabalho com as mídias e a aplicação dos questionários foi problematizar a representação de gênero, de família e sexualidade, colocar em diálogo as representações das/os participantes, de seus alunos e alunas e as opiniões que circulam no cotidiano escolar.

Nos encontros com as/os educadoras/es observamos que tantos os vídeos, quanto os questionários, promoveram sensações e percepções diversas sobre as experiências individuais e

coletivas. Desse modo, o texto foi organizado em quatro etapas. Na primeira, estabelecemos as relações teóricas entre mídia, gênero e sexualidade e suas potencialidades para a formação docente. Na segunda etapa, evidenciamos os caminhos metodógicos da pesquisa. Na terceira, apresentamos as análises dos dados e as propostas de intervenção para a formação docente no que diz respeito ao trabalho de gênero e sexualidade na escola. Por fim, fechamos o texto, mas deixamos em aberto as provocações em pauta para outras pesquisas.

Pedagogias de gênero e sexualidades na formação inicial e continuada de docentes: contribuições das mídias

Sabat (2001) aponta o espaço escolar e as mídias como reprodutoras de representações de gênero e sexualidade, por vezes, discriminatórias e hegemônicas. Desse modo, em pesquisas anteriores, almejamos investigar as representações sociais em escolas públicas durante os anos de 2007 a 2015 na perspectiva dos Estudos de Gênero (FRANÇA, 2009; FRANÇA e CALSA, 2010; FRANÇA e CALSA, 2011; SASSO e FRANÇA, 2015).

As análises pautadas nas "Relações de Gênero" problematizam e buscam desnaturalizar as práticas consideradas femininas e masculinas. Os estudos nas áreas de ciências humanas e sociais contribuíram às diversas discussões e pesquisas sobre a representação da mulher, a identidade de gênero, dentre outras temáticas (LOURO, 1997; FRANÇA, 2009).

Outro conceito colocado em questão pelos Estudos de Gênero é o de heteronormatividade, que pressupõe a heterossexualidade como norma, enquanto a homossexualidade ou outras maneiras de viver a sexualidade são vistas como "desvios" de conduta (WEEKS, 2007). Nesta perspectiva, evidenciamos a necessidade da articulação entre as várias maneiras de ser homem, de ser mulher e de suas orientações sexuais.

Para Ruth Sabat (2001), apesar dos constantes embates, o espaço escolar tem sido campo de investigação bastante explorado

quando se trata de gênero e sexualidade, desse modo, nos provoca a dialogar com outras instâncias produtoras de pedagogias culturais, dentre elas, a mídia. A autora considera a mídia como objeto de pesquisa para compreender gênero e sexualidades na publicidade pelas lentes dos Estudos Culturais. Ao encontro do proposto por Sabat (2001) notamos que,

> atualmente, é possível verificar que as pesquisas desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais se apresentam bastante diversificadas e múltiplas questões têm sido abordadas: desde aquelas que dizem respeito às práticas escolares e pedagógicas propriamente ditas, até as que se voltam para a discussão acerca das produções desenvolvidas em outras instâncias culturais como é o caso de programas de rádio e televisão, propagandas, filmes, novelas, jornais, revistas, entre tantas outras que poderiam ser mencionadas (FELIPE, 2011, p. 02).

Ao encontro do excerto supracitado, Desidério e Maia (2016) destacam a cultura midiática como produtora de padrões visuais e estéticos dos corpos que educam sujeitos para terem corpos ideais, sobretudo para as pessoas que têm os programas televisivos como fonte exclusiva de informação e lazer. De modo semelhante, compreendemos que esta mesma cultura midiática inculca normas e valores atribuídos a homens e mulheres.

Com isso, decidimos atrelar as discussões midiáticas às práticas pedagógicas voltadas aos Estudos de Gênero e sexualidades na Educação Básica, com foco na formação docente. Para Felipe (2011, p. 08) no "âmbito escolar ou mesmo nos cursos de formação docente, esses temas são, quase sempre, ignorados".

Tais representações geralmente são exploradas pela mídia de maneira preconceituosa e normativa, como observado nas propagandas de cerveja, nas músicas populares, nas publicidades apelativas direcionadas a homens e mulheres. E são estas representações que e circulam nas escolas, por meio de imagens que alunos/as e professores/as (re)produzem, pelas representações de novelas ou filmes que reverberam identidades sexuais e de gênero de modo padrão.

Quando educadores/as discutem o conhecimento científico escolar sem problematizar a produção dos saberes como representações sociais, a compreensão dos conceitos pode limitar-se a uma naturalização. Senso assim, indagamos, como as representações de gênero e sexualidades podem ser problematizadas por meio das mídias no ambiente escolar?

A mídia inculca normas e padrões sociais de mulher, família, gênero e sexualidade e que podem ser observados cotidianamente nas propagandas, novelas, filmes, músicas, desenhos, etc. Todavia, quando esta mídia é abordada de maneira crítica, pode colaborar com a formação docente e com a desconstrução de ações preconceituosas de gênero e sexualidade.

É nesta direção, que destacamos as potencialidades da mídia como um meio para questionar e desnaturalizar padrões sociais que são considerados verdades únicas e a partir disso repensar "os discursos que têm sido veiculados e objetificados por várias instâncias sociais, dentre elas a escola e a mídia (televisiva e impressa), sobretudo, no que diz respeito aos temas de gênero e sexualidade" (FRANÇA, 2017, p. 05). É com este viés que olhamos para as potencialidades da mídia e da escola como problematizadoras das práticas cotidianas, desde que haja formação continuada e processos interventivos aos sujeitos no espaço escolar.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Foram convidados/as docentes de uma escola municipal de Campo Mourão, que já tinham participado de pesquisas anteriores (2012), e aceitaram fazer parte dessas novas discussões durante o segundo semestre de 2015. Outros docentes de um colégio estadual, da mesma cidade também foram convidados/as a integrar a discussão. Na escola municipal foram organizados círculos dialógicos[2] (FRANÇA, 2014), com estudantes de Pedagogia, docentes da Educação Básica e alunos/as de Iniciação Científica do Ensino Médio.

2 O conceito de círculo dialógico (FRANÇA, 2014) refere-se a organização de encontros e grupos de estudos com a utilização de situações cotidianas em que os/as participantes são provocados/as a dialogar sobre si, o outro e suas relações com o mundo. Foram criadas diversas estratégias para o diálogo e uma delas foi a utilização das mídias.

Com os/as participantes do colégio, conseguimos adesão de um número pequeno de docentes que ministravam aulas no Ensino Médio. Nos primeiros contatos conseguimos aplicar três questionários pilotos a três professores/as. Observamos que a maioria deles/as tinha receio de participar por não entender bem do que se tratava. Explicamos o projeto, com o suporte da Pedagoga da escola que tem leituras na área da Diversidade. Após a aplicação do questionário piloto e explanação do projeto houve maior participação docente. Conseguimos concluir mais cinco questionários respondidos, totalizando oito. Na sequência foi feita a tabulação dos dados e análise.

A segunda etapa da pesquisa seria a realização dos círculos dialógicos com os/as docentes do Ensino Médio que responderam o questionário, mas não obtivemos retorno para o fechamento de um cronograma com este grupo. Inferimos que um dos fatores que dificultou a continuidade da pesquisa foi a localização do colégio na área agrícola. Além disso, a instituição abriga alunos/as de diferentes cidades do Paraná (apenas 30% dos/as estudantes são de Campo Mourão - PR), quase metade do alunado permanece na escola durante a semana no regime de internato e os/as docentes alegaram não ter tempo para participação em grupo de estudos.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram selecionados pelo seu aceite voluntário, em acordo com os termos éticos da pesquisa, como a não divulgação das instituições e das identidades dos sujeitos. Participaram como colaboradoras da pesquisa duas acadêmicas do curso de Pedagogia e duas alunas de Iniciação Científica do Ensino Médio.

Para o grupo de docentes da escola municipal apresentamos quatro curtas metragens que trabalham gênero, sexualidade e família em diferentes perspectivas: **1)** *Acorda Raimundo!* Dirigido por Alfredo Alves e lançado em 1990, com duração de 19 min. e 22 seg. **2)** *Vida Maria*, com direção de Marcio Ramos, foi lançado em 2006, com duração de 9 min. **3)** *Era uma vez outra família*. Direção: ECOS, 2006, com duração de 23

min. e 33 seg. **4)** *Hoje eu não quero voltar sozinho*, direção de Daniel Ribeiro, lançado em 2010, com duração de 17 min. e 03 seg. Após a exibição de cada vídeo era destinado um tempo ao diálogo com o grupo para refletir sobre seus posicionamentos, opiniões, crenças e considerações.

Nesta escola foram realizados quatro encontros, durante os meses de agosto e setembro de 2015, das 18h00 às 19h30, com a exibição de cada curta metragem respectivamente. Na sequência eram debatidos os temas do curta apresentado e sua relação com gênero e sexualidade na escola. As discussões foram registradas em caderno de campo pelas colaboradoras da pesquisa.

Contribuições da mídia para as discussões de gênero e sexualidades na formação docente

Nos círculos dialógicos com as docentes e funcionárias, podemos verificar que a mídia pode ser um instrumento potencializador para reflexões das concepções produzidas de gênero, sexualidade, sexo, família, como identificado na fala da professora: "gostaria que meus alunos assistissem 'Era uma vez outra família'. Todos cuidam, mas ninguém educa. Têm alunos preconceituosos" (Dados do caderno de campo). A expressão da docente nos remete a identificar preconceitos que chegam à escola por fazer parte do contexto familiar. As proibições e os tabus que inibem as discussões sobre a sexualidade na escola é uma realidade deste distanciamento do diálogo entre criança e família, afinal,

> A sexualidade é algo definido pelos adultos em que não se permite que a criança ou jovem fale, pense ou sinta tudo o que deseja. Por isso, as representações de proibição do modo como meninos e meninas aprendem sobre sua sexualidade. Para tanto, é importante explicitar que a criança elabora suas próprias respostas e teorias para estas questões sexuais (FRANÇA, 2017, p. 07)

E como afirmam Camargo e Ribeiro (1999, p. 34),

> [...] a infância é falada na voz do adulto e de acordo com seu pensar [...], esquecendo-se de que a sexualidade é uma dimensão da existência, que não tem idade [...] e esquecendo-se também de que a criança elabora suas próprias teorias sexuais de acordo com suas vivências em um estilo pessoal, individual, único.

Essas vivências foram destacadas pelas participantes da pesquisa: "meu aluno do Nível II beijou outro aluno na boca. As crianças riram e ele disse: 'eu não sou *gay*!'". Desde a Educação Infantil as crianças são ensinadas o que é permitido ou não, são repetidas todas as recomendações do que pode ou não ser feito no espaço público e privado, cotidianamente.

Em situações como estas, meninos não podem ter afeto e sensibilidade pelo colega do mesmo modo como as meninas expressam. Como destacado por Rebolho (2016, p. 75) "[…] a sexualidade humana não é estática e suas manifestações afloram em todas as faixas etárias. As escolas tendem a ignorar, ocultar ou reprimir esse assunto, tomando como premissa que cabe aos pais e/ou responsáveis […]".

Nesse contexto a própria família reconhece que não está preparada para lidar com situações que envolvam a sexualidade e o gênero, por isso deixam muitas vezes que a mídia se encarregue de oferecer as respostas que as crianças não encontram nas instâncias familiares e escolares. Sendo assim,

> Podemos dizer que muitas informações, regras e valores sobre sexualidade são obtidos nos diversos discursos, sendo um deles a televisão. Nela há questões que acabam por "educar" sexualmente, seja de modo não intencional, seja de modo intencional, quando apresenta programas específicos sobre essa temática (DESIDÉRIO, MAIA, 2016, p. 198).

E assim como a televisão, outra mídias como a *internet* também são fontes de pesquisas das crianças e jovens sobre as diversas dúvidas que têm sobre sexualidade. Com isso, destacamos a escola como um dos espaços de diálogo sobre a diversidade sexual e ainda mediadora da leitura dessas mídias, para suscitar reflexões e

críticas acerca das informações que são difundidas. Essa sugestão de trabalho destaca-se quando elencamos, frente aos dados obtidos, situações que se contrapõem umas as outras, em um mesmo grupo de profissionais.

Embora o grupo tenha destacado não estar preparado para dialogar com seus/suas estudantes temas sobre sexo, gênero e sexualidade, para cinco das participantes docentes da escola municipal, as mídias podem ser utilizadas com os/as alunos/as para reflexões dos assuntos que circulam na escola e que não são abordados pelas famílias. "Sim, para que os alunos tivessem conhecimento dos fatos que estão acontecendo a sua volta, pois muitas vezes os pais não falam com os mesmos" (Dados do questionário). Todavia,

> Ocorre que é comum, na busca por informações, que as pessoas recorram a respostas rápidas, receitas prontas para seus problemas e conflitos sexuais, o que dificulta a reflexão sobre o assunto. Afinal, quando pensamos em tudo que se refere a sexo [acrescentamos aqui gênero e sexualidade], mesmo quando não estamos diretamente falando ou pensando sobre ele, existe uma conotação erótica […](DESIDÉRIO, MAIA, 2016, p. 200).

Quando as representações sociais de sexo, gênero e sexualidades são destacadas em sua erotização, elas vem também marcadas pelo discurso da proibição. Por isso a necessidade de se encontrar receitas e respostas rápidas para não refletir muito sobre um assunto proibido, isto é, "poder falar da sexualidade se podia muito bem e muito, mas somente para proibi-la" (FOUCAULT, 2008, p.9).

Para uma das funcionárias da referida escola, o trabalho com as mídias poderia acontecer "às vezes", pois, algumas das temáticas são delicadas e demandam maior formação e preparo por parte da equipe escolar. Já outra participante docente restringe o uso das mídias e sugere que os vídeos sejam trabalhados com a equipe gestora da escola e não com os/as alunos/as, como expresso em sua resposta: "em reunião pedagógica, para professores e funcionários" (Dados do questionário).

Por fim, outra funcionária registrou que "não se deve trabalhar estas mídias na escola". Justificou que não estão preparadas para trabalhar com essas temáticas e as discussões se reduziram a exibição dos vídeos. Porém, no último encontro, ao ser questionada mencionou que "até pode passar esses vídeos para os professores, mas para as crianças não, porque eu não estou preparada para responder as perguntas sobre isso, que devem ser sanadas pelas famílias" (Dados do caderno de campo).

Neste caso, podemos refletir que mesmo na Era denominada por Morin (2011, p. 4) de "Terceira Revolução Industrial [...]", a difusão das tecnologias e suas discussões midiáticas ganham abrangência quando relacionadas à educação, mas por outro lado, esbarram num cenário de resistências por parte dos profissionais, no uso e relação com os conteúdos no espaço escolar, principalmente no momento em que esses artefatos podem ser vistos como instrumentos a serem inseridos dinamicamente e sistematicamente nas práticas pedagógicas (NEVES, 2009).

De modo mais consistente, Neves (2009, p, 18), destaca que os/as educadores precisam deixar de lado a "invisibilidade" e a "excepcionalidade" no trato com as tecnologias e a mídia, "[...] aprendendo a trabalhar com elas de modo tão competente e natural [...] como um lápis ou uma caneta esferográfica são hoje" (NEVES, 2009, p.. 19), nesta direção,

> [...] não é mais possível tratar as práticas de ensino sem pensar nas mensagens midiáticas que circulam nos diferentes meios de comunicação. São os novos mediadores tecnológicos que descentralizaram o campo da produção do conhecimento e da informação, mas que exercem grande poder de influência no comportamento cognitivo e nos hábitos sociais, culturais e políticos. [...] é preciso explorar e sistematizar os mecanismos de sedução que os meios midiáticos utilizam por meio da leitura crítica (TERUYA, 2005, p, 29).

O/a professor/a em formação ou em atuação passa, neste viés, a pensar e colocar ações de gestão, planejando, e negociando es-

tratégias de ensino, de aprendizagem, de avaliação, ampliando e renovando seu papel e representações. Essas competências permitem aumentar o "[...] potencial de valorizar os profissionais, motivar e melhorar o desempenho educacional de crianças, jovens e adultos e contribuir para elevar a qualidade de educação no país" (NEVES, 2009, p, 19). Pode ainda colaborar para uma escolarização que valorize a diversidade "[...] em busca de uma prática social que inclua os sujeitos históricos com igualdade de oportunidades e não que privilegie [...] referenciais etnocêntricos, heterossexistas, machistas, homofóbicos, racistas, elitistas" (SANTOS e ARAUJO, 2009, p. 22).

Quanto aos resultados dos questionários realizados com docentes do colégio estadual, constatamos que este espaço é só mais um entre tantos outros que evidencia a necessidade de falar sobre gênero e sexualidade, sobretudo, o trabalho de reconhecimento das diferenças com os/as professores/as. A falha ou ausência de formação inicial e continuada limita as discussões e aceitação do trabalho no colégio. As próprias respostas ao questionário reverberam essa necessidade, seja nas aulas práticas quando as meninas ficam sempre encarregadas das tarefas mais simples e "delicadas", nas quais, por suposta "lógica", são acostumadas a cuidar do espaço privado, como varrer, limpar, enquanto aos meninos são destinados as atividades do espaço público, consideradas mais "pesadas", pois,

> Nas relações interpessoais das quais fazemos parte, permeiam-se conceitos que nos direcionam às "verdades absolutas" construídas acerca do mundo. Nesse sentido, nosso imaginário é condicionado a pensar sobre as sexualidades e seus significados como sendo estáticos e inquestionáveis, gerando, consequentemente, a reprodução desses conceitos e significados sem uma reflexão crítica em todos os ambientes sociais – entre eles a escola (SANTOS e ARAUJO, 2009, p. 16).

Observamos nas respostas que os papéis atribuídos ao espaço público são referentes ao masculino, e o papel feminino ainda li-

mita-se ao campo privado. No que diz respeito à sexualidade, os/as docentes acreditam que a função de orientar sobre sexo, gênero e sexualidade cabe aos pais, como responderam as/os seguintes profissionais à pergunta 1 do questionário: Participante 1: "Dos pais. Por que são os responsáveis direto pela educação dos filhos" e a Participante 2: "Dos pais, são os responsáveis pela sexualidade dos filhos, em alguns casos à escola juntamente aos pais". "Dos responsáveis/pais/família e da escola", respondeu o Participante 8.

Essas respostas nos permitem identificar as nunces do trabalho de gênero e sexualidade nas escolas, pois os/as docentes clamam por formação continuada, reconhecem a necessidade da discussão como formação continuada em suas práticas, mas atribuem ainda a responsabilidade das discussões exclusivamente e/ou principalmente à família.

Para Louro (2009, p. 35) aprendemos a viver como homens ou mulheres na cultura e nos discursos repetidos em diversos espaços, sejam nas leis, na escola, na igreja, na mídia, nas diversas culturas, de uma geração e época a outra e destaca que contemporaneamente há maneiras múltiplas de experimentar desejos e prazeres e que "as certezas se acabaram. As possibilidades se ampliaram. Isso tudo pode ser fascinante, rico, instigante, ainda que, ao mesmo tempo, seja também mais arriscado, instável, inseguro".

Desse modo, compreender as implicações de gênero e sexualidade na educação escolar e nas mídias é fundamental aos/às profissionais durante sua formação inicial e continuada, para reverberar ações práticas, problematizadoras e de alteridade frente aos avanços e repercussões das mídias, bem como seu uso consciente e crítico no trato com as temáticas em foco nas salas de aula.

Considerações Finais

A escola, os/as docentes e a comunidade escolar ainda parecem distantes de desconstruírem a concepção fixa e binária de sexo, gênero e sexualidades. Para tanto, é preciso mais encontros, mais diálogos entre a Educação Básica e a academia, entre os/as docentes,

estudantes e as famílias para a compreensão da pluralidade desses conceitos. Homens e mulheres, feminino e masculino, heterossexual e homossexual são categorias sociais que foram produzidas para informar o lugar do outro, o sujeito diferente.

Na realização desta pesquisa, mais especificamente no levantamento dos dados, análise e discussão teórica, ficou evidente a apresentação de situações de conflitos e contradições em ambos os grupos de docentes e funcionárias participantes do estudo. A investigação da pesquisa não buscou a transmissão e/ou substituição de ideias e práticas pedagógicas e, sim, o contato e a problematização das diferentes representações sociais das/os sujeitos sobre sua compreensão das temáticas vinculadas a gênero, sexualidades e mídias.

Quanto ao uso, reprodução e discussão das mídias, tanto de modo tecnológico, como no uso de vídeos, propagandas, músicas, dentre outros, destacamos que podem ser utilizados por educadores/as nas diferentes reflexões, por meio de problematizações e flexibilização do currículo. Cabe destacar essas ações nos diversos espaços educativos, como sua abrangência nos cursos de formação inicial e continuada de profissionais, no convite à participação das famílias e toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O desenvolvimento histórico das Novas Tecnologias e seu emprego na educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luisa Furlan; TERUYA, Teresa (Orgs). **Educação e novas tecnologias**. Maringá, EDUEM, p. 13-25, 2005.

CAMARGO, Ana; RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e infância(s)**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

DESIDÉRIO, Ricardo. MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. O discurso intencional da sexualidade na TV: abordagens da educação sexual em programas brasileiros no período de 1990 a 2010. In: DESIDÉRIO, Ricardo. **Sexualidade, educação e mídias**: novos olhares, novas práticas. Londrina: Eduel, p. 197-210, 2016.

FELIPE, Jane. **Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia**. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/Representa%C3%A7%C3%B5es%20de%20g%C3%AAnero,%20sexualidade%20e%20corpo%20na%20m%C3%ADdia.pdf>. Acesso jun, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed.Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANÇA, Fabiane Freire. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção.** 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2009.

FRANÇA, Fabiane Freire. CALSA, Geiva Carolina. Gênero e formação docente: contribuições de um processo de intervenção pedagógica. **Revista Contrapontos**, UEL, Londrina, v. 10, n. 2, 2010 p. 105-112.

FRANÇA, Fabiane Freire. Pedagogias de gênero e sexualidade: contribuições da mídia para a formação docente. In **V SIES** Simpósio Internacional em Educação Sexual, 2017. Disponível em http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3172.pdf. Acesso 22 mai 2017.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações Sociais de gênero na escola: diálogo com educadoras**. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. **Gênero e sexualidade nas séries iniciais da educação básica**: uma proposta de reflexão a formação docente. Revista da Católica, Uberlândia, v. 3, n. 6, p. 301- 312, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Sexualidade.** Curitiba: SEED, 2009.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: espírito do tempo 1: neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. In: **B. Téc. SENAC: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, set./dez. p. 16- 27, 2009.

POCINHO, Ricardo Filipe da Silva; GASPAR, João Pedro Marceneiro. O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. **Exedra**, nº 06, p.141-154, 2012.

REBOLHO, Ana Claudia Figueiredo. A pornografia e o contexto escolar. In: DESIDÉRIO, Ricardo. **Sexualidade, educação e mídias**: novos olhares, novas práticas. Londrina: Eduel, p. 69-80, 2016.

SABAT, Ruth. “Pedagogia cultural, gênero e sexualidade”. **Revista Estudos Feministas**, ano 9, p. 9-21, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf>. Acesso em: 02 set. 2015.

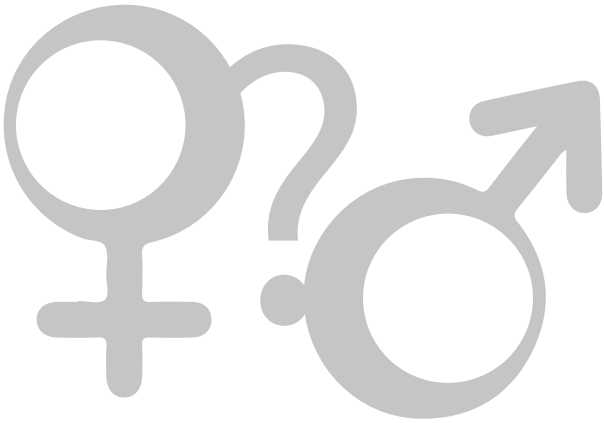
SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; ARAUJO, Débora Cristina de. Sexualidades e gêneros: questões introdutórias. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Sexualidade.** Curitiba: SEED, 2009.

SASSO, Andrea Geraldi; FRANCA, Fabiane Freire. Gestão escolar e Diversidade: discussões sobre a prática de um projeto de ensino e pesquisa. **Cadernos da Pedagogia** (Ufscar. Online), v. 8, p. 85-97, 2015.

TERUYA, Teresa Kazuko. As tecnologias de informação e comunicação na educação de crianças e jovens. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, Maria Luisa Furlan; TERUYA, Teresa (Orgs). **Educação e novas tecnologias**. Maringá, EDUEM, p. 27-38, 2005.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO. G. L. (Org.). **O corpo educado***:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

12



A UNIDADE LÉXICA *SEÑORA* E SUA REPRESENTATIVIDADE NAS DÉCADAS DE 1940 E 1975: ANALISANDO O ESPAÇO FEMININO NA ESPANHA DITATORIAL

Andréia C. Roder Carmona-Ramires

Introdução

> O léxico reflete diretamente a realidade sociopolítica e cultural (BIDERMAN, 1996, p. 30).

Ao analisarmos o léxico de uma língua natural podemos também conhecer a cultura e as mudanças sociais pelas quais passaram as diferentes sociedades, pois "língua e cultura estão intrinsecamente interligadas de modo que uma não pode se separar da outra sem a perda do significado da língua ou da cultura" (BROWN, 1994, p. 167).

Consequentemente, investigando sobre o léxico de determinado período histórico, entenderemos mais claramente as escolhas e/ou rechaços de determinadas unidades léxicas, doravante

ULs, por alguns grupos sociais, culturais, políticos, etc., pois as ULs são empregadas de acordo com a necessidade e escolhas de grupos socioculturais, demonstrando o conhecimento e a percepção de mundo que esses grupos possuem em determinadas épocas sobre situações políticas, econômicas, culturais, históricas, etc.

Desse modo, ao entendermos a língua como expressão de acontecimentos históricos, temos, neste artigo, o objetivo de analisar uma UL representativa de um período de confronto e resistência na Espanha ditatorial: ***señora***. Analisamos essa UL enfocando dois anos específicos da história da Espanha, pois, assim como Calero (2003, p. 138), constatamos que uma pesquisa que investigue essa temática torna-se relevante, posto que

> se trata de un tema central no sólo para entender la naturaleza de la dictadura franquista en el contexto de los fascismos europeos en los años treinta, sino sobre todo para comprender gran parte de ese universo simbólico que un buen número de españoles todavía hoy recuerda en una España diferente.

O período intitulado Franquista compreende os anos de 1939 a 1975 e ficou assim conhecido por serem os anos em que o general Francisco Franco Bahamonde governou a Espanha sob um regime ditatorial. Nesses anos, verificamos que a língua utilizada na mídia escrita apresentava peculiaridades da época, e essas podem ter sido influenciadas pela situação social (política-cultural-histórica) na qual se encontrava o país. Dessa forma, observamos que "em cada estudo da língua encontram-se *palavras-testemunho*[1] que recebem a nova noção conceitual que uma coletividade tem sobre determinado aspecto de sua sociedade num certo momento de sua historia" (MATORÉ, 1953, *apud* RECTOR, 1980, p. 78).

Dessarte, o recorte histórico que faremos neste texto se refere a dois anos do período franquista, 1940 e 1975, escolhidos por critérios históricos, ou seja, respectivamente o ano de início

1 Tomamos emprestada a expressão de Matoré (1953), pois essa se relaciona com a análise da UL aqui analisada.

da concretização do poder do regime ditatorial militar do general Francisco Franco, e o ano de sua morte e recomeço da transição do regime político do país e da reconquista, pelos cidadãos, de direitos civis e políticos. Portanto, nosso estudo categoriza-se como uma pesquisa lexicológica sobre registro escrito (a partir de BIDERMAN, 2001), de textos jornalísticos dos anos citados, sobre a sociedade espanhola de Franco.

Percurso metodológico

Os trabalhos para o início desta pesquisa começaram pela escolha do material a ser analisado. Como este estudo está voltado para a análise do léxico utilizado no contexto jornalístico, considerou-se conveniente encontrar textos que já estivessem em formato *online* para que, a partir da utilização de programas computacionais de conversão de textos e formação de listas de palavras, pudéssemos trabalhar com a menor margem de erro de digitação possível.

Por meio da plataforma *Google*, deparamo-nos com vários jornais espanhóis, tais como *El Mundo, El País, La Voz de Galicia* e *La Vanguardia*. Esses jornais disponibilizam em suas páginas *online* **várias décadas de informação impressa. O jornal** *El País* foi criado no ano de 1976, *El Mundo* em 1989 e *La voz de Galicia* em 1982. Dessa forma, não pudemos utilizá-los, pois, como foram criados a partir da década de 70, não poderiam apresentar edições de anos anteriores como, por exemplo, de 1940, que é um dos anos por nós pesquisado. Desse modo, após análise dos jornais disponíveis naqueles sites, verificamos que apenas *La Vanguardia*[2] disponibiliza edições das décadas que neste trabalho estudamos.

Outro fator preponderante para a escolha desse jornal foi o fato de que esse é elaborado na região da Catalunha, e essa região é linguística e politicamente diferenciada, uma vez que busca a manutenção da língua e cultura catalã. Pela forte valorização de sua cultura, esse foi outro fator que nos impulsionou a escolher o refe-

2 *La Vanguardia, r*edigido em castelhano, com alguns conteúdos em catalão, é um dos jornais editados na cidade de Barcelona, região da Catalunha.

rido jornal, haja vista que durante o governo de Franco, as línguas e as culturas não castelhanas sofriam repressão por um aparato centralista e coercitivo (CALERO, 2003). Dessa forma, devido à sua posição frente aos acontecimentos da época este jornal poderia informar e se dirigir a um grande número de pessoas porque "el diario *La Vanguardia Española* de Barcelona, con una tirada superior a los 200.00 ejemplares, se distribuía por toda Cataluña y llegaba a Madrid" (CALERO, 2003, p. 94).

Após a escolha do jornal, passamos para a coleta dos textos *online*. Esses textos foram baixados do *site* do *La Vanguardia* e gravados em pastas separadas por ano e mês. Com a ajuda do programa computacional OCR (*Optical Character Recognition*, ou Reconhecimento Ótico de Caracteres), foi realizada a conversão dos textos do jornal de *.pdf.* para *.doc.* Os textos, já convertidos em formato *.doc*, passaram por uma revisão de caracteres, pois ocorreram alguns erros durante a conversão dos formatos *.pdf* e imagem para *.doc.* Por fim, pela comparação com os textos convertidos, fizemos a revisão dos contextos trabalhados. Após a conversão, gravamos os textos que estavam em formato *.doc* em formato *.txt* para então os transferir para o programa Léxico 3[3], que gerou as listas de frequência necessárias para a escolha das ULs que foram analisadas na pesquisa.

O período que escolhemos para a análise dos textos foi o de janeiro a dezembro de 1940 e de janeiro a dezembro de 1975, sendo 12 jornais referentes a cada ano pesquisado. Portanto, o *corpus* que compõe esta pesquisa é formado por 24 edições do jornal *La Vanguardia*. Com relação aos dias pesquisados, analisamos os textos relativos apenas ao primeiro dia da primeira semana de cada mês, sendo que os dias escolhidos para a coleta desses dados foram variados, englobando os sete dias semanais.

3 Este programa foi desenvolvido pela equipe universitária SYLED-CLA2T (*Centre de lexicométrie et d'analyse automatique des textes, da Université Sorbonne Nouvelle Paris 3*). Tal ferramenta fornece dados estatísticos da frequência das ULs no *corpus*.

Seleção da UL *SEÑORA*

O trabalho de seleção das ULs para a análise teve início com a leitura dos contextos que compõem o *corpus*. As listas são formadas por 100 ULs correspondentes a cada ano pesquisado, ou seja, para o ano de 1940 há uma lista de 100 ULs e para 1975 apresentamos uma lista com o mesmo número de ULs. Para a seleção das ULs, consideramos apenas os substantivos e adjetivos presentes nas listas de frequência, formando parte ou não de ULs mono ou pluriverbais. Não diferenciamos, pois, ULs que se apresentaram em maiúsculas ou minúsculas, bem como não diferenciamos as ULs que se apresentavam em singular ou plural.

Como trabalhamos com textos jornalísticos, sua análise implica que "se leve em conta não apenas o contexto, mas também a situação real de fala dos envolvidos no ato de enunciação, seus interesses e motivações históricas e sociais que podem ter influência na construção do sentido das unidades lexicais" (BOTTA, 2011, p. 34). Desse modo, um dos critérios de seleção das ULs para a formação do *corpus* foi o da frequência, por ser este um critério relevante para o desenvolvimento na área de análises linguísticas (FROMM, 2003) uma vez que "há uma ligação entre a importância da frequência a fenômenos relevantes, tais como as mudanças linguísticas ao longo do tempo" (BERBER-SARDINHA, 2004, p. 163). Mas não apenas a frequência das ULs foi fator preponderante para a escolha da UL a ser analisada. Outro critério foi o de relevância social, pois entendemos que, mesmo algumas ULs não tendo frequência significativa na lista elaborada, esse fato não prova que elas não fossem frequentes na língua.

Dessa forma, a seleção das ULs estudadas foi realizada por meio de análises quantitativas e qualitativas, posto que esta dupla abordagem já se mostra frutífera em pesquisas na área de Lexicologia, como podemos verificar nos trabalhos de Adelstein (2004), Paula (2007), Botta (2011), entre outras pesquisas relevantes para a análise do léxico.

Por delimitações do tema deste livro e também por tratarmos de uma discussão voltada para a elaboração de um artigo, realizamos um recorte dos dados coletados e apresentamos a discussão enfocando apenas a análise da UL ***señora***, ratificando a informação de que esta análise faz parte de um trabalho mais amplo, englobando também outras ULs.

Pressupostos teóricos

Por considerarmos que é na utilização da língua que encontramos expressas as mudanças ocorridas nas sociedades, verificamos que, a todo o momento, podemos encontrar palavras novas ou significados novos atribuídos a palavras já existentes no léxico. Entendemos assim, que vemos o mundo de acordo com os conceitos que nos são transmitidos, na maioria das vezes linguisticamente, e, por conseguinte, reproduzimos as experiências vividas também por meio de nosso discurso.

Sobre léxico, entendemos ser o conjunto de ULs utilizadas pelas pessoas, ou grupos, para se comunicarem dentro de sua comunidade linguística. Segundo Biderman (1996, p. 32), "léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua". De acordo com Trujillo (1988, p. 24) "forma el léxico un repertorio de valores e identidades 'singulares' a disposición de los hablantes, que eligen los distintos significados mínimos, para dar forma a sus pensamientos o a sus deseos". Consequentemente, ao conhecermos as escolhas lexicais de determinados grupos, em determinado tempo ou região, podemos verificar o modo como esses grupos contextualizam as ULs escolhidas por eles, bem como analisar suas posições em relação ao que falam.

Benveniste (1989) também nos apresenta a ideia de que em determinadas escolhas lexicais podemos encontrar expressões da cultura de determinado povo, pois com o passar do tempo alguns conceitos mudam, assim como os costumes, as instituições, regras, a moral etc.

A Lexicologia, ciência que estuda o léxico, pode ser entendida então, segundo Fernández-Sevilla (1982, p. 18-19), como a "disciplina linguística que se ocupa del vocabulario global de una lengua como conjunto estructurado, de la medida y del volumen del mismo, de sus movimientos y tendencias generales, según las épocas".

Destarte, ao trabalhar com o léxico, é preciso atentar para o fato de que "o sentido das palavras pode variar de pessoa para pessoa, de tempo para tempo, de contexto para contexto, e está sempre sujeito a ajustes" (BOTTA, 2011, p. 137). Portanto, tentar entender um enunciado apenas pelo significado literal das palavras, sem a busca pelo seu sentido social, pode implicar resultados não desejados, pois em algumas situações torna-se necessário compreendermos também a situação social dos sujeitos envolvidos no discurso.

Por conseguinte, observamos que ao estudar as ULs, faz-se necessário reportarmo-nos ao estudo histórico dessas ULs, pois tanto a palavra quanto o conceito são variáveis segundo a situação sócio-histórica em que são utilizadas. Diante do exposto, consideramos que ao pesquisarmos textos jornalísticos, encontramos nas páginas da imprensa exemplos relevantes da vitalidade dos procedimentos de formação de significado das palavras, pois durante o regime franquista a imprensa conviveu, forçosamente, com um sistema político ditatorial, castrador da opinião pública livre, encontrando-se, a imprensa, atada às condições de seus opressores para poder continuar a cumprir com seus objetivos empresariais (CALERO, 2003).

Diante dessas considerações, com o fito de entender estas possíveis combinações da língua em uso, pautamo-nos, também para nosso embasamento teórico, em estudos que versam sobre a área da semântica, haja vista que esta área surgiu com o escopo de desvelar os significados adquiridos pelas palavras utilizadas em diferentes contextos.

A semântica é conhecida "como o estudo do conteúdo dos signos linguísticos" (VILELA, 1994, p. 9). Nas palavras de Fio-

rin (2004, p. 114) "a questão do significado constitui uma interrogação permanente dos estudos sobre a linguagem desde seus primórdios". Segundo Schaff (1968, p. 109) "a semântica estuda as relações de palavras e proposições com seus referentes, e nesta base estabelece sua significação e verdade".

Escandell Vidal (2012) expõe que as mudanças léxicas não são totalmente livres de alguns fatores condicionantes e esses fatores, segundo a autora, são: (i) as necessidades de designação de novos objetos; (ii) necessidades de utilização de eufemismos; (iii) adjetivos sendo utilizados com um grau maior de expressão.

Portanto, observamos que sendo os significados elaborados segundo as informações culturais do falante e de sua comunidade, a semântica se relaciona aos fatos culturais representados pela língua, ligando o discurso à história, a ideologia, buscando também analisar o papel de quem utiliza e como utiliza as palavras nos enunciados.

E, portanto, por expressar essas características anteriormente citadas, consideramos que essa área de estudo, juntamente com a área de lexicologia, se relaciona com nossos objetivos de análise para este presente artigo.

Descrição e análise

a) Unidade léxica Señora

De acordo com o apresentado anteriormente, o *corpus* que subsidiou nossa pesquisa é composto por textos retirados do jornal espanhol *La Vanguardia*, dos anos de 1940 e 1975. Estamos cônscios de que a década estudada, 1940, não apresentava abertura de qualquer fator (social, cultural, muito menos política) para o desenvolvimento de direitos das mulheres, tal qual encontramos atualmente, haja vista que há séculos a desigualdade entre homens e mulheres "não foi camuflada; pelo contrário, foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos e necessária para a sobrevivência e o progresso da espécie" (MIGUEL, 2014, p.17).

Contudo, pensamos que verificar como os contextos que envolviam a UL aqui analisada apresentavam o universo feminino é relevante para que possamos agregar a nossa discussão mais um ponto de conhecimento sobre a história e evolução do panorama cultural e social espanhol, também tema de nossos estudos, haja vista que língua e cultura caminham juntas.

Tratando mais especificamente sobre o *corpus* referente a 1940, a UL ***señora*** aparece como 58ª mais frequente em nossa lista de 100 ULs, apresentando 42 ocorrências. A partir das análises dos contextos verificados, ressaltamos que a presença dessa UL em nosso *corpus* denota interpretações significativas a respeito do vocabulário utilizado e, consequentemente, da cultura difundida nas épocas aqui estudadas.

Na década de 1940, era visível a imposição da força do regime ditatorial nos artigos jornalísticos, sendo esse meio de comunicação frequentemente manipulado pelas esferas reguladoras do regime ditatorial que enxergavam no jornal mais um veículo de poder e alcance de convencimento do público. Ou seja, "la conceptualización esencial de la información en los inicios del franquismo parte de la necesidad de subordinar la prensa, y en general todos los medios de comunicación, a la autoridad del Estado"[4] (CALERO, 2003, p. 52). A falta de rentabilidade econômica, somada à escassez de papel após a guerra civil de 1936, impediram muitas cidades espanholas de continuarem com a impressão de jornais, e, dessa forma, o único jornal editado naquela época, em muitas capitais era a *Cadena de Prensa del Movimiento*[5]. Desse modo, o Estado

> (…) controló un inmenso aparato de prensa y propaganda, desempeñó miles de jefaturas locales y provinciales del Movimiento, en-

4 (Tradução Nossa, doravante TN): "a conceituação essencial de informação no inicio do Franquismo parte da necessidade de subordinar a imprensa e em geral todos os meios de comunicação, à autoridade do Estado" (CALERO, 2003, p. 52).

5 Esse era o nome do partido único do regime franquista criado em 1937 pela união entre os partidos que apoiaram o golpe militar de 1936.

> cuadró a jóvenes y mujeres en distintos frentes y auxilios, desempeñó los gobiernos civiles de las provincias[6] (JULIÁ, 2006, p.99).

Assim, entendemos que os jornais podem ser considerados também como reflexos da realidade, pois por meio da linguagem utilizada por eles podemos analisar as reproduções de estereótipos e crenças que solidificam as relações de domínio e poder. Destarte, vemos que a ideologia franquista buscava, como outros regimes totalitários, justificar-se e fazer-se aceita utilizando-se de todos os âmbitos sociais para isso. Por meio da imposição linguística, e da utilização da algumas ULs, vemos também expressa a violência cultural e intelectual por parte de determinados grupos em detrimento de outros (ELIAS; SCOTSON, 2000), promovendo a ascensão e manutenção de ditadores, que objetivam intimidar, assustar o povo dominado, silenciando opiniões, ocultando o diferente e o oposto, ratificando seu poder ao difamar pessoas, países, grupos e suas culturas. Nesse momento, podemos pensar que a UL é usada em sua perspectiva mais perigosa, convertendo-se em propaganda ideológica com o objetivo de imposição de ideologias. E esse posicionamento radial e militar não foi diferente ao que tange às mulheres.

Podemos ratificar nossas proposições anteriores com exemplos a seguir que desvelam como no ano de 1940 a UL ***señora*** aparece em contextos nos quais a mulher é entendida como "posse, um acessório" de algo mais relevante, a saber, a presença de um homem que nesses casos, na maioria das vezes, é um membro de alta patente do exército franquista: *señora del mirante, del presidente, del ministro, del alcalde, del subsecretario*.

Baseamos nossas proposições pautados em vários excertos encontrados nos textos analisados, entretando aqui apresentamos, a seguir, apenas três deles:

6 (TN): "(...) controlou um vasto aparato de imprensa e propaganda, servindo milhares de sedes locais e regiões do Movimento, colocou a jovens, homens e mulheres em diferentes frentes e desempenho dos governos civis das províncias, era chefe de delegações e delegacias" (JULIÁ, 2006, p. 99).

> Asistieron al acto el ministro de Asuntos Exteriores, Señor Beigbeder, y ***señora;*** subsecretarios de Asuntos Exteriores y Prensa y Propaganda, Director general de Seguridad, conde de Mayalde; Embajador del Japón, y ***señora***; embajador de Alemania, y ***señora*** (LA VANGUARDIA, 1940).

> Su Excelencia, que vestía uniforme de gala de Capitán General de la Armada, ocupó un palco acompañado de su esposa, la Excelentísima ***Señora*** Doña Carmen Polo (LA VANGUARDIA, 1940).

> Entre los varios casos curiosos que destacar durante la jornada del día, figura el de una ***señora***, madre de tres hijos, que de rodillas entró en el templo, acompañada de éstos, para cumplir la promesa hecha cuando los tres servían a las órdenes del Caudillo en la *Cruzada Salvadora* (LA VANGUARDIA, 1940).

Ao verificarmos esses e outros contextos, observamos que no ano de 1940 a UL ***señora*** se referia a situações em que as mulheres apareciam somente quando estivessem vinculadas a uma figura masculina, sendo ela dependente daquela. Ou seja, a figura da *mujer-madre* ou *piadosa*, religiosa está presente nos excertos do jornal analisado ratificando o discurso ditatorial e machista do regime franquista pela busca e imposição de um novo "modelo de mulher".

Cabe destacar que as ULs *Cruzada* e *Salvadora* (presentes no 3º excerto anterior) estão no texto sendo utilizadas como sinônimos de *Guerra Civil Española*, que do ponto de vista ditatorial essa ocorreu apenas para salvar os espanhóis de um governo republicano desastroso e inimigo da moral. Essas ULs não são nosso objeto de discussão nesse trabalho, contudo é curioso observar como "o discurso político e econômico cria sinônimos, para substituir unidades ou expressões que tem uma carga negativa" (FIORIN, 2004, p. 126). Empregar as ULs *Cruzada Salvadora* é muito mais emblemático, positivo e nobre que utilizar-se das ULs Guerra Civil.

Anterior ao regime de Francisco Franco havia na Espanha a República e durante esse governo as mulheres haviam conquistado alguns espaços e inclusive o direito, assegurado em Constituição de 1931, de votar (DELGADO, 2005). Com o regime franquista os avanços republicanos sobre direitos femininos foram suprimidos e a mulher passou a ser propriedade do marido, sendo que até o ano de 1975 qualquer atividade desenvolvida por elas deveriam ter a total permissão do esposo. De 1936 até 1975, as mulheres espanholas passaram por diversos tipos de privação de seus direitos, e muitas vezes com repressões psciológicas bastante violentas.

Ao constatarem que seus direitos eram suprimidos e exterminados pelo regime ditatorial, muitas mulheres se uniram aos combatentes do novo governo de Franco e foram presas. Muitas delas eram detidas simplesmente pelo fato de serem esposas, irmãs ou apenas conhecerem pessoas que lutavam contra o regime ditatorial. O regime de Franco fez a cultura e sociedade española regressar a ideais tradicionais e trouxe à tona valores e normas morais durríssimas, baseado num modelo patriarcal no qual a mulher estava relegada à segundo plano e somente assumiria um papel perante a sociedade se fosse abnegada, submissa, recatada e do lar (ZORILLA, 2002). Os adjetivos encontrados próximos à UL ***señora*** em 1940 ratificam o ponto de vista da época sobre o espaço relegado à mulher na década pesquisada, sendo encontradas ULs como *madre (mãe)* e *distinguidas (distintas)* também nos contextos analisados.

Como já apresentado nessa análise, a UL ***señora*** en todas suas ocorrências se refere às mulheres da sociedade falangista, ou seja, à parte da sociedade que apoiava o ditador Franco. A saber, as senhoras do regime franquista deveriam seguir um novo modelo de conduta, diferente daquela visto e praticado no governo anterior, o da República.

Essa fato nos faz refletir sobre a não presença das outras mulheres nos escritos do jornal pesquisado. Elas não figuravam nos textos da imprensa ou eram apresentadas e descritas por outras ULs? E quais eram as ULs que as representavam?

Essas perguntas encontrarão respostas em próximas pesquisas e discussões na área de lexicologia, posto que, outras Uls não são objeto deste estudo. Mas entendemos, como Fernandes (2007, p. 26), que "as transformações históricas possibilitam-nos a compreensão da produção dos discursos".

Ao constatarmos as ULs próximas a UL ***señora***, verificamos que a violência do regime ditatorial não se fazia presente somente no âmbito das ruas, dos militares, das leis. Concordamos com a proposição de León (2001, p. 3), quando este discorre que "lo que caracteriza a una dictadura no es la carencia de opinión pública sino el intento del poder por suprimir, controlar o manipular la información, en definitiva, por condicionar la materia prima de la opinión pública". Foi com esse objetivo que o regime franquista fez dos jornais instrumentos para a legitimação de seu poder político. Dessa forma, com influência direta sobre seus leitores, o jornal possibilitava que determinadas acepções utilizadas por ele se prolongasse "en la lengua que utilizan los indivíduos, lo que por otra parte les condiciona su pensamiento" (BLASCO, 2006, p. 21). E dessa maneira, a conduta da nova mulher proposta e imposta pelo regime ditatorial ia se iraizando na cultura daquela época. Essa imposição sobre a figura da esposa perfeita, era disseminado em outros países por outras ditaduras de maneira geral na Europa em versões, tais como em Portugal, Antônio de Oliveira Salazar, na Itália Benito Almircare Mussolini, e com seu expoente maior, Adolf Hitler, na Alemanha.

Tratando agora sobre o ano de 1975, observamos que ULs como *diversidad, pluralismo, flexible, derechos, democrática, futuro, defendidos, progresiva, personas*, constam na lista das 100 ULs mais frequentes dos excertos do jornal *La Vanguardia*. Pese a que verificamos a presença dessas ULs anteriormente mencionadas, dando a conhecer que a partir da verificação dessas ULs poderia haver uma mudança no foco das notícias, e no panorama de temas políticos discutidos no país, todavia não verificamos a presença da UL ***señora*** fazendo parte da lista das 100 ULs mais frequentes do ano de 1975.

Ou seja, mesmo verificando ULs que apresentassem conceitos como diversidade, flexibilidade, democracia, pessoas (ULs que na década de 1940 não figuravam entre as 100 mais frequentes nos textos analisados) ainda assim não nos deparamos com ULs como ***señora*** ou ***mujer*** entre as mais frequentes em um ano que supostamente o panorama social e cultural espanhol estava se abrindo para um novo modelo de governo e, consequentemente, de vida política, cultural, social e da história.

Consideramos que a ausência das duas ULs anteriormente mencionadas, (*señora* e *mujer*) é um fator significativo, pois nos faz pensar algumas hipóteses: (i) não se tratava mais a mulher somente como um acessório do homem, (ii) já não se buscava mais impor um discurso e um modelo ideal de mulher, senhora, mãe e esposa perfeita, sendo desnecessários artigos com essa temática; (iii) nos textos analisados daquele ano, ainda não se tratava tão expressivamente sobre temas relacionados ao universo feminino, revelando-nos uma falta de discussão e abertura sobre esse tópico. Essa última hipótese pode ser mais efetivamente aceita devido o fato de que 1975 foi o ano da morte do general Franco e esse evento ocorreu apenas no mês de novembro do referido ano. Assim, era ainda muito presente no ano de 1975 a carga semântica do discurso ditatorial impregnado no panorama histórico espanhol e desenvolvido por décadas.

Observamos que se faz mister ratificar aqui nosso posicionamento de pesquisador e, por conseguinte, afirmar que apenas estamos descrevendo os dados levantados a partir das análises dos textos do jornal pesquisado, *La Vanguardia*. Não buscamos defender nenhuma corrente intelectual, seja ela feminista ou tradicionalista.

A partir do exposto, compreendemos que é inegável a existência da relação entre língua, cultura e sociedade, pois, "la cultura junto con la lengua es uno de los pilares de la identidad del individuo como ciudadano y de la comunidad como formación social"[7] (GODOY, 2001, p. 235), pois, pelas palavras escolhidas (ou recu-

7 (TN): "a cultura junto com a língua, é um dos pilares da identidade do indivíduo como cidadão e da comunidade como formação social" (GODOY, 2001, p. 235).

sadas) para se efetuar uma mensagem, podemos entender muito sobre a constituição interna de uma época.

Corroboramos a proposição de Rebollo Torío, quando esse assevera que

> la palabra es una herramienta de la que todos se sirven como un elemento eficaz para conseguir sus fines. [...] Tras la elección de un vocablo u otro se esconde una u otra interpretación y, [...] la ausencia de ciertas palabras es tan significativa como su aparición (2002, p. 34)[8].

Considerações finais

A observação sobre o vocabulário utilizado pela imprensa espanhola nos permitiu conhecer parte dos modos de pensar de determinados grupos pertencentes aos períodos históricos investigados, nesse caso os anos de 1940 e 1975.

A UL ***señora***, analisada neste trabalho, é um dos vários exemplos que demonstram como uma UL pode expressar a história e a cultura de uma geração, de um povo, posto que a língua torna-se um espaço considerável para investigar, interpretar e estabelecer as práticas culturais das sociedades e seus sistemas, confirmando os estudos também de Sarup (1996) que afirmam que qualquer identidade é construída *na* e *por meio* da linguagem.

Ao analisarmos os contextos que envolviam a UL ***señora***, observamos que esses, em 1940, ratificam o ponto de vista da época sobre o espaço relegado à mulher na década pesquisada, e em 1975, a ausência dessa UL nos faz deduzir que nos textos analisados desse ano, ainda não se tratava tão expressivamente sobre temas relacionados ao universo feminino.

Consequentemente, após essas proposições, ratificamos nosso entendimento inicial de que por meio do estudo do léxico afirmamos que "a palavra comunica, cria, nomeia, refere, designa, delimita, **descreve, sugere, denuncia"** (KRIEGER, 2009, p. 167).

8 (TN): "a palavra é uma ferramenta que todos se servem como um elemento eficaz para atingir os seus fins. [...] Uma ou outra interpretação está oculta por trás da escolha de uma palavra ou outra [...] a ausência de certas palavras é tão importante como a sua aparição" (REBOLLO TORÍO, 2002, p. 34).

REFERÊNCIAS

ADELSTEIN, A. **Unidad Léxica y Valor Especializado: Estado de la cuestíon y observaciones sobre su representación**. p. 253. Doutorado (Tese) - Universitat Pompeu Fabri. Barcelona, (2004).

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral.** São Paulo: Pontes, 1989.

BERBER-SARDINHA, T. **Linguística de Corpus.** Barueri, SP: Manole, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. (1996). **Léxico e Vocabulário Fundamental.** Alfa, São Paulo, 40: 27-46.

_____. Os Dicionários na Contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. *In.:* **As Ciências do Léxico.** Campo Grande, 2001. 2ª. ed. p. 131-144.

BLASCO, C. J. El Lenguaje autoritario del franquismo. *In:* MARTÍNEZ, G. B. *et al.* **La lengua, compañera de la transición política española**. Madrid: FRAGUA, 2006, p. 19-39.

BOTTA, M. G. (2011). **O Vocabulário Político-Ideológico da Gazeta de Lisboa no século XVIII: Estudo do Léxico em Perspectiva Discursiva.** (Tese- Doutoramento). Araraquara, SP: UNESP.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** Englewwod Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CALERO, F. S. **Propaganda y medios de comunicación en el franquismo.** Alicante: Universidad de Alicante, 2003.

DELGADO, José Luis García. La economía. *In.:* FUSI, J. P. *et al.* **Fraquismo: El Juicio de la historia**. Booket, Madrid: 2005.

Disponível em: www.lavanguardia.es. Acesso em: 12/02/2011.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000.

ESCANDELL VIDAL, M. V. **Apuntes de Semántica Léxica**. Madrid: U.N.E.D., 2012.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Clara Luz, 2007.

FERNÁNDEZ-SEVILLA, J. **Neologia y neologismo en español contemporáneo**. Granada: Universidad de Granada, 1982.

FIORIN, J. L. (org.). Semântica Lexical. *In.*: **Introdução à Linguística II: princípios de análise.** São Paulo: Contexto, 2004, p. 111-135.

FROMM, G. O uso de corpora na análise linguística. **Revista Factus**, São Paulo, v. 1, 2003, p. 69-76.

GODOY, E. La cultura en la enseñanza del español y de las literaturas hispánicas. In: **Anuario brasileño de estudios hispánicos,** ISSN 0103-8893, Nº 11, Santa Catarina, 2001, págs. 229-248.

JULIÁ, Santos. La sociedad. In.: FUSI, J. P. *et al.* ***Fraquismo:*** **el juicio de la historia.** Booket, Madrid: 2005.

KRIEGER, M. G. Lexicologia, lexicografia e terminologia: Impactos Necessários. In.: Oliveira, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Orgs.). **As Ciências do Léxico.** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009, p. 161-175.

LEÓN, B. O. (2001), **Poder Político, Prensa y Opinión Pública en el Régimen Franquista**. Anales de la Cátedra Francisco Suárez - Universidad de Granada, 35, 329-335.

MATORÉ, G. **La Méthode en lexicologie**. Paris: Didier, 1953.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e Política**. 1ª. ed. P São Paulo: Boitempo, 2014.

PAULA, M. T. (2007). **Rastros de Velhos Falares. Cultura e Léxico no Vernáculo Catalano.** (Tese- Doutoramento). Araraquara, SP: UNESP.

REBOLLO TORÍO, M. (2002): Caracterización del Lenguaje Politico. **Atti del XX Convegno dell`Associazione Ispanisti Italiani. Testi specialisti e nuovi saperi nelle lingue iberiche,** Firenze, 1517, Vol. 2, Messina, Andreia Lippolis Editore, p. 11-35.

RECTOR, M. **Manual de Semântica.** Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1980.

SARUP, M. Identity and Narrative. In _____. **Identity, Culture and the Postmodern World.** Edimburgo: Edinburgh University Press, 1996, cap.2, p.14-27.

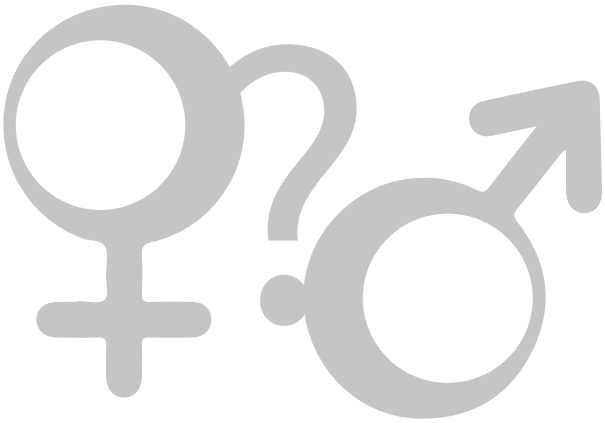
SCHAFF, A. **Introdução a Semântica**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

TRUJILLO, R. **Introducción a la Semántica Española.** Madrid: Arco Libros, 1988.

VILELA, M. **Estudos de Lexicologia do Português.** Coimbra: 1994.

ZORILLA, E.M. **La España de Franco.** Madrid: Actas, 2002.

13



A VIOLÊNCIA SEXUAL: PROBLEMATIZANDO ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Caroline Arcari
Andreza Marques de Castro Leão

A violência sexual contra crianças e adolescentes começou a ser enfrentada como problema de cunho social no Brasil na última década do século XX, embora em nível internacional as primeiras iniciativas nesse sentido tenham sido feitas nas décadas de 60 e 70. Com grande visibilidade nos meios de comunicação, o fenômeno da violência sexual assume relevância política e social a partir da década de 90, especialmente após a oficialização do Estatuto da Criança e do Adolescente, respaldado na Constituição de 1988 e na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, ratificada em novembro de 1989. Tais documentos propõem a proteção contra negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, estando os responsáveis passíveis de sanções ou de punições de acordo com as leis em vigor, legitimando crianças e adolescentes como sujeitos de direito.

Sabe-se que essa trajetória histórica está estreitamente ligada às concepções de infância e de adolescência em um longo

processo de construção social. Atualmente, existe na sociedade brasileira um amplo consenso no sentido de se considerar a violência sexual contra crianças e adolescentes uma violação à dignidade sexual desses sujeitos (Lei 12.015 de 2009, Título VI) e um tipo de violência com consequências significativas nas esferas física, sexual, comportamental, psicológica e cognitiva, atentando contra o direito de crianças e adolescentes ao desenvolvimento de uma vida saudável. No entanto, para o enfrentamento deste problema ainda há um percurso que, recentemente, começou a tomar forma nas áreas de saúde pública, assistência social, educação e outros setores.

Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS (WHO, 1996), este é um dos maiores problemas de saúde pública do mundo. Além disso, há que se considerar ainda o impacto desse fenômeno nos custos econômicos com assistência médica, tratamento e reabilitação das vítimas, com o sistema judiciário e penal e outros problemas decorrentes dele que causam um grande impacto individual e social a longo prazo, como veremos no decorrer do texto.

É possível encontrar na literatura científica vários conceitos para a violência sexual. Sanderson (2005, p. 17) considera que

> a violência sexual é o envolvimento de crianças e adolescentes dependentes em atividades sexuais com um adulto ou com qualquer pessoa um pouco mais velha ou maior, em que haja uma diferença de idade, de tamanho ou de poder, em que a criança é usada como objeto sexual para gratificação das necessidades ou dos desejos, para a qual ela é incapaz de dar um consentimento consciente por causa do desequilíbrio no poder, ou de qualquer incapacidade mental ou física. Essa definição exclui atividade sexual consensual entre colegas. Incorporados nessa definição estão todos os tipos de encontros sexuais e comportamentos que abrangem aliciamento sexual, linguagem ou gestos sexualmente sugestivos, uso de pornografia, voyeurismo, exibicionismo, carícias, masturbação e penetração com os dedos ou pênis. Ela inclui quaisquer atos sexuais impostos à criança ou ao adolescente por qualquer pessoa dentro do âmbito da família ou fora dela, que abuse de sua posição de poder e confiança.

Embora com data de 1999, a definição da Organização Mundial de Saude (OMS) continua sendo bastante útil e elucidativa para entender esse tipo de mau trato, referindo ser

> todo envolvimento de uma criança em uma atividade sexual na qual não compreende completamente, já que não está preparada em termos de seu desenvolvimento. Não entendendo a situação, a criança, por conseguinte, torna-se incapaz de informar seu consentimento. São também aqueles atos que violam leis ou tabus sociais em uma determinada sociedade. O abuso sexual infantil é evidenciado pela atividade entre uma criança com um adulto ou entre uma criança com outra criança ou adolescente que pela idade ou nível de desenvolvimento está em uma relação de responsabilidade, confiança ou poder com a criança abusada. É qualquer ato que pretende gratificar ou satisfazer as necessidades sexuais de outra pessoa, incluindo indução ou coerção de uma criança para engajar-se em qualquer atividade sexual ilegal. Pode incluir também práticas com caráter de exploração, como uso de crianças em prostituição, o uso de crianças em atividades e materiais pornográficos, assim como quaisquer outras práticas sexuais. (WHO, 1999, p. 15-16).

Em ambas as definições é possível determinar que, mesmo que a criança ou o adolescente dê o consentimento, este não é considerado válido, dadas as circunstâncias de desigualdade em termos de maturidade e exercício de poder por parte do agressor. Em um sentido subjetivo, o abuso consiste no atentado ao direito que o indivíduo tem de propriedade sobre o seu próprio corpo (GABEL, 1997).

O termo "violência sexual" é utilizado nos guias e publicações oficiais do governo federal para se referir aos abusos sexuais e à exploração sexual comercial. Assim, as definições e classificações da violência sexual seguem um padrão nos serviços de proteção aos direitos das crianças e adolescentes, a partir das políticas públicas, como organiza o Guia Escolar (SANTOS; IPPOLITO, 2011, p. 13), uma publicação do governo federal em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos:

> Fazemos clara distinção entre abuso e exploração sexual comercial. Enquanto o abuso sexual é uma violação à dignidade sexual de crianças e adolescentes, que ocorre de forma mais recorrente nos contextos intra e extrafamiliar, a exploração sexual comercial está relacionada ao que se denomina prostituição de crianças e adolescentes. Embora os dois problemas façam parte do fenômeno mais amplo da violência sexual, os números de casos de abuso são substancialmente maiores do que os de exploração sexual comercial. De acordo com estudos e pesquisas sobre o assunto, em 90% das ocorrências de abuso sexual, o autor é alguém com quem a vítima convive – o pai biológico, o padrasto, o tio, o avô, o irmão ou o vizinho –, o que, muitas vezes, impede que o crime venha a ser denunciado.

Todas essas definições se complementam e mostram que há muitos aspectos da violência sexual que podem determinar sua melhor compreensão. Esse tipo de agressão incorpora uma variedade de atividades com e sem contato físico. O fato de exibir um filme pornográfico para uma criança, já configura crime. É fundamental lembrar que a violência sexual envolve segredo, que ocorre frequentemente de forma privada e sem deixar sinais físicos, o que torna a detecção e a denúncia um grande desafio.

Por esse tipo de agressão envolver a sexualidade é particularmente difícil para a nossa sociedade dialogar sobre ela. Falar sobre sexualidade dita "típica", relacionada à descoberta do corpo e das relações com o outro na vivência infantil e adolescente, geralmente é um assunto incômodo. Não é de se espantar que falar sobre a violência sexual seja ainda mais difícil.

O Balanço Anual da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, [SEDH], 2015), um relatório contendo dados do serviço Disque 100, esclarece que, desde o início do canal de denúncias, a maior parcela delas refere-se a violações contra crianças e adolescentes. Em 2015, os gráficos mostraram que as maiores violações são negligência, tipificada pela ausência ou ineficiência no cuidado (38%), seguido de violência psicológica (23,9%), violência física (22%) e

violência sexual (11%). É importante lembrar que esses dados não refletem a violência, mas sim o número de denúncias registradas no período. O perfil das vítimas por gênero revela que meninas são as maiores vítimas (45%) com registro de denúncias. Quando do perfil das vítimas informadas, meninas somam 54% e meninos 46%. Quanto à faixa etária, a mais atingida é de 04 a 11 anos, somando 40%, seguido das faixas etárias de 12 a 17 anos com 31% e de 0 a 03 anos com 16%. Sabendo que o serviço anteriormente citado representa apenas o número de denúncias dirigidas especificamente ao Disque 100, é possível agregar outros dados relativos aos atendimentos realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

A cada dia, pelo menos 20 crianças de zero a 9 anos de idade são atendidas nos hospitais, vítimas de violência sexual. De acordo com o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), mantido pelo governo federal, em 2012 houve 7.592 notificações desse tipo de agressão. O número corresponde a 27% de todos os casos de violência infantil registrados pelos hospitais. Na faixa etária de 10 a 19 anos de idade, foram 9.919 casos de abuso sexual, ou 27 por dia, no mesmo ano. Na maior parte dos casos, a violência aconteceu dentro de casa e o agressor era do sexo masculino. Outro indicador que permite monitorar casos de violência sexual, o Sistema de Informações para a Infância e Adolescência, cujas informações são fornecidas pelos conselhos tutelares, também padece de defasagem, apesar de sua importância no sistema de monitoramento: uma análise dos dados de 2009 a 2014 permite observar crescente número de registros (SEDH, 2015).

A real prevalência ainda é desconhecida, uma vez que a maioria dos casos de violência sexual envolvendo crianças e adolescentes não é denunciada, seja por omissão da sociedade, ou devido aos sentimentos de culpa, vergonha, confusão entre afeto e abuso, tolerância e medo das consequências da revelação, na perspectiva da vítima. Adiciona-se a isso a ausência de centralização dos dados das denúncias. O Brasil conta com diferentes serviços nacionais, estaduais e municipais e, ainda, diferentes órgãos que registram os casos: conselho tutelar, ministério público, delegacia,

puverizando, assim, o registro desse tipo de mau trato. As estatísticas, portanto, não são dados absolutos, entretanto reafirmam a gravidade do problema. Além disso, outros fatores contribuem para esta condição: a relutância de alguns médicos em reconhecer e relatar o abuso, a insistência de tribunais por regras estritas de evidência e o medo da dissolução da família com a revelação (FURNISS, 1993; ZAVASCHI, TELELBOM, GAZAL, SHANSIS, 1991).

Experienciar a violência sexual pode afetar de diferentes formas o desenvolvimento de crianças e adolescentes, uma vez que alguns apresentam efeitos sutis ou nenhum aparente, enquanto outros desenvolvem severos problemas de ordem cognitiva, emocional e social. (ELLIOTT, CARNES, 2001; HEFLIN, DEBLINGER, 1999; RUNYON, KENNY, 2002; SAYWITZ, MANNARINO, BERLINER, COHEN, 2000). Os possíveis efeitos da violência sexual, conforme Williams (2012) destaca, comportamentos de curto prazo, são: comportamento erotizado, ansiedade, depressão, queixas somáticas, agressão, comportamentos regressivos (enurese, encoprese, birras, choros), comportamentos autolesivos, baixo rendimento escolar, agressividade, entre outros. A longo prazo há risco de depressão, ansiedade, prostituição, problemas com relacionamento sexual, promiscuidade, abuso de substâncias e ideação suicida. Na tentativa de escapar da agressão, a fuga de casa também é uma alternativa escolhida por vítimas da violência sexual.

Ademais, a vítima de abuso sexual tem grande probabilidade de se tornar autora de abuso sexual futuramente e se não receber ajuda prontamente, para elaborar o que ocorreu com ela, pode repetir esse tipo de violência com outras pessoas (BRINO, WILLIAMS, 2009). Dados divulgados pela Faculdade de Medicina ABC (2001) indicam que 50% das pessoas que são sexualmente abusadas quando crianças ou adolescentes se tornam autoras de violência sexual em idade adulta.

Importante superar o mito de que a violência sexual se dá em um episódio pontual. É mais provável que, dos casos que chegam aos serviços de denúncia ou saúde, vários episódios já tenham

acontecido. A reincidência da violência sexual é comum. Existem casos que se limitam a um episódio; entretanto, o mais comum é que a prática se repita ao longo de meses e até anos (BRINO, WILLIAMS, 2009).

Em relação ao agressor, é possível classificar a violência de acordo com o contexto de ocorrência: intrafamiliar e extrafamiliar. Intrafamiliar é a violência que ocorre no âmbito familiar, com pessoas próximas envolvendo vínculo afetivo ou de parentesco. Ela é apontada por dados demográficos nacionais e internacionais como o mais comum e compõe cerca de 80% dos casos denunciados (KRISTENSEN, OLIVEIRA, FLORES, 1999). Assim, a maioria dos casos ocorre dentro de casa e são perpetrados por pessoas próximas, que desempenham papel de cuidadores das vítimas. Podendo também ser denominada violência sexual incestuosa (KOLLER, DE ANTONI, 2004), inclui madrastas, padrastos, tutores, meio-irmãos, avós, namorados ou companheiros que morem junto com o pai ou a mãe. A familiaridade entre a criança e o agressor envolve fortes laços afetivos, tanto positivos quanto negativos, colaborando para que a agressão incestuosa possua maior impacto cognitivo-comportamental para a criança e sua família (FURNISS, 1993).

A violência extrafamiliar, não necessariamente cometida por pessoas desconhecidas da vítima, geralmente é praticada por alguém sem laço parental, porém com algum vínculo de convivência, afeto ou cuidado em relação à criança e o adolescentes, como amigos da família, professores, babás, vizinhos, entre outros.

Dados de pesquisas envolvendo os perpetradores desse crime não são conclusivos, uma vez que a maioria dos casos não são revelados, sendo estimado que 90% deles permanecem em segredo (SANDERSON, 2005). Segundo Williams (2012), com base em estudos da literatura norte-americana, a parcela de mulheres agressoras é inferior a 5% da população, estatística que o autor relacionou com fato do assunto ser um tabu, extremamente privado, dificultando, assim, as pesquisas com agressoras do sexo feminino. Esse aspecto também foi igualmente observado

por Huss (2011) que afirma existir relativamente pouca pesquisa com essa população. Também para Christiansen e Thyer (2002), a prevalência dos crimes sexuais praticados por mulher é desconhecida, com estimativas que variam entre 2% a 5% dentre os condenados sexuais.

A Nota Técnica do IPEA - Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados do Ministério da Saúde (CERQUEIRA; COELHO, 2014), indica que a maioria dos agressores é do sexo masculino, independentemente da faixa etária da vítima, sendo que as mulheres são autoras do estupro em 1,8% dos casos, quando a vítima é criança.

No cenário brasileiro, a figura do agressor também tem sido pouco explorada em pesquisas e trabalhos acadêmicos. Não há como negar que os dados são reflexo da construção histórica e social sobre o controle e poder exercidos pelos homens sobre o gênero feminino, a partir da organização social da propriedade, das condutas sobre os corpos e, por conseguinte, sobre a sexualidade. Por outro lado, os papéis sociais atribuídos à mulher como figura amorosa, frágil, afetiva e cuidadora, camuflam a violência, de modo que passa a não ser percebida como agressora (HUSS, 2011).

Nesse cenário, é crucial analisarmos a violência sexual sob aspectos como gênero, raça e outras condições. Crianças e adolescentes são mais suscetíveis à violência sexual do que adultos pelo fato dessa faixa etária envolver aspectos de dependência devido à fase de desenvolvimento e outras vulnerabilidades. Desse público, meninas pobres e/ou negras ou com deficiências estão ainda mais suscetíveis. Os dados do Sistema de Informações e Agravos de Notificação (2013), confirmam esse perfil: são as meninas e adolescentes pretas e pardas, as que mais sofrem violência sexual em comparação com as meninas de cor branca (Goes, 2015). A campanha "*O valente não é violento*", lançada em 2016 pela ONU, aponta que em todo o mundo, os homens têm mais probabilidade que as mulheres de sofrerem violência em contextos de conflitos armados e atividades criminosas, enquanto as mulheres têm mais

probabilidade que os homens de sofrer violência sexual, comumente provocada por pessoas próximas, como seus parceiros. Ainda de acordo com os dados dessa campanha, a primeira experiência sexual de aproximadamente 30% das mulheres foi forçada. A porcentagem é maior entre as que eram menores de 15 anos no momento de sua iniciação sexual, chegando até a 45% (BAN KI-MOON, 2016).

A incidência desse tipo de violência em mulheres e meninas, segundo Saffioti (2007), constitui o que essa autora chama de dominação-exploração, processo implicado nas relações desiguais de gênero, em que os homens recorrem à violência para a realização de seu projeto masculino associado à concepção do poder de dominação sobre a mulher. Assim, perceber que esse tipo de mau trato é densamente influenciado por fatores culturais que se estabeleceram ao longo do desenvolvimento da sociedade e da organização da família, pautada no modelo patriarcal e nos valores machistas, na qual mulheres e crianças passam a ser consideradas como propriedades do homem, é crucial. Jamais deslegitimando a violência sexual contra meninos, essa mesma lógica dos valores machistas é responsável pela subnotificação desse tipo de agressão contra meninos, cuja vergonha de ter sofrido o abuso faz com que o segredo seja mantido e a violência nunca seja revelada.

Sobre isso, Werneck, Gonçalves e Vasconcelos (2014) pontuam que

> A violência sexual é uma violação de direitos humanos, consubstanciada como um problema de saúde pública complexo, multifacetado e endêmico, que se estrutura no estabelecimento de relações de desigualdade e de poder sustentadas geralmente por um contexto sociocultural sexista e machista. Essa violência acontece em todas as classes sociais, independentemente de gênero, de raça e de etnia, estruturando-se com base em uma dinâmica arbitrária entre agressor, crianças e adolescentes, envolvendo a família e danificando todo o tecido social. (p. 72).

A partir de todo esse panorama, é possível perceber a violência sexual como um fenômeno fruto de um contexto histórico, cultural, socioeconômico marcado pela invisibilidade das crianças e adolescentes como sujeitos de direito e pelas relações desiguais de poder tanto em relação ao gênero, quanto à raça, à classe social e à faixa etária. O Guia Escolar (SANTOS; IPPOLITO, 2011) sintetiza, assim, essa última questão elencando os maiores entraves para o enfrentamento da violência sexual:

> baixa percepção, por parte da sociedade em geral, de que crianças e adolescentes são sujeitos de direito; grande dificuldade para desenvolver senso crítico no que tange à cultura de referência dominante (relação assimétrica adulto-criança, gênero, machismo, violência, ilegalidade, entre outros fatores); grande dificuldade para desenvolver uma concepção que considere as necessidades e os direitos de crianças e adolescentes em sua totalidade; baixo investimento na formação e na implementação de atividades e dinâmicas que contemplem a educação sexual como elemento fundamental da construção da identidade de gênero para crianças e adolescentes; grande dificuldade, em termos metodológicos, de abordagem dos chamados temas transversais, como a violência sexual, diante de uma matriz curricular muito condensada; grande demanda de formação e qualificação por parte dos professores; falta de oportunidade de experiências culturais e esportivas para os estudantes das escolas públicas, bem como em termos de aquisição de conhecimento de forma geral; alto número de estudantes em situação de exclusão social e pobreza. (p. 21).

Desse modo, é fundamental que não se perca a dimensão dos aspectos históricos, socioeconômicos e psicossociais que favorecem a violência sexual, na tentativa de possibilitar a construção de estratégias para o enfrentamento do problema. Sendo assim, o intento do presente trabalho é possibilitar a problematização quanto às estratégias de enfrentamento da violência sexual apresentadas na literatura científica.

O enfrentamento da violência sexual

O enfrentamento deste tipo de violência tem ganhado impulso no Brasil. A criação e implantação do Programa de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual contra Crianças e Adolescentes, inserido no Plano Plurianual, a partir de 2000 é um marco deste processo. Em 2004, o governo brasileiro transferiu a Coordenação do Programa para a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). Tal decisão decorreu da compreensão de que a política pública de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes precisa ser orientada pelos direitos humanos universalmente reconhecidos (Santos & Ippolito, 2011). Assim, no Brasil, esse fenômeno passou a ser visto como uma questão relacionada à luta nacional e internacional pelos direitos humanos de crianças e adolescentes preconizados tanto na Convenção Internacional dos Direitos da Criança, como na Constituição Federal Brasileira e no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente – (Lei 8.069/90).

Caplan (1964) propôs um modelo amplamente utilizado no desenvolvimento de programas de prevenção de maus tratos até atualidade, que classifica os esforços de prevenção em três níveis: primário, secundário e terciário. Esse modelo é seguido pela Organização Mundial da Saúde (Santos & Ippolito, 2011) e cada nível abarca estratégias e ações preventivas, como descrito abaixo.

A prevenção primária se refere a abordagens empregadas antes de qualquer violência sexual ocorrer, evitando assim a vitimização. A prevenção primária inclui estratégias de construção de ambientes seguros, espaços de diálogo e reflexão sobre o tema em si, bem como sobre os direitos das crianças e adolescentes. Também se referem à prevenção primária a promoção de palestras, oficinas, campanhas, eventos e ações que informem a comunidade sobre como detectar, denunciar as suspeitas e proteger crianças e adolescentes. Assim, essas iniciativas visam eliminar, ou pelo menos reduzir, os fatores sociais, culturais e ambientais que favorecem esse tipo de mau-trato. Em um sen-

tido mais amplo, a garantia da implementação de políticas sociais básicas, acesso às políticas públicas de garantia de saúde e educação, entre as quais se destacam as atividades educativas e de caráter informativo geral dirigidas a toda a população, especialmente aos familiares, à comunidade escolar e às igrejas de todos os credos, entre outros grupos da sociedade civil, são ações fundamentais da prevenção primária.

É essencial citar que a elaboração de campanhas com bom conteúdo, a fim de superar mitos e desmitificar os tabus sobre o tema, além de alertar sobre causas e consequências desse tipo de violência, pode despertar a conscientização sobre o tema e incentivar a comunidade a realizar a denúncia de forma precoce. Por fim, e de suma importância, a Educação Sexual aparece como estratégia de prevenção primária, se ocupando com "o desenvolvimento de um programa de educação para a saúde sexual e a realização de atividades que criem na escola um ambiente de inclusão e de acolhimento para crianças e adolescentes." (SANTOS, IPPOLITO, 2011, p. 14).

Já a prevenção secundária prevê resposta imediata após a violência sexual ter acontecido. Envolve estratégias de atendimento e encaminhamento, atuando nas consequências a curto prazo geradas pela violência. Também são consideradas ações de prevenção secundária a formação de profissionais para detectarem por meio do comportamento atípico infantil ou adolescente, sinais que, mesmo sem marcas físicas aparentes, sugerem a suspeita de ocorrência da violência sexual. Investimento na capacitaçao dos profissionais envolvidos desde o encaminhamento, a escuta das vítimas, o acolhimento, até os processos legais se configurarem, é de extrema relevância para que essa fase da prevenção aconteça.

O sistema de garantia de direitos é composto de um conjunto de órgãos responsáveis por garantir a promoção, a defesa e o controle na implementação das leis de proteção a crianças e adolescentes. Entre eles, encontram-se os Conselhos Tutelares, as delegacias especializadas em crimes contra crianças e adolescentes, o Ministério Público, as Varas da Infância e da Juventude, a De-

fensoria Pública e os centros de defesa. Considerando que se trata de uma temática extremamente delicada e penosa para crianças e adolescentes, a humanização dos serviços de atendimento deve ser um cuidado constante. Também faz parte das estratégias de prevenção secundária a criação do Disque-Denúncia 100, serviço nacional que integra os vários sistemas estaduais e locais de notificação de todas as violações contra crianças e adolescentes e que revolucionou o processo de denúncias anônimas.

Por fim, prevenção terciária tem o objetivo de acompanhar integralmente a vítima e, se possível, do agressor. Se configura na resposta a longo prazo após a violência sexual ter ocorrido. Seu foco são as demandas advindas da vitimização, que envolvem atendimento psicológico, acompanhamento da família e a oferta de tratamento especializado aos autores de violência sexual a fim de minimizar a possibilidade de reincidência. Também os aspectos legais de responsabilização do autor de violência são pauta desse tipo de prevenção, o que contribui para quebrar o ciclo de impunidade e, consequentemente, para a redução do abuso e da exploração sexual. A reformulação, atualização e proposição de leis mais severas, podem completar o ciclo do enfrentamento da violência sexual.

Educação Sexual como prevenção da violência sexual

Foi no início da década de 1930 que a preocupação com o tema educação sexual nas escolas teve início, cuja metodologia era fundamentada na prevenção das doenças venéreas por meio de um discurso repressivo (SAYÃO, 1997). Os registros históricos evidenciam as primeiras experiências formais e planejadas de Educação Sexual no Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, em 1960, porém, essas iniciativas foram logo extintas com o início dos governos militares. Em 1971, a Lei 5692/71 altera as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e torna obrigatória a inclusão de Programas de Saúde no currículo escolar, favorecendo que as escolas passassem a tratar de questões ligadas à sexualidade humana, o que não era oficialmente permitido.

No entanto, a força motriz para a inserção da Educação Sexual no espaço escolar começa a tomar força em 1992, com o advento e preocupações crescentes com a epidemia da AIDS, por meio da Portaria Interministerial n. 796. Essa Portaria propõe a implantação, manutenção e/ou ampliação de projeto educativo de prevenção à AIDS nas redes oficiais e privadas de ensino em todos os níveis, o que é iniciado nos anos seguintes, juntamente com grandes investimentos da área da saúde. Nesse contexto propício a proposta de inclusão da Educação Sexual nas escolas de todo o país é retomada com grande intensidade a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), cujo caderno sobre "Pluralidade Cultural e Orientação Sexual", publicado em 1997, apresenta a política do governo federal para a área. O documento introdutório aponta que "a proposta [...] para Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas." (BRASIL, 1998, p. 67). Este documento também sugere o trabalho contínuo de caráter transversal, afirmando que:

> diversos estudos já demonstraram os parcos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre a questão. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos. (p. 67).

A denominação "Orientação Sexual" utilizada nos PCN, designa o processo educativo em sexualidade, não devendo ser confundida com a expressão utilizada para definir o processo da orientação do desejo sexual. Assim, a educação sexual refere-se ao processo que desenvolve ferramentas e conhecimentos relacionados à sexualidade, que se inicia desde antes do nascimento e se prolonga por toda a vida.

Esse mesmo documento ainda sugere a formação do educador para a intervenção prática mediante leituras e discussões, além de uma reflexão sobre seus conteúdos internos, seus próprios valores e limites, o que o ajudará a ampliar seu conhecimento em relação à sexualidade e à visão de mundo, assumindo uma postura ética em sala de aula.

Assim, é evidente que o Estado Brasileiro legitimou a sexualidade como aspecto de cidadania nas áreas da saúde, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens.

Embora esses marcos legais autorizem e reafirmem o dever da escola de proporcionar a reflexão de temas de sexualidade em sala de aula, a não obrigatoriedade da Educação Sexual associada à tendência ao conservadorismo e à resistência à mudanças, tem demonstrado que projetos de Educação Sexual se resumem a experiências esporádicas (LÜDKE, 2000). Um levantamento do jornal *O Globo* (Neto, 2014) em 20 colégios particulares do estado do Rio de Janeiro, entre eles os 10 melhores do *ranking* fluminense do Enem 2012, mostrou que só quatro apresentaram projetos específicos para discutir o tema. Na rede pública, as iniciativas são pontuais e tampouco correspondem às diretrizes do Ministério da Educação.

A despeito da cena da Educação Sexual no meio escolar no Brasil, o manual da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, 2002) a destaca como ferramenta de prevenção primária da violência sexual, podendo ser classificada também como prevenção secundária ao possibilitar que o educador, por meio das intervenções didático-pedagógicas, consiga detectar comportamentos atípicos na vivência infantil que podem sugerir que a violência já esteja acontecendo. De acordo com o manual, a educação sexual precoce é a forma de desenvolver conceitos importantes de proteção, já que o abuso acontece em todas as faixas etárias. Evidencia ainda que a informação em assuntos sobre o corpo e a sexualidade torna a criança menos vulnerável ao abuso sexual e com competência e habilidade para se expressar e buscar ajuda caso esteja sofrendo este tipo de violência. É por meio da Educação Sexual que se cria um ambiente seguro e de liberdade para que os alunos se comuniquem com pais e educadores abertamente, tendo uma fonte de proteção contra os eventuais perigos.

Embora o senso comum relacione a necessidade da Educação Sexual com a adolescência, por entender que ela se refere apenas

às questões de reprodução, planejamento familiar e prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis e AIDS, a realidade é que ela é algo muito mais abrangente. A sexualidade em si é uma força viva do indivíduo, um meio de expressão dos afetos, uma maneira de cada um se descobrir, bem como descobrir os outros. Ela se apresenta de diferentes formas, transformando-se ao longo dos anos. Não está conectada somente aos órgãos genitais tampouco à relação sexual, mas compreende uma série de processos psicológicos, físicos e sociais de sensações, sentimentos, trocas afetivas, necessidade de carinho e contato e necessidade de aceitação. Transcendendo o aspecto individual, o conceito de sexualidade não se completa dissociado de todas as suas dimensões sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais.

Assim sendo, a sexualidade é tida como um aspecto central na vida do ser humano, envolvendo a atividade sexual, as identidades de gênero, a orientação sexual, o prazer, a intimidade e a reprodução (Federação Internacional de Planejamento Familiar, [IPPF], 2008).

Justificando essas afirmações, a OMS (2006 citado por WHO, 2017, p. 5) pontua que sexualidade é:

> um aspecto central do ser humano, que acompanha toda a vida e que envolve o sexo, a identidade, os papéis de gênero, a orientação sexual, o erotismo, o prazer, a intimidade e a reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relações. Se a sexualidade pode incluir todas essas dimensões, nem todas elas são experienciadas ou expressas.

Isso posto, a educação sexual pode ser entendida como um conjunto de valores e informações referentes à sexualidade, transmitidos por diversos elementos sociais: família, escola, amigos, religião e percorre toda a vida, contando ainda com a influência cultural do contexto em que o indivíduo está inserido. As concepções sexuais ainda recebem o reforço da mídia e do núcleo social, e nos permitem incorporar valores, símbolos, preconceitos e ideologias.

A sexualidade é uma energia, uma força vital, um impulso que pode encontrar várias formas de expressão desde o nascimento do indivíduo até sua morte, a educação sexual, por sua vez, é um processo contínuo que não tem idade para começar e que não pode ser considerado distinto de todo o processo educativo em si. Ou seja, a educação sexual acontece também em um contexto que vigora a omissão e silêncio acerca desse tema.

Desta forma, é importante ressaltar que as crianças e adolescentes estão construindo noções sobre sexualidade a todo momento, formulando valores e conceitos, independente da intencionalidade. A educação sexual é prioritariamente uma competência da família, pois é peça chave na formação da identidade de gênero e no desempenho dos papéis sexuais de seus filhos e tutelados. A família mesmo que não dialogue abertamente sobre sexualidade, é quem dá as primeiras noções sobre o que é adequado ou não acerca desse assunto, por meio de gestos, expressões, recomendações e proibições. Como essa educação sexual já está, mesmo que implicitamente, a ser desempenhada, assume-se a importância da sua abordagem explícita.

É a essa Educação Sexual, com abordagem explícita, planejada e intencional, que os guias citados anteriormente indicam como uma estratégia de enfrentamento da violência sexual. Tão cedo quanto possível, crianças e adolescentes precisam da informação e das ferramentas para identificarem as situações do cotidiano e terem informações para fazerem escolhas, buscarem ajuda e selecionarem valores construídos a partir da reflexão, na relação com o outro e consigo mesmos.

Nesse contexto, o "Guidelines for Comprehensive Sexuality Education" (SIECUS, 2004), um guia americano com mais de 100 mil cópias distribuídas pelo mundo, já propõe a educação sexual para crianças a partir de 5 anos, descrevendo suas diretrizes e metodologias para cada faixa etária até os 12 anos. Embora o senso comum conclua que a Educação Sexual intencional precoce conduz ou estimula a experimentação sexual, o Populations Reports (1995), uma publicação do John Hopkins Hospital, divulgou um

estudo que aponta uma análise encomendada pela OMS de mais de mil relatórios de programas de orientação sexual em todo o mundo. Neste documento, *"Como satisfazer as necessidades dos adultos jovens"*, os autores concluíram que a informação e formação em assuntos sexuais não conduzem ao sexo precoce e, em alguns casos, até o adiam.

Outros documentos oficias também ratificam a importância da Educação Sexual intencional desde a primeira infância. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 17), um guia com a função de apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, "a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos."

A promoção de espaços que privilegiem o desenvolvimento de noções acerca da sexualidade é urgente. Seu impacto na prevenção da violência sexual é evidente e positivo: um estudo realizado por Gibson e Leitenberg (2000) teve o objetivo de determinar se programas de prevenção de violência sexual que fornecem informações sobre o corpo, abuso sexual e denúncia, realmente são capazes de prevenir a vitimização sexual. Participaram 825 mulheres que relataram tanto a existência/inexistência de violência sexual em suas histórias como a participação/não-participação em programas de prevenção nas escolas durante a infância. Nove por cento das entrevistadas que relataram ter participado de programas de prevenção também relataram ter sido abusadas sexualmente em comparação com 16 % das entrevistadas que nunca havia participado de um programa de prevenção e que também sinalizaram episódios de violência sexual na infância. Assim, as mulheres jovens que não haviam participado de um programa de prevenção na infância apresentaram quase duas vezes mais probabilidade de ter experienciado violência sexual do que aquelas que tinham sido orientadas com alguma informação. Este estudo

fornece suporte preliminar para a afirmação de que programas de prevenção do abuso sexual são, de fato, associados a uma diminuição da ocorrência de violência sexual.

A importância da Educação Sexual no enfrentamento da violência sexual também é evidenciada em pesquisas americanas sobre a efetividade de programas ou abordagens de prevenção da violência sexual em escolas ou instituições de proteção à criança. Os estudos apontam que, ao participarem desses programas, crianças de todas as idades internalizam os conceitos de proteção ensinados (Finkelhor, 2008). Esse mesmo autor relata que algumas pesquisas mostram que crianças expostas a esses programas utilizam terminologia mais correta sobre o corpo e relações humanas, além de apresentarem sentimentos positivos sobre suas genitálias. Uma meta-análise internacional descobriu que crianças de todas as idades que participaram de algum programa de prevenção de violência sexual apresentaram seis vezes mais probabilidades de terem comportamento de proteção em situações simuladas de abordagens abusivas do que as crianças que não tiveram informação sobre o assunto (ZWI, WOOLFENDEN,WHEELER, O'BRIEN, TAIT, WILLIAMS, 2007).

Além do manual da ABRAPIA (2002), o Plano Nacional de Enfrentamento à violência sexual (Secretaria Especial de Direitos Humanos, [SEDH], 2000), também cita a Educação Sexual como ferramenta fundamental a ser desenvolvida na escola e em outros espaços educativos. O Guia de Referência (SANTOS, IPPOLITO, 2009), transcende o espaço escolar e é enfático ao discorrer sobre essa questão: o título "Educação Sexual é a melhor forma de prevenção", do segundo capítulo do guia, sugere que as campanhas de educação para saúde sexual sejam estrategicamente preparadas antes de serem implementadas, orientando que para desenvolver um programa de educação sexual, é de fundamental importância que os profissionais se capacitem para tal, analisando, debatendo e aprofundando as questões relacionadas à sexualidade de maneira geral. Ainda destaca que a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes deve

acontecer dentro de um trabalho educativo global, enfocando a educação para saúde sexual, seja ele realizado em casa, na escola ou em uma entidade social. A sexualidade da criança e do adolescente precisa se desenvolver em um ambiente propício para que eles tenham uma vida sexual saudável e feliz.

Ainda nesse guia, a prevenção da violência sexual a partir da Educação Sexual é reafirmada em outros tópicos, salientando também a importância do adulto em promover o diáologo: "A boa comunicação pode ajudar crianças e jovens a recusar pressões sexuais não desejadas e abuso por pessoas em posição de autoridade e outros adultos." (SANTOS, IPPOLITO, 2009, p. 29).

Posto isso, a partir das estatísticas apresentadas em relação à violência sexual e de todo o cenário brasileiro analisado nas sessões anteriores, compreende-se a importância de estratégias de enfrentamento desse tipo de agressão, bem como a urgência de espaços de diálogo e reflexão sobre Educação Sexual intencional entendida como parte fundamental na promoção da educação global e preventiva, compreendendo o indivíduo como um ser integral e todas as suas necessidades dentro do contexto histórico atual.

Algumas considerações finais

A violência sexual é um tema que tem adquirido contorno no cenário hodierno visto que é preciso se debater pensando na elaboração de estratégias eficazes para a combater. A literatura científica destaca um conjunto de estratégias para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Não sendo a única, porém uma das formas mais eficazes de prevenção, a prevenção primária concretizada na informação em sexualidade e esclarecimentos sobre o que é e como se proteger de situações abusivas é apenas um dos caminhos a serem seguidos como forma de combater esse tipo de agressão. Esforços no âmbito da saúde, da educação, da assistência social, na legislação, no atendimento às vítimas e até no tratamento dos agressores

são necessários para que os esforços no combate deste complexo problema sejam efetivos.

Também é notável a primordialidade de intervenções que forneçam informação sobre violência sexual para pais, cuidadores, educadores e profissionais de saúde e assistência social, bem como reflexão e discussão sobre práticas educativas e estilos parentais, situações abusivas vivenciadas no cotidiano dessas famílias e, principalmente, sobre as crenças distorcidas do papel do abusador/abusado.

Trabalhar essas temáticas possibilitará importantes avanços no enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, trabalho esse que deve ser pautado transversalmente pelos diferentes segmentos da rede de apoio social e afetivo. Por fim, a literatura atual é clara ao estabelecer que a Educação Sexual é uma das formas mais eficazes de promover a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes. É por meio da Educação Sexual intencional que se cria um ambiente seguro e de liberdade para que as crianças e adolescentes se comuniquem com familiares, educadores e outros profissionais, caso estejam enfrentando esse tipo de violência.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA – ABRAPIA. **Abuso sexual:** *mitos e realidade* (3a ed.). Petrópolis, RJ: Autores & Agentes Associados, 2002. Recuperado em 20 junho, 2016, de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Abuso_Sexual_mitos_realidade.pdf

BAN KI-MOON, B. **O valente não é violento:** Violência contra mulheres e meninas. Disponível em: http://www.ovalentenaoeviolento.org.br/artigo/72/Violencia-contra-mulheres-e-meninas. Acesso em 15 ab. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília. 1990. Recuperado em 24 fevereiro, 2017, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRINO, R. D. F.; WILLIAMS, L. C. A. **A escola como agente de prevenção do abuso sexual infantil.** São Carlos: Suprema, 2009.

CAPLAN, G. **Principles of prevention psychiatry.** New York: Basic Books, 1964.

CERQUEIRA, D.; COELHO, D. S. C. **Estupro no Brasil:** uma radiografia segundo os dados da Saúde (versão preliminar) (Nota Técnica, n. 11). Brasília: IPEA. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/estupros-no-brasil-uma-radiografia-segundo-os-dados-da-saude. Acesso 24 fev. 2017.

CERQUEIRA, D. R. C. **Causas e consequências do crime no Brasil.** Rio de Janeiro - RJ: Bndes, 2014.

CHRISTIANSEN, A. R.; THYER, B. A. Female sexual offenders: A review of empirical research. **Journal of Human Behavior in the Social Environment**, *6*(3), 1-16, 2002.

ELLIOTT, A. N.; CARNES, C. N. (2001). Reactions of nonoffending parents to the sexual abuse of their child: A Review of the literature. **Child maltreatment,** *6*(4), 314–331, 2001.

FURNISS, T. **Abuso sexual da criança:** Uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GABEL, M. **Crianças vítimas de abuso sexual.** São Paulo: Summus, 1997.

GIBSON, L. E.; LEITENBERG, H. Child sexual abuse prevention programs: do they decrease the occurrence of child sexual abuse? **Child Abuse & Neglect,** *24*(9), 1115–1125, 2000.

GOES, E. **Meninas negras e exploração sexual.** Disponível em http://racismoambiental.net.br/2015/05/21/meninas-negras-e-exploracao-sexual/. Acesso 27 feb. 2017.

HEFLIN, A. H.; DEBLINGER, E. Tratamento de um adolescente sobrevivente de abuso sexual na infância. In: M. REINECKE, F. DATTILIO, A. FREEMAN, M. R. HOFMEISTER. **Terapia cognitiva com crianças e adolescentes:** Manual para a prática clínica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 161-178.

HUSS, M. **Psicologia forense**: pesquisa, prática clínica e aplicações. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KOLLER, S. H.; DE ANTONI, C. Violência intrafamiliar: Uma visão ecológica. In.: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: Pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 293-310.

KRISTENSEN, C. H.; OLIVEIRA, M. S.; FLORES, R. Z. Violência contra crianças e adolescentes na Grande Porto Alegre: pode piorar? Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente - AMENCAR (Org.). **Violência doméstica.** São Leopoldo: Amencar, 1999. p. 104-117.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor. In: CANDAU, V. (org.) **Ensinar e aprender***: Sujeitos, saberes e pesquisa.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 101-114.

NETO, L. **Educação sexual está longe do currículo escolar:** Levantamento do GLOBO em 20 colégios particulares do Rio mostra que só quatro têm projetos de educação sexual. Na rede pública, as iniciativas são pontuais. Disponível em: http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/educacao-sexual-esta-longe-do-curriculo-escolar-13930918. Acesso 24 fev. 2017.

POPULATION REPORTS. **Como satisfazer as necessidades dos jovens adultos** (Série J, 41). Baltimore: The Johns Hopkins University, 1995.

RUNYON, M. K.; KENNY, M. C. Relationship of attributional style, depression, and posttrauma distress among children who suffered physical or sexual abuse. **Child Maltreatment,** *7*(3), 254–264, 2002.

SAFFIOTI, H. I. B. Exploração Sexual de Crianças. In: AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V. N. (Orgs.). **Crianças vitimizadas:** a síndrome do pequeno poder. São Paulo. Iglu, 2007.

SANDERSON, C. **Abuso sexual em crianças**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

SANTOS, B. D.; IPPOLITO, R. **Guia escolar:** Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. Q. (Org.) **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.p. 107-117.

SAYWITZ, K. J.; MANNARINO, A. P.; BERLINER, L.; COHEN, J. A. Treatment of sexually abused children and adolescents. **American Psychologist,** *55*(9), 1040–1049, 2000.

SECRETARIA ESPECIAL DE DIREITOS HUMANOS DO MINISTÉRIO

DAS MULHERES. da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Balanço anual da ouvidoria nacional de direitos humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2015.

Sexuality Information and Education Council of the United States - SIECUS. **Guidelines for comprehensive sexuality education:** *kindergarte-12th grade* (3a. ed). EUA: SIECUS, 2004.

WERNECK, A. F., GONÇALVES, I. B.; VASCONCELOS, M. G. O. M. (2014). O essencial é invisível aos olhos: impactos da violência sexual na subjetividade de criança e de 53 adolescentes. In: SANTOS, B. R.; GONÇALVES, I. B.; VASCONCELOS, G. (Orgs.). **Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual***:* aspectos teóricos e metodológicos: guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes. Brasília, DF: EdUCB. 2014.

WILLIAMS, L. C. A. **Pedofilia:** Identificar e prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2012.

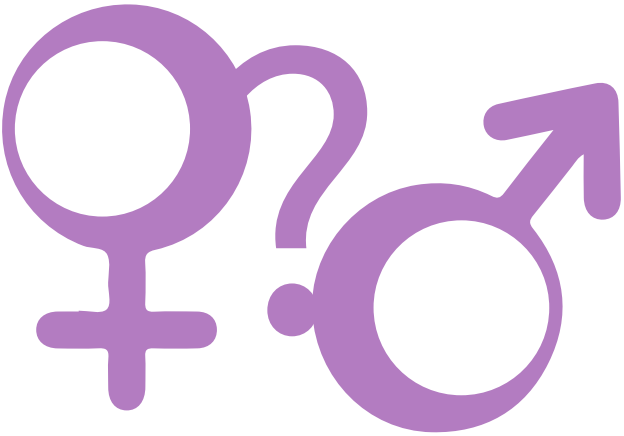
WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. **Programming for adolescente health and development**, WHO Technical Report Series 886. Genebra: WHO, 1999. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42149/1/WHO_TRS_886_(p1-p144).pdf.Acesso 1. Jul. 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Sexual and reproductive health:** Defining sexual health. Disponível em: http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/. Acesso 1. Jul. 2016.

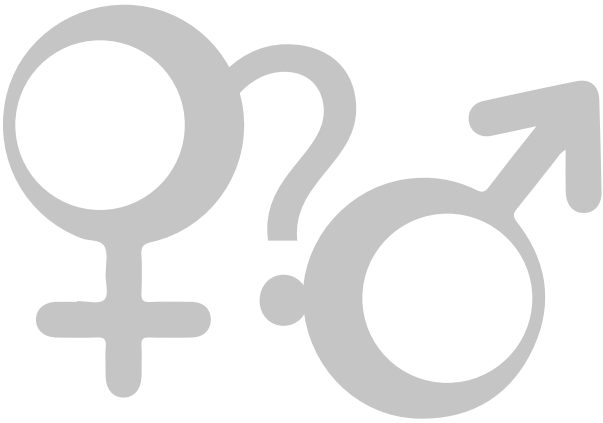
WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global consultation on violence and health. **Violence:** a public healtth priority (document WHO/EHA/SPI. POA.2). Geneva: WHO, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global consultation on violence and health. (1996). **Violence:** a public healtth priority (document WHO/EHA/SPI. POA.2). Geneva: WHO, 1996.

ZWI, K. J.; WOOLFENDEN, S. R.; WHEELER, D. M.; O'BRIEN, T. A.; TAIT, P.; WILLIAMS, K. W. School-Based education programs for the prevention of child sexual abuse. **Cochrane Database for Systematic Reviews,** *2*(3), 1–44, 2007.



14



RELAÇÕES DE GENERO E A ABORDAGEM DA TEMÁTICA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ÂMBITO NOS ANOS INCIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elizabeth Macedo Fagundes
Maria Lediana Bock

Introdução

A educação, desde o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, idade de sete a dez anos aproximadamente, objetiva formar um sujeito crítico preparado para atuar no meio social, sendo colocado em relevo, por documentos oficiais relacionados à educação pública no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) fator como cidadania, autonomia e senso crítico.

O destaque a tais fatores decorre do processo de democratização do país, ocorrido a partir de meados de 1980, indicando que o processo educativo é reconhecido como um importante mecanismo para a formação da pessoa, incluindo a condição de favorecer o surgimento do seu senso crítico.

Nesse cenário, o processo educativo, além de contribuir na aprendizagem dos conhecimentos científicos disciplinares, procura estabelecer um alcance maior, que envolve a abordagem de temáticas sociais[1], para que haja uma reflexão sobre a realidade existente no país, como também a possibilidade do educando estabelecer um juízo de valor próprio em relação ao que está analisando.

Considerando essa perspectiva, o professor tem a possibilidade de abordar a questão do gênero, realçando que este assunto não se limita ao aspecto biológico, mas contempla aspectos sociais que acabam influindo nas relações estabelecidas entre homens e mulheres, incluindo aspectos negativos, como a violência[2].

Desde 1970, conforme Citeli (2001) há estudos a respeito do binômio sexo/gênero, entendendo que sexo representaria a anatomia e a fisiologia (natureza), enquanto gênero representaria as forças sociais, políticas e institucionais que moldam os comportamentos e as constelações simbólicas sobre o feminino e o masculino. Assim, questionavam os significados psicológicos e culturais das diferenças, não o domínio do sexo físico. No entanto, novas abordagens, hoje identificadas com as correntes pós-modernas, passaram cada vez mais a desconfiar de oposições binárias como natureza/cultura e sexo/gênero. Muitos estudos foram progressivamente desmantelando a ideia que sustentava o lado supostamente natural/biológico do par sexo/gênero.

---

1 A abordagem de temáticas sociais é proposta na Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 32º, pontuando que o Ensino Fundamental deve colaborar na formação do cidadão, que envolve "[...] II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade" (BRASIL, 1996, p. 45). Essa compreensão envolvendo a abordagem de temáticas sociais, por serem fatores próximos a realidade do educando, sendo um importante mecanismo para estimular a reflexão e o aprendizado. Moraes (2003, p. 2004), em relação a essas temáticas, reconhece que "[...] que permitem a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e procedimentos, onde cada aluno participará de forma autônoma na construção e melhorias da comunidade em que se insere", condição que realça a importância da sua abordagem em sala de aula.

2 Há a ciência de que a violência de gênero não se restringe ao homem/mulher, porém, esta modalidade de violência é a mais comum no Brasil, sendo que suscita a atenção o fato de que, mesmo havendo uma lei que busca proteger a mulher, sua ocorrência ainda é alta. Oliveira (2013, p. 12) ressalta que "A violência contra as mulheres constitui, atualmente, uma das principais preocupações do Estado brasileiro, pois o Brasil ocupa o sétimo lugar no ranking mundial dos países com mais crimes praticados contra as mulheres".

Assim, quando ouvimos a palavra gênero nos vêm à cabeça inúmeras significações, podendo se referir a determinado tipo de texto, a estilo de filmes, canções, "observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos [...] que a constituem" (LOURO, 2003, p. 23). Para muitas pessoas, inclusive educadores, há a dificuldade para entender qual campo que abarca o conceito em questão quando associado à Diversidade Sexual.

Tratar da violência contra a mulher, desde os anos iniciais, representa oportunizar um debate acerca de um tema presente na sociedade brasileira que, pelo alto nível de ocorrência, foi objeto de uma lei (denominada de Lei Maria da Penha/ Lei 11340/06), realçando que a relação entre os gêneros ainda é demarcada por uma perspectiva de dominação do gênero masculino sobre o feminino.

Considerando o exposto, o presente artigo aborda o tema "a abordagem da violência contra a mulher nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pautado na questão do gênero", como uma forma de propiciar aos alunos refletirem acerca dos mecanismos que influi na prática da violência além de contribuir para uma reflexão em relação ao gênero e questões como desigualdade e preconceito.

Os objetivos que orientaram a elaboração do artigo foram: destacar aspectos relacionados à educação nos Anos Iniciais, apresentar características relativas ao gênero e analisar a possibilidade de inclusão do tema violência contra a mulher no âmbito do Ensino Fundamental, pautada na perspectiva do gênero.

Metodologia

A metodologia teve natureza qualitativa, que possibilita o estabelecimento de uma percepção mais aprofundada em relação ao tema estudado, identificando seus principais sentidos e significados.

Moresi (2003) relata que a identificação de sentidos e significados decorre do fato da pesquisa qualitativa oportunizar um

processo de análise mais amplo, considerando inúmeras perspectivas existentes em diferentes fontes, como livros, artigos e textos científicos, fazendo com que o pesquisador tenha uma noção mais ampla em relação ao que está pesquisando, podendo elaborar uma argumentação sólida e coerente acerca das suas percepções em relação ao assunto enfocado.

Para este trabalho foi utiliza foi à pesquisa bibliográfica, considerando as mais diversas fontes de natureza científica, como forma de se obter uma perspectiva mais abrangente em relação ao tema estudado, com também estabelecer um comparativo entre os posicionamentos apresentados nos referenciais teóricos selecionados.

Pizzani et al (2012, p. 54) identifica que a pesquisa bibliográfica corresponde a "[...] um trabalho investigativo minucioso em busca do conhecimento e base fundamental para o todo de uma pesquisa", realçando a condição de favorecer a compreensão acerca do assunto enfocado.

A abordagem da violência contra a mulher no ensino fundamental contextualizada na perspectiva do gênero

A educação escolar, na atualidade, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, é considerada como um importante recurso para a formação do ser humano, não somente na perspectiva intelectual, mas também contemplando a dimensão pessoal e a dimensão social, evidenciando a sua colaboração para a formação de um sujeito social. Pires (2012, p. 59) enfatiza que "A importância da educação como uma das alavancas que possa contribuir para a formação de um sujeito mais participativo nas tomadas de decisões da sociedade é destacado com algo importante para o Ensino Fundamental".

Essa perspectiva revela que a criança, ao adentrar na escola, passará a ter acesso a um processo de ensino mais relevante para sua formação, permitindo que empregue os conhecimentos adquiridos para exercer sua autonomia e ter um senso crítico mais apurado. Silva (2003, p. 58) indica que a prática de

ensino, no Ensino Fundamental, tem como objetivo "[...] levar o aluno a posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. Tais objetivos justificam nosso empenho em tornar o desenvolvimento do senso crítico um dos objetivos principais no ensino".

A intenção de colaborar no aprimoramento do senso crítico do aluno, no âmbito do processo educativo no ensino escolar, revela o comprometimento em propiciar o acesso a uma prática mais significativa, fazendo com que a abordagem dos conteúdos curriculares seja contextualizada com temáticas sociais, que servem de base para o processo de reflexão, que é de grande valia para que se atinja este objetivo ao longo da formação educacional do estudante.

Desde os períodos iniciais de sua formação escolar, o aluno passa a contar com um suporte para se apropriar de forma significativa dos conhecimentos, estabelecendo uma relação entre teoria e prática, realçando que os saberes científicos são a base para a análise e compreensão da realidade. Pires (2012, p. 33) relata que o aprendizado, no Ensino Fundamental, tem como foco "[...] fornecer recursos e instrumentos aos alunos para que esses possam reagir ao seu meio e construir pouco a pouco as noções próprias ao seu desenvolvimento intelectual e sua cidadania".

A atenção à cidadania decorre do fato de ser um componente que possibilita a pessoa ser um sujeito social ativo, seja na concretização de seus direitos, sendo na observação dos seus deveres, identificando uma participação qualificada, com condições de modificar a realidade, identificando a relevância do senso crítico, para que se tenha uma perspectiva qualificada em relação ao que está acontecendo no meio social.

Nesse sentido, o professor, ao incorporar os temas sociais possibilita ao educando defrontar-se com um universo de conhecimentos mais amplos, que podem colaborar decisivamente para as situações que vivenciará na sociedade em que está inserido, podendo contribuir para entender a realidade enfocada como também assimilar os conteúdos das disciplinas.

Essa atuação contribui para que o aluno tenha melhor compreensão da dinâmica social existente. Vinholes (2012) relata que essa compreensão permite que o aprendiz vá construindo sua condição de sujeito social[3], reconhecendo que os conhecimentos adquiridos no processo de ensino, como também os oriundos das interações sociais, colaboram para que possa ter uma atuação ativa no espaço social onde está interagindo.

Considerando essa perspectiva, a educação desenvolvida no Ensino Fundamental passa a superar a perspectiva de acomodação do ser humano à sociedade, enfocando que o processo de ensino vincula-se a formação de uma pessoa com capacidade de articular ideias e construir, de maneira autônoma, seu juízo de valor em relação ao tema ou a situação que está refletindo. Silva (2003, p. 60) realça que:

> É importante ainda considerar que, por se tratar de um objetivo referente à educação, nossa intenção é a de que os alunos sejam capazes de formular não só juízos de realidade, mas também juízos de valor. Não basta exercitar o aluno a fim de que ele possa formular julgamentos concernentes a conteúdos de disciplinas ou a aspectos palpáveis do real, é preciso ainda levá-lo a considerar as questões éticas concernentes à vida humana, e isso exige sensibilidade ao contexto, redução de preconceitos, bem como ceticismo no tocante às ideias que nos são impostas.

A possibilidade de contestar ideias impostas ao longo da formação da pessoa é relevante, pois pode superar concepções que não estejam de acordo com uma sociedade justa e igualitária. A educação, no Ensino Fundamental, não vincula-se ao acomodamento do ser humano a forma com que a sociedade está constituída, mas possibilitando que este analise os valores e princípios vi-

3 A concepção do termo sujeito social remete a Lei n. 9.394/1996, pelo fato desta legislação evidenciar que a educação, no Brasil, tem como foco a preparação de uma pessoa para interagir de maneira consciente no meio social, exercendo de forma plena sua cidadania. Nesse sentido, a definição selecionada para esse termo é descrita por Dayrell (2003, p. 43): "[...] sujeito social é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. O sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere".

gentes, fazendo com que tenha uma noção mais concreta de como conduzir sua conduta em relação ao que está sendo vivenciado.

Nesse sentido, o aluno perceberá que tem liberdade e autonomia para atuar na sociedade, desde que faça de forma consciente e não venha a comprometer os direitos de seus semelhantes, condição inerente a uma sociedade democrática. Rios (2001, p. 122) considera que "A ideia de liberdade se articula a de autonomia, que significa a possibilidade de estabelecer princípios e regras para a ação, reconhecendo a internalização dos valores do contexto ou problematizando e substituindo aqueles que não se mostram consistentes". Porém, é importante realçar que a liberdade permite que o ser humano adote condutas que não coadunam com os princípios e valores vigentes na sociedade, sendo que, neste caso, responderá pelos seus atos em conformidade com as normas legais, éticas e morais praticas no meio social em que estará inserido.

Outro aspecto importante a ser considerado é que o processo de ensino poderá incorporar princípios como o respeito às diferenças, fazendo com que a temática do gênero consiga superar marcas históricas negativas, aspecto inerente à sociedade patriarcal. Narvaz e Koeller (2006, p. 59) relatam que essa sociedade pauta-se no:

> [...] poder dos homens, ou do masculino, enquanto categoria social. O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos. A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e, estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas.

Mesmo o gênero feminino tendo alcançado importantes avanços no tocante aos seus direitos, perdura ainda a noção de

sociedade patriarcal, condição que compromete a vivência plena de suas conquistas, como também prejudica a noção de igualdade entre os gêneros, fator que deve vigorar em uma sociedade verdadeiramente democrática.

A respeito da equidade, torna-se importante incluir como tema social o gênero que, na sociedade brasileira, ainda é demarcado pela desigualdade que na maioria das vezes persiste em relação às mulheres[4], fator que contribui, por exemplo, para a manutenção de índices alarmantes de violência contra a mulher. Os motivos das agressões são os mais variados conforme Araújo (2004) na maioria das vezes 60% ocorre no espaço doméstico e familiar e o agressor alguém que mantém ou manteve com a vítima uma relação de proximidade e intimidade - marido, companheiro e/ou namorado (46% de relações atuais e 23% de relações passadas).A violência física é a mais frequente ou pelo menos a mais denunciada (58% no total, sendo 32% com lesão corporal). A violência psicológica aparece com 36% e a sexual com 6% . Em 69% dos casos resulta de discussões motivadas por ciúme, ameaça de separação, problemas de dinheiro, questões relacionadas aos filhos. Alcoolismo, distúrbio mental e desemprego também aparecem como motivos, mas em menor incidência. O que prevalece nessas situações é a relação de poder que o homem tem sobre a mulher e que lhe dá o "direito" de agredi-la por qualquer motivo.

Ponderações acerca do gênero

O gênero é um tema que mantém sua atualidade nos debates ocorridos na sociedade, realçando que sua concepção não se limita ao aspecto biológico, mas apresenta um componente social significativo. O componente social é resultante da percepção de

4 A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 4) é o principal documento formal que estabelece a igualdade entre os gêneros, definindo em seu artigo 1º que: "Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade". Contudo, a determinação legal não foi suficiente para modificar uma cultura que ainda segrega e discrimina, fatores que afetam a mulher na sociedade brasileira.

que o gênero está atrelado à pluralidade e a diversidade cultural, fazendo com que suscite debates e discussões acerca dos seus sentidos e significados. Maia, Navarro e Maia (2011, p. 26) consideram que a concepção de gênero:

> [...] pode ser compreendida como a autopercepção de cada pessoa em relação às categorias sociais que dizem respeito ao masculino e ao feminino, à parte de uma representação biológica que se constrói pelos fatores sociais e culturais que são predominantes na formação. É um dos elementos constituintes da identidade, mas não a definidora desta. Seu desenvolvimento ocorre desde o nascimento, numa interação constante entre o indivíduo e os outros, não se constituindo nem se apresentando de maneira fixa.

Cabe, inicialmente destacar que a percepção biológica de gênero é a primeira que surge, tendo como principal fator de diferenciação o sexo, resultando na divisão do masculino para o homem e do feminino para a mulher. Essa perspectiva simplista, contudo, não contempla a complexidade do gênero que não se limita mais ao sexo, condição originária do surgimento da pluralidade e da diversidade cultural, englobando também a questão da identidade, que se constrói a partir da interação da pessoa com o meio social em que está inserida, onde valores e princípios são assimilados, percepção construída a partir da afirmação de Maia, Navarro e Maia (2011).

Nesse sentido, o gênero é identificado como um fator que não tem:

> [...] a intenção de negar totalmente a biologia dos corpos, mas para enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, gênero seria a construção social do sexo anatômico demarcando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia dos seus corpos (PARANÁ, p. 2010, p. 12).

A não negação ao fator biológico é próprio do reconhecimento das diferenças entre o macho e a fêmea que, contudo, não servem

como prerrogativa para se instituir tratamentos sociais diferenciados, posto que a identidade de cada gênero se constrói a partir das interações e das perspectivas historicamente construídas.

Ao tratar do gênero como uma construção social, é possível, no âmbito do Ensino Fundamental, suplantar as noções constituídas ao longo da história humana que fixavam os limites de atuação entre homens e mulheres[5], sendo respeitada a subjetividade de cada pessoa, o que pode resultar na minimização das situações de discriminações e pré-conceitos que ainda demarcam as relações entre os gêneros na sociedade. Porchat (2010, p. 19) realça que a subjetividade é constituída a partir do agrupamento dos "[...] aspectos psicológicos, sociais, históricos e culturais, associados à feminilidade e à masculinidade", fazendo com que a constituição do gênero não se limite "ao termo sexo, que designa os componentes biológicos e anatômicos".

Nesse sentido, a abordagem do gênero, no Ensino Fundamental, contribui para que os estudantes reflitam acerca de aspectos relacionados ao homem e a mulher, envolvendo, por exemplo, a questão da igualdade e de que não a manutenção de papéis sociais pré-determinados para cada gênero não faz mais sentido, principalmente quando considera-se a intenção da construção de uma sociedade igualitária, proposta no principal documento legal do país, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)[6]. Com isso, é possível fazer uma reflexão sobre a natureza nociva da manutenção de desigualdades, fazendo com que, por meio do emprego do senso crítico, os alunos possam rever o significado das relações entre os gêneros, constituindo novas interações permeadas por princípios como respeito e reconhecimento do valor de cada pessoa.

5 Na perspectiva apresentada, o presente artigo considera que o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças identificadas entre os sexos. Há a percepção de que essa noção não contempla a complexidade do termo gênero, porém, é importante para ressaltar, segundo Silva (2008, p. 6) que "[...] o conceito de gênero encontra-se imbricado nos conceitos de identidade sexual, de papel sexual e no de relações entre os sexos".

6 Artigo 5º: [...]I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei (BRASIL, 1988, p. 5).

A educação torna-se um instrumento para que o educando tenha uma percepção mais ampla em relação ao significado do gênero, das relações estabelecidas entre o masculino e feminino, além da percepção dos novos debates envolvendo este assunto, considerando o dinamismo que demarca tanto as relações sociais como o desenvolvimento das pessoas no atendimento aos seus anseios e necessidades.

Essa condição se torna relevante para que a escola contemple um debate atual, levando os aprendizes a refletirem sobre um tema que designa a tentativa de construção de uma sociedade mais justa, sobretudo no tocante a mulher que ainda não tem respeitado integralmente seus direitos. Alves e Cavenaghi ((2012, p. 84) apontam que, na atualidade, em âmbito mundial, há iniciativas visando o "[...] empoderamento das mulheres e sua plena participação, em condições de igualdade, em todas as esferas sociais, incluindo a participação nos processos de decisão e acesso ao poder, que são fundamentais para o alcance da igualdade, desenvolvimento e o fim da violência".

A partir dessas iniciativas, torna-se possível contribuir para que os educandos tenham uma formação que suplante as perspectivas historicamente construídas em torna das diferenças sociais entre homens e mulheres, pois, na sociedade atual, é importante superá-las, devido ao reconhecimento de que todos são iguais em direitos. Hera (1998 apud ALVES e CORRÊA, 2008, p. 12) relata que:

> Os desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, políticas e práticas sociais, assim como nas identidades, atitudes e comportamentos das pessoas. Os atributos e papéis relacionados ao gênero não são determinados pelo sexo biológico. Eles são construídos histórica e socialmente e podem ser transformados.

Mesmo em uma sociedade democrática, como a brasileira, os desequilíbrios na relação entre os gêneros é fruto das desigualdades constituídas ao longo da história, indicando que sua abordagem, no Ensino Fundamental, torna-se de grande valia para que

os alunos percebam os equívocos que ainda vigoram e a percepção de que não há como um gênero se sobrepor ao outro, principalmente quando se busca um meio social que respeite integralmente cada ser humano.

Nesse contexto, torna-se relevante a abordagem da violência contra a mulher, por sua ocorrência ser comum na sociedade brasileira, além de servir como estímulo para se tratar do tema gênero, no sentido de estabelecer uma nova perspectiva na forma com que a relação entre masculino e feminino deve ser orientada: no respeito a dignidade de cada pessoa envolvida.

A abordagem da violência contra a mulher no âmbito do gênero no ensino fundamental

No âmbito do Ensino Fundamental, considerando a questão do gênero, a abordagem da violência contra a mulher é de grande valia, por ser uma prática que ainda persiste na sociedade brasileira, mesmo havendo uma legislação específica que procura combatê-la. Essa legislação é denominada Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006), estabelecendo, especificamente para as mulheres que:

> Art. 2º Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.
> Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Os artigos citados realçam a necessidade de pleno respeito aos direitos das mulheres, sendo que é fundamental que vivam em um ambiente sem violência, por ser um ato que fere sua dignidade

e que não pode ser tolerada em uma sociedade democrática. A lei foi inspirada no caso vivenciado por Maria da Penha, que foi vítima de duas tentativas de homicídio perpetradas pelo seu ex -marido, sendo que este ficou impune, fazendo com que surgisse a percepção da necessidade de elaboração de uma lei que pudesse conferir maior segurança às mulheres, como também garantir punição aos agressores (SILVA, 2012).

Nesse sentido, a elaboração de uma lei própria tratando da violência contra a mulher no país revela, em primeiro plano, a urgência de um amparo protetivo maior para as vítimas como também de mecanismos de sanção que possam minimizar a sua ocorrência; e em segundo plano, a perspectiva de que, historicamente, o gênero feminino ainda vivencia uma situação de vulnerabilidade social, fruto dos mecanismos de poder constituídos ao longo do tempo, tendo como principal viés o da sua submissão ao gênero masculino, condição que ainda demarca as relações estabelecidas, mesmo com todos os avanços ocorridos na busca de uma igualdade entre os gêneros na sociedade.

Contudo, mesmo com a Lei Maria da Penha, a violência contra a mulher no Brasil, ainda é comum, sendo oriunda, sobretudo de uma cultura patriarcal que, em pleno século XXI, persiste em existir, demonstrando que as relações entre os gêneros ainda é demarcada pela desigualdade. Narvaz e Koller (2006, p. 52) indicam que:

> A posição da mulher, na família e na sociedade em geral, desde a colonização até hoje, demonstra que a família patriarcal foi uma das matrizes de nossa organização social. Nesse sentido, as diversas formas de discriminação e de violência contra as mulheres são manifestação de relações de poder historicamente desiguais. Denominadas violência de gênero, são também violação dos direitos das mulheres.

A manutenção da cultura patriarcal é resultante da sua constituição histórica e do fato de ser um dos principais referenciais da sociedade brasileira. Nesse sentido, na relação entre os gêneros, as

mudanças demoram a ocorrer, sobretudo no tocante a questão da igualdade entre homens e mulheres, indicando que a estipulação de uma lei nem sempre consegue romper com uma cultura historicamente constituída, nestas relações. A continuidade da desigualdade é um dos fatores que contribui para que a violência contra a mulher persista, representando uma séria distorção em uma sociedade que se pretenda verdadeiramente democrática. Prestes e Oliveira (2005, p. 3) consideram que:

> [...] o problema da subordinação, opressão, discriminação e exploração da mulher não está na mulher, assim como o problema étnico não está no negro ou no índio, mas está nas pretensas formas de organização e de convívio, isto é, de exploração e dominação criadas, mantidas e atualizadas pela sociedade patriarcal, que através do tempo, legitimam a "superioridade e a consequente dominação dos homens sobre as mulheres, dos brancos sobre os negros e índios e da classe dominante sobre a classe operária".

O fator que torna mais grave essa situação é que os maiores agressores são pessoas próximas, sobretudo os familiares, sendo que, em 2013, em 65% dos casos, o agressor foi o marido, o companheiro ou o namorado (SOUSA, 2014). Nesse sentido, a mulher acaba tendo sua dignidade profundamente afetada, realçando que a Lei Maria da Penha procura modificar esta situação, estabelecendo uma perspectiva legal que considera as características do gênero feminino, sobretudo da sua condição de vítima preferencial em diversas situações.

Devido a essa condição, é possível apontar que a maioria dos alunos, mesmo os que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, já souberam ou vivenciaram alguma situação de violência contra a mulher, muitas vezes da própria família, irmã avó, mãe, realçando que a sua abordagem, em um enfoque pedagógico, além de abordar questões relacionadas ao gênero, oportuniza estabelecer um debate mais amplo em relação a este tema.

Silva (2012, p. 7) identifica que a abordagem da violência contra a mulher, no âmbito escolar, sustenta-se na perspectiva de que:

> [...] a escola é o lugar capaz de fazer a diferença no combate a todas as formas de violência praticadas, especialmente, contra o público com maior vulnerabilidade social e individual (mulheres, idosos, homossexuais, pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência, entre outros), na construção de uma cultura de paz.

Considerando o exposto, é possível identificar que a abordagem inicial da violência contra a mulher permite debater agressões cometidas contra outras pessoas que independem do gênero. Essa condição é pertinente para a constituição da cultura da paz, que apresenta a concepção de que as relações sociais devem ser estabelecidas a partir do respeito a dignidade de cada pessoa, independente da sua condição social, política, religiosa, econômica, racial, de gênero, entre outras.

O debate acerca da violência contra a mulher iniciado no Ensino Fundamental é relevante porque neste período a criança está em processo de construção de sua identidade, que envolve a percepção do significado de gênero além do aspecto biológico, sendo que, se não houver uma abordagem diferenciada, no sentido de ressaltar que as constituições históricas das relações entre homens e mulheres não mais se sustentam, dificilmente será possível superar a cultura patriarcal que, em grande parte, serve como justificativa para os atos de violência contra o gênero feminino. Vinholes (2012, p. 8) reconhece que:

> Pode ocorrer que o desempenho de meninos e meninas na escola esteja relacionado com a posição, que eles acreditam que homem e mulher ocupam na sociedade e, assim, podem acabar reproduzindo um modelo social discriminatório. As referências obtidas no contato com familiares e outros adultos podem interferir nas construções da criança quanto aos estereótipos, os pré-conceitos, as relações de poder referentes ao gênero, gerando situações de desigualdade produzidas no interior da escola, que prejudicam não só o individuo, mas também dificultam a forma como ele se relaciona com os demais.

No Ensino Fundamental, com a intenção de colaborar na formação do senso crítico do aluno, é relevante contestar determinadas realidades vigentes na sociedade, como a problemática da diferenciação de gênero, que ainda é bastante presente. A partir dessa premissa inicial, a abordagem da violência contra a mulher ocorre culturalmente, por ser uma prática relacionada com a intenção de manter a pretensa superioridade masculina em relação a feminina, percepção que desconsidera os avanços ocorridos nas últimas décadas em relação a equiparação de direitos e a própria questão da consolidação da democracia no Brasil. Weschenfelder (2009, p. 6) reconhece que a própria escola ainda cultiva:

> [...] muitas imagens e preconceitos, que são vividos, produzidos e legitimados no cotidiano escolar. Defende-se que o professor como agente de transformação social, através de sua prática, tanto pode contribuir para perpetuar esta cultura ou deixar passar despercebidas situações que ocorrem na sala de aula.

A escola, no Ensino Fundamental, ao abordar o tema da violência contra a mulher, pautada na perspectiva do gênero, pode rever suas próprias práticas, bem como o encaminhamento pedagógico dado a situações concretas envolvendo os alunos e as alunas, fazendo com que o debate acerca deste tema não fique restrito a perspectiva teórica, mas parta de fatos próximos a realidade dos educandos, o que pode propiciar um aprendizado mais significativo.

Cabe ressaltar que há a percepção de que a educação é o melhor meio para que a violência contra a mulher pode ser combatida, como também a percepção de que as relações entre os gêneros devem ser demarcadas pelo respeito e pela igualdade, influindo na atuação futura dos alunos que, como sujeitos sociais, podem influir nos valores e princípios vigentes em seu entorno, sobretudo no tocante a repulsa a toda forma de intimidação e de violência que, em síntese, ferem a dignidade da própria sociedade.

Considerações finais

O processo de ensino, no Ensino Fundamental, necessita contribuir efetivamente para o desenvolvimento do senso crítico do aluno, para que este possa ter uma percepção mais ampla acerca do significado do seu aprendizado, da relevância dos conteúdos científicos e do valor de possuir uma opinião própria acerca de temas que possuem relevância social, o que confere maior sustentáculo a sua condição de sujeito social.

Nesse sentido, a educação propicia o desenvolvimento amplo do estudante, não se detendo a sua dimensão intelectual, mas propondo um aprendizado que o capacite a atuar de forma consciente na sociedade, podendo vivenciar plenamente sua cidadania, condição relevante em uma sociedade democrática.

Na questão do gênero, o senso crítico é fundamental para suplantar os valores e princípios ainda vigentes da cultura patriarcal, fazendo com que os alunos possam avaliar suas condutas nas relações que estabelece com as pessoas, sobretudo na reprodução de preconceitos ou descriminações que ainda vigoram na sociedade.

A abordagem da violência contra a mulher, nesse cenário, se torna ainda mais oportuna, como forma de realçar que ainda há desigualdades no tratamento social entre os gêneros, sendo que este ato representa, um grave desrespeito a dignidade da pessoa humana, devendo ser fortemente combatido, não somente no âmbito legal, mas também na revisão de percepções que ainda vigoram na sociedade brasileira, em especial, as que dificultam a consolidação da igualdade entre os gêneros.

A análise de um tema dessa natureza no Ensino Fundamental oportuniza aos educandos identificarem as raízes de um sério problema social, como também entrarem em contato com os esforços efetivados para evitar que as mulheres tenham sua dignidade comprometida. A Lei Maria da Penha procura estabelecer maior proteção à mulher, pois a questão da violência ainda é um fator bastante comum na sociedade brasileira.

Ao debater no Ensino Fundamental a violência contra a mulher, a escola permite aos alunos refletirem sobre condutas e comportamentos que não podem ser mais tolerados nas relações entre os gêneros.

Nesse sentido, a escola assumirá uma postura educacional relevante, propondo aos seus alunos um processo educativo que seja capaz de contribuir para sua autonomia, para sua liberdade e para a formação do seu senso crítico, fazendo também com que percebam a pluralidade de gêneros, de diversidades, de indivíduos os quais constroem suas vidas em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Eustáquio Diniz; CORRÊA, Sônia. **Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil:** um panorama preliminar: 15 anos depois de Cairo. São Paulo: Moderna, 2008.

Araújo, M.F; Martins, E.J.S. & Santos, A L. **Violência de Gênero e Violência Contra a Mulher**. Em Araújo, M.F. & Mattioli, O (orgs.) Gênero e Violência (p.17-35). São Paulo: Arte & &Ciência, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Diário Oficial, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Diário Oficial, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.** Brasília: Diário Oficial, 2006.

CITELI, Maria Tereza **Fazendo diferenças:** teorias sobre gênero, corpo e comportamento. Rev. Estud. Fem. vol.9 no.1 Florianópolis 2001.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 40-52, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. **Relações entre gênero e escola no discurso de professoras no Ensino Fundamental.** Psicologia da Educação, v. 32, n. 1, p. 25-46, 2011.

MORAES, Mara Sueli Simões. **Temas Transversais em Educação**: Ementa de disciplina do Curso de Pós Graduação em Educação para a Ciência da UNESP. Bauru: 2002.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa.** Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. **Famílias e patriarcado:** da prescrição normativa à subversão criativa. Psicologia & Sociedade, v. 18, n. 1, p. 49-55, janeiro/abril de 2006.

OLIVEIRA, Luis Camargo. **Mesmo com a Lei Maria da Penha, aumenta número de casos de violência contra a mulher**. Jus Brasil, v. 15, n. 1, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.** Curitiba: SEED/PR, 2010.

PIRES, Pierre André Garcia. **A escola e sua contribuição na formação de sujeitos:** um olhar a partir da nova concepção de currículo. São Paulo: Atlas, 2012.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento.** Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 10, n. 1, p. 53-66, julho/dezembro de 2012.

PORCHAT, Patrícia. **Gênero, práticas "psi" e subjetividades.** Revista de Psicologia da UNESP, v. 9, n. 1, 2010.

PRESTES, Cristina; OLIVEIRA, Taciane de. **Mulher, violência e gênero:** uma questão histórica-cultural de opressão feminina e masculina. Anais da II Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis, 23 a 26 de agosto de 2005.

SILVA, Alcione. **Projeto Maria da Penha vai às escolas.** Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação, 2012.

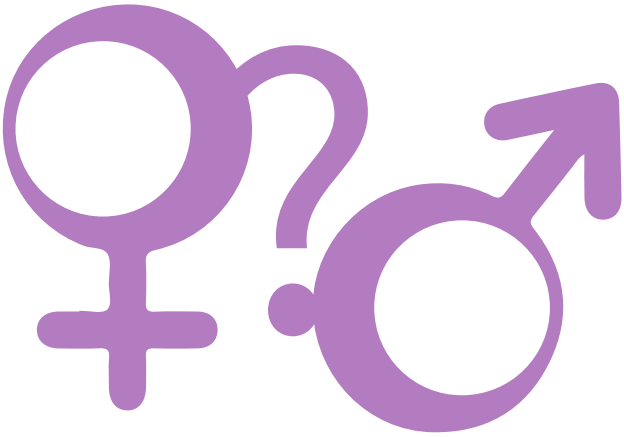
SILVA, Carla da. **A desigualdade imposta pelos papéis do homem e da mulher:** uma possibilidade de construção de igualdade de gênero. São Paulo: Moderna, 2008.

SILVA, Elisabeth Ramos. **O desenvolvimento do senso crítico no exercício de identificação e escolha de argumentos**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 3, n. 1, p. 57-184, 2003.

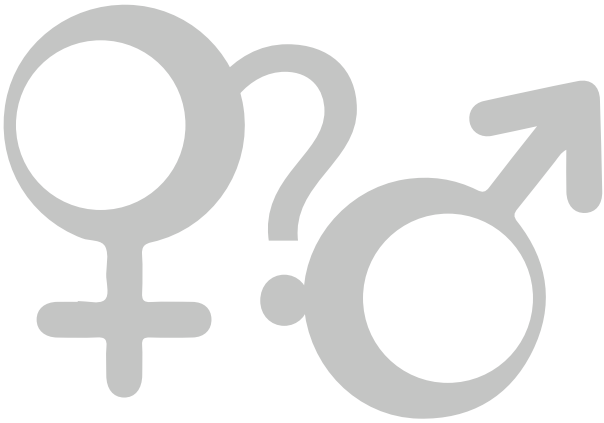
SOUSA, Aline de Queiroz. **Violência doméstica e familiar contra a mulher.** Brasília: Senado Federal, 2014.

VINHOLES, Aline. **Gênero e identidade:** reflexões sobre o contexto escolar. Anais do IX ANPED SUL, 2012.

WESCHENFELDER, Rosa Cristina Schavinski. **A violência contra a mulher e o lugar na escola na problematização das questões de gênero.** Anais do XVII Encontro de Jovens Pesquisadores da UCS. Caxias do Sul, setembro de 2009.



15



MULHERES NOS CURSOS DE LICENCIATURA: DESVALORIZAÇÃO E EVASÃO

Aline Fernanda Cordeiro
Fabiane Freire França

Introdução

O presente artigo apresenta recortes de uma pesquisa de Iniciação Cientifica realizada entre os anos de 2015 e 2017, com o objetivo de promover estratégias de combate a evasão de acadêmicos/as dos primeiros anos dos cursos de licenciatura da UNESPAR/Campo Mourão-PR.

Neste texto apresentamos resultados da pesquisa, assim como um mapeamento de dados obtidos no segundo semestre de 2016. Aplicamos um questionário *online* para identificação das causas da evasão. Foi também sistematizado um quadro do nível socioeconômico dos/as estudantes

Para a finalização da pesquisa foram realizadas revisões bibliográficas da literatura especializada dos Estudos de Gênero e da Teoria das Representações Sociais. Com isso, pretendemos identi-

ficar o perfil dos/as alunos/as da Unespar/Campo Mourão e suas perspectivas nos cursos de licenciatura.

Constatamos que a evasão nos cursos de licenciatura da Unespar/Campo Mourão é predominantemente de mulheres. Neste sentido, a inquietação deste texto foi de entender o porquê destas mulheres terem selecionado cursos de licenciatura e quais as implicações em dar sequência a estes cursos.

Em vista disso, organizamos o texto em três seções. Na primeira apresentamos uma leitura histórica de marcos teóricos relacionados com a representação feminina que nos possibilita melhor compreensão de como a mulher era vista em contextos diversos, seu ingresso no mundo do trabalho que marca sua entrada no magistério no final do século XIX, início do século XX. Destacamos neste tópico como os discursos deste período sinalizavam para o trabalho da mulher no espaço público como uma extensão do espaço privado, de seu lar e de suas funções maternas e o cuidado com o outro.

Na segunda seção apresentamos o processo de coleta de dados, como foram aplicados os questionários, bem como os limites e possibilidades para a efetivação da pesquisa. Na terceira seção são analisados os dados da pesquisa relacionados com as representações especificamente das estudantes que pensaram em desistir do curso de licenciatura.

Com as discussões anunciadas, evidenciamos que a mulher e seu papel social não é inerente a questões genéticas ou biológicas, ou seja, suas decisões não são naturais, são movidas por questões históricas, culturais, políticas e econômicas. Dentro desta perspectiva, a evasão deve ser melhor observada, quando relacionada a gênero, visto que há um número maior de acadêmicas que já pensaram em evadir do curso, por sofrerem diferentes pressões internas e externas que as levam a questionar sua existência no Ensino Superior.

História da mulher e a formação da identidade feminina no Ensino Superior

Entender o papel da mulher na sociedade demanda voltar e olhar a sociedade de diferentes épocas, para assim compreender o porquê de determinados comportamentos sociais e culturais atribuídos de modo distinto a homens e mulheres.

É notável que as condições e modo de existência das mulheres se transformou com o tempo, hoje elas possuem condições e assumem papéis que não podiam exercer em outros períodos e espaços sociais. Desse modo, para compreendermos a mulher contemporânea, buscamos apresentar de forma resumida alguns marcos históricos importantes para a construção da subjetividade feminina, sendo eles o religioso, científico e cotidiano.

A influência da religião para a formação da sexualidade e personalidade da mulher foi significativa para atribuições categóricas de suas funções sociais. As representações bíblicas, por exemplo, consideram que é de responsabilidade da mulher todas as mazelas humanas, sendo Eva a primeira mulher pecadora ao entregar a Adão o fruto proibido que os levam a ser expulsos do paraíso. Nesta passagem Deus puniu todas as gerações e a mulher passa a ser dominada pelo homem (SILVA, ANDRADE, 2009). Essas representações ainda reverberam no imaginário social como verdades e produzem significados que reproduz a mulher como inferior ao homem.

A Igreja Católica também teve a função de "castrar" a sexualidade feminina, usando a falsa ideia que de que o homem era superior e tinha como direito/dever de exercer o autoritarismo. A mulher carregava o pecado original e era suja, sendo assim, deveria ser vigiada. Esses fatos são marcas que interpelam a identidade feminina (SILVA, et al. 2005).

De Aristóteles na Antiguidade a Cesare Lombroso na Contemporaneidade são apresentados discursos supostamente científicos que representam a mulher como o outro do homem, um homem não completo. A ideia de que o homem seria um ser supe-

rior à mulher, perpetuada no século XVII, que adotava apenas um modelo de sexo, sendo este o masculino, o sexo feminino era visto como invertido e inferior, assumindo uma visão de que a mulher era um ser menos desenvolvido e imperfeito (SILVIA, et al. 2005).

Na Idade Média as mulheres que tinham conhecimentos sobre o corpo e a natureza, como as parteiras, ou as que tinham visões e premonições, eram chamadas de bruxas. Estas mulheres eram acusadas de comer carne humana, de praticar relações sexuais com demônios, participar de orgias, se transformarem-se em animais, etc. As mulheres consideradas bruxas eram torturadas e queimadas para que servissem de exemplo à população, era o modo de consciêntizá-la do que poderia acontecer com as mulheres que tentassem fazer o mesmo (ROCHA, BELARMINDO, PESSANHA, 2016).

Por muito tempo a função reservada à mulher era a de cuidar da casa, mantê-la sempre limpa, cuidar do esposo e filhos, ser recatada, comparecer a missa, ser decente, etc. Para a mulher não era permitido sentir prazer sexual, ter liberdade de expressão, participação nas decisões públicas, etc. A castidade feminina era obrigatória, já o homem poderia e era incentivado a ter aventuras sexuais (SILVIA, et al. 2005).

Na Revolução Industrial, a mulher começa a sair de casa para trabalhar nas indústrias, pois precisava de mão de obra barata e as mulheres se enquadravam nesta exigência. Eram elas e as crianças a grande parte dos/as operários/as, pois além de serem mão de obra barata, eram considerados/as dóceis e fáceis de lidar. Além disso, as mulheres raramente conseguiam se organizar para manifestar seu descontentamento em forma de greves (RODRIGUES, 2015).

Nesse mesmo contexto da Revolução Industrial nasceu a necessidade da mulher ajudar na renda da casa, pois o homem que antes detinha sua renda com seu comércio artesanal, agora é obrigado a fechar sua oficina e se tornar um operário. A mulher somente sai para trabalhar quando o homem não mais consegue sustentar a casa sozinho.

Nos anos de 1960, contexto de inúmeras explorações das mulheres, é desencadeada no Brasil a primeira onda do feminismo que representou a luta pelos direitos das mulheres ao voto, elas eram chamadas de sufragistas. O movimento feminista tinha como propósito a emancipação política e social da mulher (MENDES, VAZ, CARVALHO, 2015). No cenário mundial o movimento sufragista foi iniciado na Inglaterra na década de 1910.

Sforni (1996) destaca que outro movimento relevante para a compreensão da entrada da mulher do mundo do trabalho foi a feminização do corpo docente que conretizou-se no século XX, e iniciou-se no final do século XIX, em consonância com o nascimento da escola primária, pública, obrigatória e laica. A autora destaca que esse processo foi movido por defensores da vocação natural da mulher para o magistério, com base em suas habilidades maternais.

Em um movimento contraditório, a mulher do século XIX que era considerada inferior ao homem, em seu intelecto, foi promovida a educadora capacitada. Corrobora-se, numa perspectiva psicológica, que a mulher tem o conhecimento da "alma infantil", conhecimento empírico de mãe (SFORNI, 1996).

Na sociedade atual a imagem da mulher submissa foi substituída por uma mulher múltipla que trabalha fora e dentro de casa, cuida dos filhos e marido, tem que se destacar profissionalmente, estudar e ainda ser linda, magra e perfeita para os padrões sociais contemporâneos. Estas exigências em relação à mulher a levam muitas vezes a sentirem-se exaustas, incompletas e confusas quanto ao seu pertencimento social e a sua identidade. Sobre identidade Galinkin e Zauli (2011, p. 253) argumentam:

> O termo "identidade" deriva do latim *idem* e tem o sentido de mesmo, enquanto o verbo identificar significa tornar-se igual, idêntico a algo ou alguém. [...] traz o sentido de unicidade e refere-se a aspectos individuais que fazem cada pessoa sentir-se única, singular.

A identidade refere-se ao que a pessoa é, ser igual a um grupo e diferente de outro, se sentir único e pertencente a grupos e categorias sociais. A auto identificação é um reconhecer-se e um diferenciar-se entre inúmeras possibilidades (GALINKIN, ZAULI, 2011). A mulher da contemporaneidade está imersa em inúmeras possibilidades que muitas vezes não estão dentro de um poder de escolha, pois não podem optar se querem trabalhar fora ou ser mãe, pois a sociedade exige que sejam cumpridas todas as funções.

As lutas feministas possibilitaram à mulher da atualidade um maior leque de escolhas, entretanto ainda existem muitos preconceitos em relação ao universo feminino. A mulher vem ganhando seu espaço, buscando se profissionalizar e realizar um curso profissionalizante ou superior, representam a maioria dentro das universidades e ainda assim ganham menos que os homens (MULHERES, 2016).

A mulher da atualidade muitas vezes sofre pressões nos meios em que frequenta, como no trabalho, na família, autocobrança e quando estudante ainda sofre as exigências da instituição, de ter um bom desempenho escolar, sofre cobranças sociais de atividades historicamente atribuídas a ela, como manter uma casa impecável, filhos educados, refeições prontas no horário, etc.

Essa mulher contemporânea passa por uma crise de identidade, muitas vezes não sabe qual seu papel, entretanto essa crise muitas vezes é necessária para uma internalização dos conceitos e elaboração das suas funções que podem sim, ser funções múltiplas, mas isso se for uma opção pessoal. Temos que continuar na luta em favor dos direitos feministas e permitir que as escolhas das mulheres sejam reconhecidas e apoiadas, pois existem inúmeras formas de existências humana, o importante é assumir funções e espaços que realmente as contemplem e o Ensino Superior pode ser um deles.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Este texto é oriundo de uma pesquisa de Iniciação cientifica que teve como objetivo compreender e prevenir a evasão escolar no Ensino Superior. A pesquisa foi realizada no período de 2015 a 2017. Foram utilizados como instrumentos metodológicos: questionário *online* semiestruturado específico sobre evasão, sistematizado em *google.docs*, disponibilizado pelas pesquisadoras no laboratório de informática da instituição para que os/as estudantes respondessem.

O questionário foi respondido pelos/as alunos/as dos primeiros anos dos cursos de licenciatura diurno e noturno da Unespar/Campo Mourão, sendo estes os cursos de Pedagogia (diurno e noturno), Geografia, História, Letras e Matemática (cursos noturnos), permitindo assim um delineamento do perfil, suas condições sociais e econômicos, assim como os limites e as potencialidades que os/as estudantes encontram no curso e na universidade.

A pesquisa realizada foi no âmbito da Teoria das Representações Sociais. Com isso, pretendemos identificar o perfil dos/as alunos/as da Unespar/Campo Mourão.

Perfil dos/as alunos/as da UNESPAR- Campo Mourão e as representações das mulheres que estudam nas licenciaturas

Os resultados da pesquisa apontam que de 107 estudantes de licenciaturas da Unespar/Campo Mourão que participaram da pesquisa, 67 delas têm idade de 17 a 21 anos. 99 dos sujeitos são oriundos de escolas públicas, que trabalham e ajudam na renda familiar. 81 dos sujeitos são do gênero feminino e 26 do gênero masculino. Deste total, 60 deles/as já pensaram em abandonar o curso, sendo 48 mulheres e 12 homens.

Os motivos recorrentes foram categorizados do seguinte modo: 1) dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, 2) dificuldade com algumas disciplinas; 3) não ser a primeira opção de curso, 4) greve. A pesquisa ainda possibilitou compreender como estes/as estudantes se percebem dentro da universidade.

Foi possível identificar representações discentes para pensar na elucidação de estratégias de redução da evasão e também para melhor compreender as necessidades dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Paraná Unespar- Campo Mourão.

Quadro 1: Total de estudantes Trabalhadores/as na Universidade Estadual do Paraná UNESPAR/Campo Mourão (Mulheres e Homens).

	Total	Trabalham	Não trabalham
Mulher	81	72, 8 %	27, 1 %
Homem	26	76, 9 %	23, 0 %

Quadro 2: Total de estudantes vindos de Escolas públicas ou privadas (Mulheres e Homens).

	Total	Pública	Privada %
Mulher	81	97, 5%	4, 9%
Homem	26	76,9	15, 3%

Quadro 3: Total de estudantes que tem filhos (mulheres e homens).

	Total	Aluno/as que tem filhos	Aluno/as que não possui filhos
Mulher	81	13, 5%	86, 4%
Homem	26	19, 2%	80,7%

Quadro 4: Total de estudantes que pensaram em abandonar o curso (mulheres e homens).

	Total	Já pensaram em abandonar o curso	Nunca pensaram em abandonar o curso
Mulher	81	59,2%	40, 7%
Homem	26	46, 1%	53,8%

Quadro 5: Total de estudantes que tinha o curso escolhido como primeira opção.

	Total	Tinham o curso com 1ª opção	Tinham o curso com 2ª opção
Mulher	81	53,0%	46,91%
Homem	26	46, 1%	53,8%

Fonte: dados do questionário

Uma das perguntas do questionário aplicado era a seguinte: **Em algum momento pensou em abandonar o curso? Por quê?** Na sequência destacamos algumas das respostas das jovens estudantes.

> E1: *Sim , porque trabalho e estudo, e as vezes fica dificil de fazer leitura, ai desanima porque as vezes nao tira nota suficiente e acaba ficando em dp. e isso dificulta mais porque voce vai fica em uma sala desconhecida indo uma ou duas vezes na semana, e voce acaba sendo excluida pois cada um tem seu grupo , e deixa voce de lado , acabando refletindo nas materias pois é feito muito trabalho em grupo, e voce acaba ficando sozinha tendo que fazer sozinha. E tambem acaba perdendo uma materia do ano seguinte , fazendo com que voce perca essa materia, e tendo que fazer no ano seguinte.*
> E2: *Sim, inúmeras vezes. Principalmente por conta do cansaço de ter que trabalhar , morar fora e vir para estudar, é um processo muito cansativo. Por trabalhar o dia todo, o tempo para estudar é muito curto.*
> E3: *Sim, no inicio mais por questões de minha rotina, pois a mesma se tornou muito corrida ao entrar na faculdade me encontrava sem tempo até mesmo para estudar, porém foi apenas um tempo de adaptação.*
> E4: Sim, no primeiro ano, pois eu estudava e trabalhava.
> E5: *Sim. Este curso não é o que quero fazer. Não é minha primeira opção de escolha.*
> E6: *Sim, porque a principio pensei ser o que não queria para minha formação. Mas com o decorrer do curso acabei me identificando e gostando do curso.*

> E7: *Sim, devido as greves do ano passado, pelo fato de trabalhar muito também e por ver a situação que os professores de ensino publico estão passando no Paraná.*
> *E8: Sim, pela "dificuldade" de conciliar o trabalho com a faculdade e pela pressão dos conteúdos, muito corrido.*

As falas das estudantes foram organizadas em três categorias: 1) sobrecarga de atividades, 2) Não identificação com o curso e 3) greve. Na primeira categoria, percebemos que a mulher trabalha, estuda e ainda tem a cobrança de realizar uma terceira jornada de trabalho seja em casa ou com a família. Passa por cobranças que não são exigidas do mesmo modo ao gênero masculino. Algumas atividades são encaradas como unicamente obrigação das mulheres.

> Estes obstáculos constituem-se dos valores ou estereótipos relativos ao papel social da mulher, veiculados sutil ou ostensivamente pela família, por outros grupos de referência e pelos meios de comunicação de massa, e reforçados pelos sistema escolar (BARBOSO; MELLO, 1975).

As autoras explicitam ainda como a seleção por cursos normais, sobretudo o magistérios primário é apresentado à mulheres como um destino prioritário, mesmo que de pouco prestígio e baixa valorização. Curiosamente, as denúncias que as autoras fizeram na década de 1975 ainda se fazem presente na atualidade. Os cursos de licenciatura são compostos em sua maioria por mulheres e há uma insatisfação geral quanto á valorização e reconhecimento da profissão.

A segunda categoria corresponde a da não identificação com o curso, pois alguns estudantes optam pelo curso sem conhecê-lo ou por não terem outra alternativa. Felicetti e Fossatti (2014) acrescentam que os cursos que exigem menores notas para aprovação são os cursos em que a evasão é maior, assim como os cursos de menor prestígio social em que a evasão também é uma das maiores, como os cursos de licenciatura. Pesquisas mostram

que muitos/as alunos/as que optam pelos cursos de licenciatura, escolhem pela falta de opção para o ingresso no ensino superior .

A terceira categoria é relacionada com a greve dos/as professores/as que aconteceu nos anos de 2015 e 2016, período último em que também ocorreu a ocupação dos/as estudantes no campus da Unespar/Campo Mourão e em outras universidades e escolas públicas. As greves tinham como objetivo o reajuste de salários e a luta por bolsas permanência e aumento de bolsas de pesquisas para estudantes.

A pesquisa realizada evidencia que os/as acadêmicos de licenciaturas da Unespar/Campo Mourão trabalham e ajudam na renda familiar, a maioria é mulher, e consequentemente apresenta número maior de intenção de abandono do curso. Com os resultados podemos analisar conflitos presentes no universo da jovem estudante da atualidade, explorando os diversos papéis desempenhados por elas e os conflitos que podem ser causados pelos mesmos.

Considerações finais

Com a análise dos dados obtidos e das leituras realizadas podemos concluir que existe uma predominância de mulheres que ingressaram nas licenciaturas da Unespar/Campo Mourão, sendo estas: Pedagogia, Letras, Matemática, História e Geografia. Essas alunas mencionaram ter uma jornada de trabalho pesada, além de trabalharem fora de casa e estudar, sentem-se obrigadas a realizar atividades domésticas. O perfil destas estudantes é caracterizado por serem oriundas de escolas públicas, algumas delas têm filhos, sendo 11, e 48 delas já pensaram em abandonar o curso.

Após as leituras realizadas sobre os marcos históricos relacionados às mulheres foi possível compreender que a mulher internalizou uma identidade historicamente contruída, e que por muito tempo foi (e ainda é em alguns espaços e representações) socialmente dominada. Entretanto, com a lutas feministas e os direitos conquistados, a mulher contemporânea pode exercer ou-

tros papéis, mesmo sofrendo preconceitos no mundo do trabalho. Nesse momento a mulher passa por uma crise de identidade ocasionada pelas pressões externas e internas.

A mulher da atualidade contempla modos de existir nunca antes permitidos a ela, cabe agora à sociedade favorecer discussões sobre esta mulher de possibilidades e levá-la a refletir sobre suas escolhas, assim como incentivá-las a conhecerem melhor suas histórias e suas raízes para pensar sua existência, visto que interfere nas ações femininas em sua formação identitária e em todo o âmbito, inclusive no universitário.

A mulher contemporânea deve continuar na luta, para levar a sociedade a compreender e ver suas novas formas de existência, assim como ela própria compreender que pode e deve ter a liberdade de escolher quem quer ser e onde quer estar, e assim construir sua subjetividade e identidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. L. **Pós-mulher: corpo, gênero e sedução**. Curitiba, Editora Champagnat, 2014.

BARROSO, C. L. M.; MELLO, G. N. A acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. 15, Fundação Carlos Chagas. 1975.

FELICETTI, V. L.; FOSSATTI, P. **Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco.** Educar em Revista, Curitiba, n. 51, p. 265-282, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n51/n51a16.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2015.

GALINKIN, A. L.; ZAULI, A. **Identidade social e alteridade.** Porto Alegre, Artmed, 2011.

MENDES, R. S.; VAZ. B. J. O.; CARVALHO, A. F. **O movimento feminista e a luta pelo empoderamento da mulher.** 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ged/article/viewFile/25106/14464> Acesso em: 21 de mai. de 2017.

MULHERES são maioria em universidades e cursos de qualificação. 2016.

Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/03/mulheres-sao-maioria-em-universidades-e-cursos-de-qualificacao> Acesso em: 04 de abr. de 2017.

ROCHA, L. L.; BERLARMINDO, L.; PESSANHA, L. **Bruxa: uma construção histórica da mulher que conhece o próprio corpo**. 2016. Disponível em: < http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467347026_ARQUIVO_txtbruxas.completo.peregrinacaofinal.pdf> Acesso em: 23 de mai. de 2017.

RODRIGUES, P. J. **O trabalho feminino durante a revolução industrial**. 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xiisemanadamulher11189/o-trabalho-feminino_paulo-jorge-rodrigues.pdf> Acesso em : 22 de mai. de 2017.

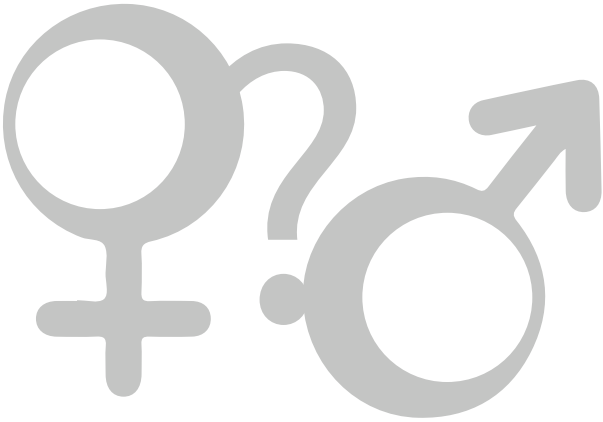
SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX**. Maringá-Paraná: 1996. Dissertação (Mestrado) UEM.

SILVA, A. C. L. F.; ANDRADE, M. M. **Mito e gênero: Pandora e Eva em perspectiva histórica comparada.** 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200012&script=sci_arttext> Acesso em: 22 de mai. De 2017.

SILVA, G. C. C.; et al. **A mulher e sua posição na sociedade: da antiguidade aos dias atuai**s. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582005000200006> Acesso em: 21 de mai. de 2017.

SOUZA, P. M. S. L. **Feminismo e direito: análise a partir do ordenamento jurídico brasileiro**. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/2198/1/MONOGRAFIA%20FINAL%20COM%20FICHA%20CATALOGR%C3%81FICA.pdf> Acesso em 23 de mai. de 2017.

16



VIOLÊNCIA DE GÊNERO NAS RELAÇÕES DE NAMORO

Latif Antonia Cassab
Márcia Josefina Beffa

Introdução

"O amor é cego, e os namorados nunca veem as tolices que praticam. "

William Shakespeare

O trabalho que apresentamos refere-se ao resultado parcial de uma pesquisa pautada em conhecermos como se expressa a violência de gênero nas relações de jovens casais de namorados, com idade entre 18 e 24 anos, comprometidos afetivamente há mais de um ano, a partir da perspectiva das jovens discentes dos Cursos de Serviço Social, matriculadas na Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Apucarana e Paranavaí.

Trata-se de uma proposta investigativa de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. Assim, no primeiro momento detive-

mo-nos na literatura pertinente às temáticas, através da pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de: juventude, namoro, gênero e violência de gênero, possibilitando delinearmos e avançarmos no desenvolvimento da pesquisa.

O universo dos sujeitos da pesquisa se constituiu em um levantamento de quantas jovens estão matriculadas em cada série dos respectivos cursos, através de consulta à Secretaria Geral das IES, com o objetivo de conhecermos quantas acadêmicas encontram-se na faixa etária estipulada para a pesquisa – de 18 a 24 anos de idade. Essa atividade nos possibilitou conhecermos, além do número de jovens para a pesquisa, os seguintes aspectos: o número de jovens mulheres matriculadas em cada série de cada curso e, a incidência maior e menor de jovens mulheres em cada faixa etária por curso.

Simultaneamente às atividades supracitadas, elaboramos o instrumento da pesquisa, ou seja, a elaboração de um questionário com uma série ordenada de questões fechadas e abertas, o qual foi aplicado às acadêmicas, e neste trabalho as do *campus* de Apucarana, no período das avaliações bimestrais – a escolha por tal período é decorrência de encontrarmos todas reunidas nas salas, pois caso contrário, não conseguiríamos alcançar a todas, em virtude da ausência periódica durante as aulas.

Completada a fase da coleta de informações, procedemos à sistematização das mesmas, conhecendo as principais categorias de análise, além daquelas evidenciadas no início do estudo, às quais foram interpretadas a partir de um constructo teórico previamente elaborado, originando este estudo, parcial que apresentamos.

As relações de gênero estão relacionadas a um processo pedagógico que começa desde o nascimento e persiste ao longo de toda a vida, reforçando a desigualdade que existe entre homens e mulheres, sobretudo no que se refere a quatro eixos: a sexualidade, a reprodução, a divisão sexual do trabalho e o âmbito público/cidadania.

Nessa perspectiva, podemos compreender que as relações de gênero se baseiam em normas culturais que determinam a maneira de ser de ambos os sexos, moldando suas ações conforme os pa-

drões preestabelecidos, sendo que na maioria dos contextos sociais o homem se destaca através de uma posição hierárquica superior à da mulher, imprimindo à sociedade sua condição androcêntrica.

A relação de poder, entre homens e mulheres, em uma abordagem de gênero, apresenta-se de forma desigual, gerando relações violentas entre os sexos e demonstrando que a submissão das mulheres não é algo natural, mas sim, uma construção no processo de socialização das pessoas.

A violência de gênero se constitui no âmago das relações de poder, de dominação dos homens e de submissão das mulheres, as quais foram solidificadas pelo processo histórico de dominação do patriarcado, o qual atribuiu papéis desiguais aos homens e às mulheres ao longo de um sistema cultural da sociedade.

Nas relações de namoro essa violência se constitui em atitudes permeadas por insultos, agressões físicas e verbais, proibições, entre outras, as quais são justificadas, seja pelo jovem namorado ou pelo casal de namorados, como expressões de abnegação, desprendimento em troca da manutenção do amor, o qual deve superar qualquer obstáculo para atingir a plenitude na relação.

As configurações do namoro, em nossa sociedade, são determinadas por normas, vivenciadas dentro de um jogo de tensão, pressão e conflito, cuja quebra em muitas situações gera brigas entre os casais. As referidas normas têm como função impor limites na relação assegurando uma forma de controle. As agressões acontecem, geralmente, entre casais que se amam ou que se amaram, relacionam-se ou se relacionaram na intimidade. O agressor quase sempre conhece bem os hábitos da mulher, seus sentimentos e maneiras de agir e reagir.

A violência de gênero nas relações de namoro, muitas vezes se apresenta como precursora da violência cometida às mulheres pelos seus cônjuges e/ou companheiros e, em sua maioria, são atravessadas por questões culturais e geracionais, reeditando-se no âmbito da comunhão conjugal.

Atualmente, muitas são as dificuldades para se conhecer a verdadeira magnitude de tal problema, uma vez que os estudos

sobre esta violência estão quase sempre voltados para as relações matrimoniais, com poucas pesquisas que o focalizem.

Pretendemos que mediante o conhecimento produzido, os *camp*i envolvidos possam desenvolver ações na área de extensão, de caráter educativo, para a comunidade acadêmica, no sentido de enfrentamento e superação de tal questão.

Juventude e namoro

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) a juventude compreende o período em que os indivíduos se encontram entre os 15 e os 24 anos de idade.

O conceito de juventude expressa um conceito no qual o ser humano é considerado como um indivíduo em seus aspectos biológicos e evolui das fases infantis para as fases adultas.

Parizotto e Tonelli (2005) relatam que o conceito de juventude se compõe não somente do critério etário, mas é construído em consonância com o critério sociocultural; sendo que este se modifica conforme a classe social, a regionalidade, grupo étnico, gênero entre outros determinantes sociais. Segundo as autoras, o critério tempo acaba por ser fundamental na compreensão das inúmeras mudanças no contexto dos jovens.

Nesta etapa da vida, o jovem se desenvolve em inúmeras dimensões, expressando-se sujeitos com necessidades, potencialidades e demandas singulares em relação a outros segmentos etários. Portanto, há a necessidade de estruturas adequadas que garantam o desenvolvimento para sua formação integral, bem como condicionar sua inserção à vida social.

No processo de construção de identidade também se configura o engendramento da autonomia no que tange à família, na perspectiva de romper com a autoridade dos pais, além de uma independência econômica e uma individualização que estabelecerá conflitos entre os valores e ideais já estabelecidos com as novas formas de vislumbrar o mundo, proporcionando a este jovem uma nova referência. Enquanto categoria socialmente estabeleci-

da, a juventude está relacionada a uma construção dada ao longo dos séculos XIX e XX.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010 e, com base no Estatuto da Juventude o qual estabelece que a juventude compreende a faixa etária dos 15 aos 29 anos idade, os jovens ocupam um quarto da população do país. Isso significa 51,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos, sendo 84,8% nas cidades e 15,2 % no campo.

No âmbito brasileiro, é comum esse período da vida se caracterizar pelo afastamento do jovem às relações parentais, instituídas no âmbito do lar. Nesse momento o jovem busca, em diferentes esferas sociais, a criação e o estabelecimento de outros laços emocionais e, entre esses, o namoro.

O namoro é uma etapa de envolvimento muito comum entre os jovens, requerendo certo grau de compromisso e sendo, muitas vezes, para o jovem a entrada ao mundo adulto, uma vez que essa relação, tradicionalmente, é uma fase de conhecimento e escolha dos futuros cônjuges, uma preparação para um futuro casamento. Nesse sentido, muitos jovens vivenciam vários relacionamentos antes de assumirem o compromisso formal do matrimônio.

Na contemporaneidade o namoro não é tão controlado pela família, perdendo o vínculo obrigatório com o casamento, mas requerendo exclusividade, respeito, responsabilidade na promoção do bem-estar do outro. Em outros termos, o namoro apresenta os fundamentos das representações compartilhadas e, mesmo que homens e mulheres cultivem papéis sociais peculiares de sua cultura, sustentam a idealização do namoro relacionada à parceria, à amizade, mostrando, deste modo, um pacto de mutualidade que se mantém enquanto a relação for satisfatória para ambos.

Nessa perspectiva, o namoro indica um relacionamento com constância e comprometimento das partes envolvidas, mas juridicamente não é reconhecido, pois tais relações afetivas expressam ideais e vontades comuns, mas não se atende aos critérios da lei; por outro lado, tem-se o reconhecimento da união estável em que há "[...] uma demonstração da necessidade de coabitação para a

figura da união estável" (SILVA, 2010, p. 2). No entanto, é interessante pontuar que mesmo o namoro não encontrando respaldo constitucional, Silva (2010, p. 2) coloca com relevância que,"[...] não esqueçamos que a responsabilidade civil, figura ilustre do nosso direito, está aí crescendo e moldando nossos passos".

Assim, mesmo que a relação de namoro não se caracterize, necessariamente, como entidade familiar, pelo viés das diretrizes constitucionais é sabido que houve avanços no que diz respeito ao reconhecimento de diferentes formas de organização afetiva entre os indivíduos.

É importante salientar que toda essa discussão acerca das definições e alterações no âmbito da juventude e namoro busca pontuar parte das significativas estruturas que emolduram a presente categoria, pois, ao traçar o perfil dos sujeitos de quaisquer pesquisas, faz-se imprescindível compreender as relações e formas de influência do grupo em questão.

Nessa perspectiva, o universo da pesquisa, ou seja, o coletivo de acadêmicas do Curso de Serviço Social, da UNESPAR/*Campus* Apucarana se constituiu de 20 acadêmicas que corresponderam aos critérios estabelecidos pela investigação. Com base nas respostas ao questionário elaborado podemos sintetizar as informações abaixo:

Tabela 1 – Representação do universo dos sujeitos da pesquisa que atendem aos critérios da pesquisa

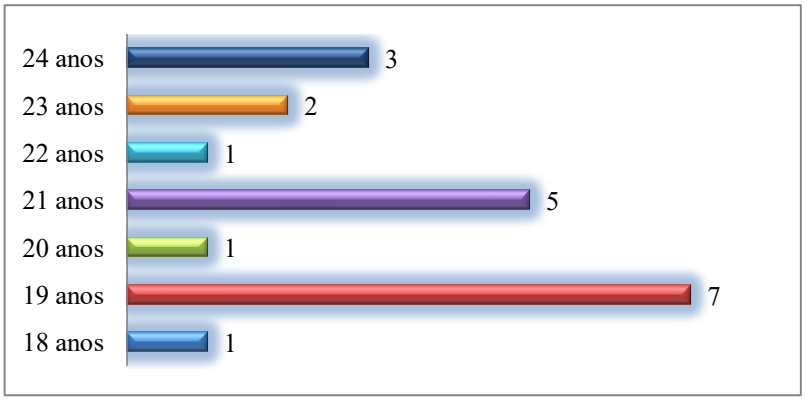
Série	Número de acadêmicas
1º Ano	3 (três)
2º Ano	4 (quatro)
3º Ano	8 (oito)
4º Ano	5 (cinco)

Fonte: Pesquisadoras, 2016.

Como exposto, a fim de melhor delimitar o campo de pesquisa, foi necessário estabelecer requisitos que deveriam ser atendi-

dos pelas participantes: quanto a faixa etária, dos 18 aos 24 anos, como mostra o gráfico a seguir:

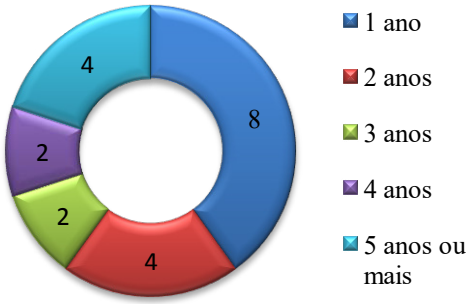
Gráfico 1 – Faixa etária das estudantes



Fonte: Pesquisadoras, 2016.

Os resultados obtidos quanto ao tempo de relacionamento, em relação ao número de acadêmicas participantes da pesquisa foram de: 1 ano a 5 anos, ou mais. Ademais, em sua maioria, as jovens mantêm seus relacionamentos há um ano, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Tempo de namoro dos jovens casais.



Fonte: Pesquisadoras, 2016.

Gênero e violência de gênero

Este artigo retifica o conceito de gênero e as relações de gênero, pois é importante declarar que estes conceitos são constantemente usados como sinônimos.

Primeiramente sexo vai se referir às características biológicas de homens e mulheres; gênero vai concernir às relações sociais entre homens e mulheres, que se estabelecem por meio de uma construção social, datada em determinados espaços e tempos. Portanto, a construção do gênero de cada pessoa orienta-se através da dinâmica história das relações sociais.

A violência de gênero é uma expressão recentemente utilizada para designar uma relação de poder, caracterizada pela dominação do homem e pela submissão da mulher. Sabe-se que é um processo sociocultural que visa constantemente fortalecer estereótipos e papéis. Compreendemos que a violência de gênero pode ocorrer de uma mulher para outra, de um homem para o outro ou, de um homem para uma mulher e vice-versa. Neste estudo, consideramos que a violência faz parte de um contexto amplo de relações constituídas culturalmente e que a mídia é um importante fator de socialização que interfere de forma direta ou indireta na construção da violência e nas subjetividades dos jovens no mundo contemporâneo.

Recentemente no Brasil os termos juventude, namoro e violência tem se evidenciado nas relações afetivas de jovens casais de namorados. Desta forma, para iniciarmos a aproximação acerca do tema, precisamos compreender o significado das diversas expressões de violência, a partir do campo de discussão que assumiu maior envergadura após a promulgação da Lei Maria da Penha**:**

> I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
> II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que

> vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;
> III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;
> IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
> V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL, Art.7°, Lei 11.340/2006).

As diferentes expressões de violência hoje reconhecidas sucedem das conquistas democráticas dos movimentos sociais. No entanto, compete mencionarmos aqui o movimento feminista, que há décadas se mobiliza na busca pela igualdade entre homens e mulheres, porém é fato que vivemos num corpo social marcado pelo patriarcado, sendo assim, apesar dos avanços que a lei traz, de acordo com o Mapa da Violência de 2015 (WAISELFISZ, 2015), ainda somos o 5° lugar no *ranking* mundial dos países que mais cometem esses crimes.

Tal fenômeno provoca, diariamente, em jovens mulheres, diversos impactos, como baixa autoestima, agressividade, perda de apetite, ansiedade, sentimentos de culpa, isolamento, depressão entre outros. A maioria das jovens que sofrem violência numa relação de namoro considera, como vemos tantas vezes pela mídia, como uma forma natural do namorado demonstrar seu amor.

É preciso que haja uma consciência por parte dessas jovens e também pela sociedade, refletindo sobre até onde se trata de um zelo comum a qualquer relação e quando se trata de um relacionamento abusivo.

Com relação à pesquisa de campo, através da coleta de dados obtivemos diversas respostas com relação ao assunto abordado. No que diz respeito a violência física e violência sexual como podemos observar a seguir:

Tabela 2 – Formas de violência sofrida dentre as acadêmicas

Forma de violência sofrida	Sim	Não
Você se sente assediada pelo seu namorado em algum momento?	1	19
O teu namorado justifica a violência como uma forma de resolver conflitos?	1	19
O seu namorado tem acessos de fúria contra você?	2	18
O seu namorado já atirou objetos em você?	1	19

Fonte: Pesquisadoras, 2016.

Diante disso devemos relembrar que a violência física é, "[...] entendida como qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal" [1], ou seja, não é preciso que ocorra a violência física em seu extremo para qualifica-la, uma vez que disparar objetos, por exemplo, também é considerado como tal. Do mesmo modo a violência sexual, "[...] entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar [...]" [2], que em resposta à pesquisa, nossa entrevistada demostrou ter sofrido assedio por parte de seu companheiro. Abreu e Vieira (2007, p.183) ainda acrescentam que, [...] O movimento feminista e muitos estudiosos da temática relacionam esse tipo de violência à questão de gênero, uma vez que em nossa sociedade há uma assimetria de poder entre o gênero feminino e o masculino [...]".

1 Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha.
2 Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha.

Nesse sentido, podemos dizer que as diversas manipulações realizadas por parceiros ocorrem num sentido de chantagem, que muitas vezes encobrem sua maneira "amorosa" de violentar suas parceiras. Muitas vezes a violência surge quando o poder de dominação do homem é ameaçado. Faleiros (2007, p. 64) lembra que,

> A violência sexual é uma forma de violência física e psicológica, especialmente destruidora e humilhante, que reforça a supremacia e o poder do macho. Sua imensa destrutividade explica por que é utilizada comumente como punição e tortura em guerras, prisões, interrogatórios policiais de presos comuns e políticos, de ambos os sexos e de todos os gêneros não-masculinos.

Quando indagamos às acadêmicas sobre o poder de controle dos namorados em relação à suas companheiras, obtivemos resultados em que comprovam o controle excessivo por parte dos parceiros e a submissão de suas parceiras.

Nesse quesito, elencamos duas questões características do poder dos namorados sobre as ações da parceira.

Tabela 3 – Atitudes do parceiro

Atitudes do parceiro	Sim	Não
Seu namorado controla ou manipula de alguma forma as coisas que você gosta de fazer?	1	19
O seu namorado te obriga a vestir o que ele quer?	3	17

Fonte: Pesquisadoras, 2016.

Podemos assim, observar o controle e a restrição da liberdade dos namorados em relação às jovens acadêmicas pesquisadas. Como já mencionamos acima, o domínio do homem na relação se dá perante a naturalização dessas atitudes como forma de "cuidado", "amor", fazendo com que haja à aceitação de sua parceira.

No entanto, é relevante frisarmos que esses comportamentos detêm múltiplas intensidades e que deve haver uma conscientiza-

ção do normal e do exagero, para que essas ações não se transformem em sequelas.

Quando essas condutas se tornam distintas do normal pode estar denotando um viés da violência psicológica, ocasionando diversas consequências a quem sofre essa hostilidade. É de extrema importância que as mulheres que se reconheça como vítimas de violência procurem apoio para se empoderar como tal e desse modo sair dessa situação de relacionamento abusivo.

Todavia, sabemos que há jovens que não percebem tais atitudes como violência e, nesta situação, todas as mídias, instituições públicas, instituições privadas bem como à comunidade acadêmica, devem esclarecer a problemática da violência de gênero dentro de cada âmbito pertinente, com o propósito de minimizar os casos de violência, tanto psicológico quanto às demais violências.

Nessa perspectiva, ainda em nossa pesquisa, além do poder de dominação do homem em relação à mulher, elucidamos o ciúme [3], que como se sabe, existem as formas consideras como normais de ciúmes que é visto como um zelo e as formas patológicas em que o ciúme se perpassa por algo doentio.

No que tange a pesquisa-exploratória realizada, encontramos indícios onde o ciúme ultrapassa o zelo, tornando o relacionamento sufocante, conforme visualizamos abaixo:

Tabela 4 – Atitudes do parceiro com relação aos ciúmes

Atitudes do parceiro com relação aos ciúmes	Sim	Não
O seu namorado tem ciúmes de todos os seus amigos (as)?	1	19
O seu namorado fica chateado se você estiver com os seus amigos sem ele estar presente?	2	18
Por exigência do seu namorado você desfez amizades?	1	19
O seu namorado necessita saber sempre com quem você está?	6	14

Fonte: Pesquisadoras, 2016.

3 Deste modo, segundo Santos (2002, p.76) o ciúme pode existir em três níveis diferentes, que vai do "sentir-se enciumado", onde este é visto como algo normal, até sua forma mórbida, que entraria em um quadro de paranoia, sendo uma forma de delírio obsessivo. Este último, causa um sofrimento psíquico insuportável para quem sente, e grandes riscos de violência para quem padece sob o ciumento paranoico. Disponível em: https://psicologado.com/atuacao/psicologia-clinica/o-ciume-suas-causas-e-consequencias-nos-relacionamentos-conjugais Acesso em: 13 dez. 2016.

As respostas apresentadas traçam atitudes de coerção e controle "velado". É fato que certos comportamentos são pertencentes a qualquer relacionamento, mas vale ressaltar que o domínio excessivo evidencia a desigualdade entre os parceiros na relação. Almeida, Rodrigues e Silva (2007, p. 83) agregam que,

> Se por um lado, para muitos, o ciúme representa uma manifestação de amor, ele também pode ser considerado, por outro lado, para outras pessoas, como um sentimento que produz angústia, pode atingir formas doentias e abalar a saúde física e mental dos envolvidos direta ou indiretamente com ele. Todavia, também se pode tratá-lo como algo inevitável, porque em um maior ou menor grau, todas as pessoas estão sujeitas a ele [...].

Desse modo, torna-se ainda mais claro a compreensão sobre a violência de gênero expressa, novamente aqui, como uma violência psicológica, pois sem dúvida ao menos uma das entrevistas se encontra privada de sua liberdade se desvinculando até mesmo do convívio social, o que repercute consideravelmente em sua vida.

Retomando a exposição sobre as formas de violência, com base nas acadêmicas pesquisadas, esboçaremos situações onde a parceira é minimizada pelas atitudes do parceiro.

Tabela 5 – Atitudes do parceiro

Atitudes do parceiro	Sim	Não
O seu namorado te insulta?	1	19
Seu namorado crítica seus erros e defeitos, porém não reconhece os seus próprios?	1	19
Seu namorado comete sempre os mesmos erros com você, mesmo prometendo não os fazer?	3	17

Fonte: Pesquisadoras, 2016.

Estas respostas retratam situações em que a parceira é insultada, criticada e enganada. Possivelmente ela "aceita" essas situações parar fugir dos insultos e críticas, buscando manter uma relação irreal por diversos motivos como acreditar que jamais encontrará alguém que irá aceita-la como realmente é.

Tal condição torna-se perceptível em nossa pesquisa, podendo ser evidenciado na tabela a seguir:

Tabela 6 – Atitudes das entrevistadas

Atitudes das entrevistas	Sim	Não
Você acha que caso terminasse, jamais encontraria alguém como seu atual namorado?	7	13
Para evitar discussões com seu namorado, você acaba cedendo?	4	16
Você oculta informações do seu namorado para não o chatear?	3	17

Fonte: Pesquisadoras, 2016

Desta forma, constatamos que umas consideráveis partes das jovens acadêmicas entrevistadas consideram que jamais encontrariam alguém como seu namorado. Em boa parte dos relacionamentos amorosos ocorre esse pensamento, pois a dependência emocional e a insegurança acabam mantendo essas mulheres na relação, sendo fruto da submissão em relação ao seu parceiro e da percepção de si mesma como uma pessoa fraca. A dependência afetiva é uma característica do dependente emocional. Sente-se incapaz para tomar iniciativas, realizar escolhas e, até mesmo em sua capacidade para conquistar alguém que possa oferecer amor e respeito. Neste sentido, expõe-se a escolhas afetivas destrutivas, como punição pelo que se considera ser.

Toda essa insegurança reflete nas discussões do casal, onde possivelmente conforme nossa pesquisa a parceira se esquiva e acata a opinião do parceiro, por mas que não esteja de acordo, deixando de ter sua opinião nas decisões da relação, reafirmando a situação de submissão.

Assim, a parceira passa a ocultar informações para que de alguma forma tenha suas vontades realizadas, como encontrar aquele amigo de infância em que seu namorado proibiu de vê-la, ou ir naquele barzinho com as amigas em que seu namorado não confia. Fica evidente a violência de gênero presente na relação,

onde o homem é quem toma as decisões e comportamentos da parceira. Podemos citar, mais uma vez, Almeida, Rodrigues e Silva (2007 p. 85), que colocam,

> Numa relação afetada pelo ciúme, as pessoas, geralmente, são reificadas, ou seja, tratadas como objetos pelos próprios parceiros. Muitas se anulam, e assim, perdem grande parte de sua identidade para serem o que o ciumento quer que sejam, tentando corresponder a todas as suas expectativas. Em tal caso, pode-se dizer que não há uma aceitação mútua. O que mascara esta constatação é a percepção distorcida de que isso é feito "altruisticamente" pela pessoa ciumenta, pelo bem do outro. Por esta perspectiva, o ciúme pode ser considerado fundamentalmente egoísta à medida que leva o seu possuidor a agir visando com isso tolher os direitos da pessoa a ela vinculada.

A partir disso, questionamos as acadêmicas se as violências de gênero nas relações de namoro podem se estender ao casamento, o 12 delas responderam que sim, que as violências podem se estender às relações conjugais, mas quando indagamos se elas reconhecem que há violência de gênero na sua relação de namoro apenas duas reconhecem que há formas de violência em suas relações.

Por sua vez, também questionamos se as jovens acadêmicas tinham planos para casamento ou morar juntos e exatamente todas responderam que sim. Por mais que encontramos formas arraigadas de violência de gênero, ressaltando principalmente a violência psicológica, devemos nos preocupar no sentido de que essas jovens não reconhecem essa violência, que será conduzida ao casamento já que todas pretendem construir uma vida conjugal com seus parceiros, tornando esses comportamentos ainda mais naturalizados na vida a dois.

Consideramos, a partir do exposto, que uma relação desigual acarreta uma superposição que se traduz como violência, que no caso desta pesquisa se revelou com a violência psicológica, não impedindo, futuramente, que outras formas de violência possam ser novamente veladas pelo afeto e, consequentemente, naturalizadas.

Considerações finais

Este estudo pretendeu conhecer como se expressa a violência de gênero na relação entre casais que namoram há mais de um ano, a partir da perspectiva de acadêmicas do Curso de Serviço Social, da UNESPAR, *Campus* Apucarana.

Partindo do pressuposto de que a violência ocorrida no casamento pode se expressar como uma continuidade da violência do namoro, buscamos identificar e conhecer se há violência no namoro, em específico do grupo de vinte acadêmicas que se inseriram na pesquisa, de que forma se expressam, no intuito de proporcionar ações de prevenção no âmbito da instituição de ensino superior.

A pesquisa evidenciou expressões da violência psicológica nas relações de namoro dos sujeitos questionados. Não obstante tal violência ocorrer veladamente por se tratar de agressões que não deixam marcas visíveis, algumas situações foram expressas pelas acadêmicas como demonstração de cuidado e amor, revelando que as jovens mulheres não reconhecem a violência sofrida.

A naturalização da violência psicológica é fruto da socialização cultural e histórica das pessoas, onde o masculino é entendido como superior ao feminino. Historicamente, a sociedade foi estruturada sob relações desiguais em todas as esferas, restando às mulheres uma situação de subordinação e opressão. Isso reflete a face de uma sociedade patriarcal, que vê nos homens a figura do poder e da autoridade sobre as mulheres. Em outras palavras, entendemos que esta discussão evidencia que as relações de gênero não são produtos de uma sina, de destino biológico, mas construções sociais realizadas no decorrer histórico, em âmbito cultural.

A pesquisa permitiu constatar que todas as acadêmicas que responderam ao questionário, mesmo que de maneira sutil, demonstraram sofrer violência em sua relação de namoro. São situações que no cotidiano passam despercebidas, mas que num primeiro momento podem não trazer grandes conflitos, porém, com

sua frequência poderão se tornar mais graves. Nessa perspectiva, pensar em políticas que atuem com a violência nas relações de namoro é também pensar na prevenção da violência conjugal.

Embora existam políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência contra a mulher, pautadas no gênero, esta não é agregada ao cotidiano, dificultando a promoção de mudanças efetivas que proporcionem o repensar da cultura patriarcal e machista. Desta forma, enfrentar a violência cometida às mulheres pressupõe, ainda, um longo caminho a ser percorrido, com a necessidade de novos conhecimentos, na perspectiva da construção de políticas públicas que não apenas coíbam ou punam os agressores, mas também os inclua em procedimentos que possibilitem a superação das diferenças postas nas relações entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

ABREU, Vânia Izzo de.; VIEIRA, Márcia Soares. Violência **sexual na adolescência. TAQUETTE, Stella R. (Orgs.). Violência** contra mulher adolescente/jovem.

Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_mulher_adolec_jovem.pdf>. Acesso em: 04 de janeiro, 2017.

ALMEIDA, Thiago de; RODRIGUES, Kátia Regina Beal; SILVA, Ailton Amélio. O ciúme romântico e os relacionamentos amorosos heterossexuais contemporâneos. **Estudos de Psicologia**, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/10.pdf> Acesso em: 04 de janeiro, 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.340**, de 7 de agosto de 2006, Lei Maria da Penha. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 07 nov. 2016.

_____. **Lei n. 12.852**, de 05 de agosto de 2013, Estatuto da Juventude.

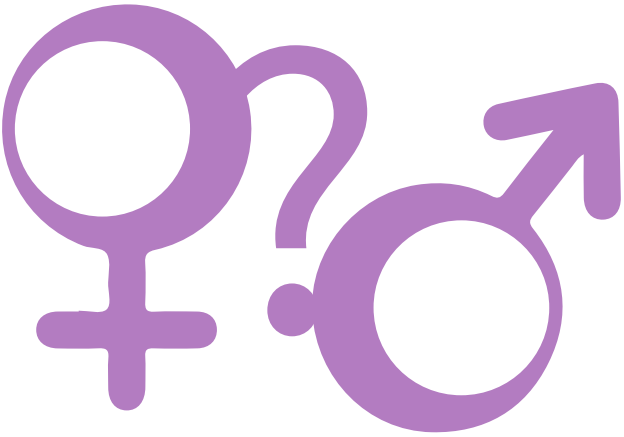
FALEIROS, Eva. Violência de Gênero. TAQUETTE, Stella R. (Orgs.). **Violência contra mulher adolescente/jovem**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_mulher_adolec_jovem.pdf>. Acesso em: 04 de janeiro, 2017.

PARIZOTTO, Ana Patrícia Alves Vieira; TONELLI, Maria Juracy Filgueiras. Juventude: desafiando a definição predominante através dos tempos. **Psicologia Argumento**, Curitiba: v. 23, n. 41 p.1-2, abr./jun. 2005. Disponível em:<http://132.248.9.1:8991/hevila/Psicologiaargumento/2005/vol23/no41/9.pdf> Acesso em 3 de novembro. de 2016.

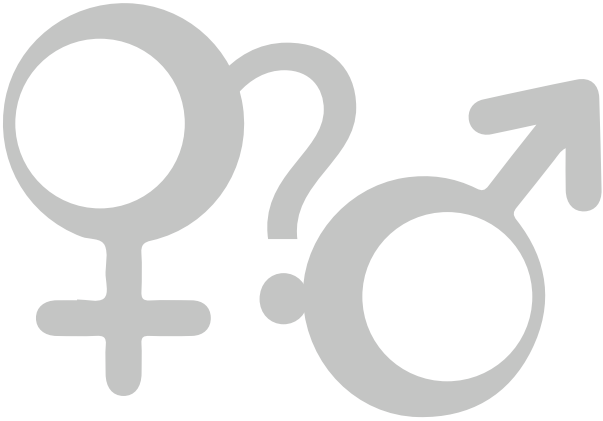
SANTOS, Eduardo Ferreira. Ciúme e crime: uma observação preventiva. **Psicologia**, Cerqueira César, v. 3, n. 2, p. 74-77, 2002.

SILVA, Valéria. **Quer namorar?** Cuidado com a Lei!. 2010. Disponível em: <http:// www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/81.pdf> Acesso em: 07 novembro, 2016.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015:** homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: Organização Mundial da Saúde. OPAS/OMS, Rio de Janeiro: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. Disponível em www.mapadaviolencia.org.br Acesso em 20 nov. 2016.



17



LITERATURA INFANTIL: DESCONSTRUINDO O PRECONCEITO DE IDENTIDADES DE GÊNERO A PARTIR DO LIVRO "O MENINO E A FLOR"

Reginaldo Peixoto
Edh Carlos Soares Pagani

Introdução

A discussão aqui iniciada, ainda que breve, tem a intenção de discutir a literatura como um campo de práticas escolares necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, principalmente nos espaços formais da educação infantil.

Mesmo admitindo a literatura como um campo histórico, clássico e tradicional, principalmente nos discursos curriculares dos anos finais e do ensino médio que, a admite como pretexto para as práticas discursivas de leitura e produção escrita, defendemos o trabalho numa visão mais cultural, sem desconsiderar a sua contribuição para a formação de leitores, pois por meio dela a criança também faz uma leitura de mundo, mas no sentido de valorização do sujeito e, voltadas às práticas humanas.

Repensar a literatura na educação infantil se torna bastante significativo, quando olhamos para os clássicos como evidências de manutenção e hierarquização de práticas sociais. Princesas e príncipes ocupam papéis e espaços privilegiados na sociedade e, em detrimento disso, esse tipo de texto não leva as crianças a descontruir tabus e papéis hierarquizados, mas mantê-los.

Ao analisarmos o livro "o menino e a flor", nossa intenção é mostrar o potencial da literatura na educação social das crianças e, ainda, admitir como que os preconceitos podem ser passados de pais para filhos, de adultos para crianças. Assim, os discursos adultos, principalmente aqueles oriundos dos espaços de convívios familiares são mantedores de ideologias, uma vez que levam as crianças, desde tenra idade a desenvolver atitudes que, ao longo dos tempos, foram indicados para os meninos ou para as meninas. Assim, favorece a manutenção da hierarquização do sexo macho e do gênero masculino como sendo forte, público e nuclear, enquanto às mulheres cabe a vida doméstica e o cumprimento dos mandos heteromasculinos.

Nesse sentido, ao discutirmos os valores da literatura, da literatura infantil e das práticas pedagógicas, pretendemos comprovar que a literatura possui grande potencial de valorização da criança, de desconstrução de tabus e papéis culturalmente hierarquizados, mas, no entanto, depende de cada um que lida diariamente com essa ferramenta, rica e necessária à educação infantil.

Literatura: conceitos e valores

O conceito de literatura vem sendo discutido ao longo dos anos e reflete a concepção de mundo, sociedade e sujeito que o escritor se apropria para discutir o assunto. Apresentamos, nas próximas linhas, o conceito de literatura a partir de uma abordagem social, observando a função no ensino e suas relações com algumas políticas desenvolvidas para a formação do aluno, deixando em segundo plano a concepção de literatura como objeto acabado e determinado historicamente.

A literatura, no trato com o ensino, não pode ser associada ao conceito clássico que foi, infelizmente, reproduzida por anos nas escolas e nos manuais de língua portuguesa: a equiparação a um conjunto de textos prontos, específicos, fato concreto, imediato e acabado. Parece normal associarmos o conceito de literatura com os textos considerados historicamente como estilísticos, como Os Lusíadas, de Camões, ou Dom Casmurro, de José de Alencar. Essa associação evidencia que o conceito de literatura é um poderoso sistema de abstração ativamente ideológico (WILLIAMS, 1979).

A partir deste princípio, que é ativamente ideológico, o conceito de literatura "construiu-se e constrói-se através de um processo que é social e histórico ao mesmo tempo" (ZAPPONE e WIELEWICKI, 2005, p. 19). Adotar um ou outro conjunto de texto e considerá-los literatura ou não, propõe na triagem para essa classificação uma série de fatores sociais e históricos que foram constituídos e registrados pelo homem ao longo da própria história da humanidade, da sociedade e de suas representações.

Tomando como ideal de língua, a escola por anos, principalmente após LDBEN nº 5692/71 que dicotomizou a língua em gramática e literatura, reproduziu a literatura clássica como objeto a ser alcançado pelos alunos. A ânsia de ensinar os alunos a "falar bem e escrever bem", como se quanto mais acesso tivessem a "bons exemplos de língua" melhor iriam escrever e falar, colocou os clássicos num patamar acima da variação padrão da língua para forçar uma adaptação que fugia da realidade dos alunos.

É interessante ressaltar que o conceito de literatura destinado apenas aos clássicos como pressupostos de falar e escrever bem vem sendo, a passos lentos, desconstruído no ensino da literatura. O PCN Linguagens, Código e suas Tecnologias (BRASIL, 2000) aponta uma importante reflexão sobre a dificuldade em considerar apenas os clássicos como literatura em sala de aula.

A partir das concepções trazidas no PCN Linguagens, Código e suas Tecnologias (BRASIL, 2000) a literatura deixa de ser objetivada para ensinar os alunos a falar e escrever por meio de exemplos considerados clássicos, ditas formas corretas da lín-

gua, para dar espaço ao que realmente é importante na literatura: o estudo das representações ideológicas e sociais que foram registradas pelo homem em sociedade a fim de humanizar e conscientizar o leitor.

O objetivo dos estudos literários torna-se então de formar um cidadão reflexivo e capaz de conviver em sociedade, analisando-a com auxílio dos subsídios que os estudos literários são competentes para oferecer. O estudo metódico dos movimentos literários, o "decoreba" dos autores, obras e estilo, que são usados para satisfazer as provas de vestibulares, se deslocam para segundo plano, dando lugar ao estudo que realmente faz sentido para o aluno.

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aponta, no artigo 35, quais os objetivos que devem ser alcançados no Ensino Médio e, dentre eles, o inciso III pode ser preenchido com o estudo da literatura[1]: III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.(LDBEN, 1996). É evidente que mesmo sendo orientado para o ensino médio, porque tradicionalmente e historicamente o estudo dos clássicos da literatura era restrita ao ensino médio, esse objetivo de humanizar deve ser ampliado e considerado em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, e isto implica em também humanizar por meio da literatura na educação infantil e ensino fundamental.

Zilberman e Silva (1990) destacam a importância da força educativa da literatura. Segundo os autores (1990, p. 19), a literatura é capaz de "introduz um universo que leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências". Dito isto, podemos entender que o papel educativo da literatura, mesmo esquecida ou poucamente versada pelo PCN e LDB para a educação infantil e fundamental, deve considerar a formação do sujeito em todo o processo de escolarização, da educação infantil à pós-graduação.

Na educação infantil e fundamental, a literatura tem sido utilizada ainda como pretexto para introduzir conceitos gramaticais,

1 Algumas concepções teóricas apontam diferenças nos conceitos de "estudos literários" e de "estudo da literatura". Utilizamos neste trabalho como sinônimos.

solicitar produção textual ou mesmo como passa tempo sem orientação pedagógica. Na próxima seção, versaremos acerca da literatura infantil apontando estas e outras situações que são veladas no trato do trabalho que desenvolvem as escolas e os profissionais da educação para a infância.

A literatura infantil: encontros e desencontros

A literatura infantil, dada a sua importância, tem sido considerada como uma ferramenta pedagógica de grande importância, uma vez que contribui com a aquisição da linguagem oral e escrita, permite criar um mundo imaginário e ajuda a criança a pensar sobre o mundo real e aquele que somente existe no plano da fantasia. Por isso ela deve ser uma constante nas práticas pedagógicas e, em especial, na educação infantil.

Na educação infantil e ensino fundamental circula os textos literários desenvolvidos ou adaptados para os leitores iniciantes, a literatura infantil. Para Paiva e Oliveira (2010, p. 23), "os livros infantis encontram na escola, o espaço ideal para garantir atenção de seus leitores, mesmo que estes sejam utilizados como leitura obrigatória e usados como pretextos utilitários, informativos e pedagógicos".

Acerca desses pretextos discorridos por Paiva e Oliveira (2010), ao analisarmos alguns documentos como manuais escolares e os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil, RCNEI (BRASIL, 1998), chegamos à conclusão de que a literatura infantil, geralmente, é uma brecha para trabalhar outras variantes pedagógicas da língua, portanto muitas vezes a função literária é desprezada em detrimento de outros conceitos e valores como a leitura, a escrita e o ensino da gramática.

Não vamos nos ocupar de conceituar historicamente ou filosoficamente o que é a literatura infantil, e sim de apontar algumas situações escolares veladas que assombram o ensino por meio da literatura infantil. Para isto, considerando os livros que circulam nas bibliotecas das escolas e centros de educação infan-

til e as nossas experiências docentes, levantamos 7 (sete) situações para serem repensadas:

> ***a)*** *A literatura como pretexto para gramática:* A literatura infantil nas escolas de anos iniciais do ensino fundamental e centros de educação infantil tem sido utilizada muitas vezes como introdutória de conceitos gramaticais. O docente usa o texto da literatura infantil para focalizar em estudo da gramática, e em contrapartida o aluno perde o interesse por ler porque sabe que depois terá que conceituar alguma regra gramatical.
> **b)** *A literatura como pretexto para produção textual:* utiliza a literatura infantil para, em seguida, cobrar um texto novo, continuação da história ou reconto. Mais uma vez, o aluno perde o interesse por assimilar a literatura à produção textual.
> ***c)*** *Preencher momentos ociosos:* de fato, deixar o aluno a ter acesso à literatura infantil sem logo em seguida solicitar algum comando, pelo simples prazer de ter acesso a uma arte, é positivo para a constituição do aluno como um leitor. Esconde, porém, algumas vezes uma prática docente velada: de utilizar a literatura, o momento de leitura por prazer, para fazer os alunos apenas ficarem em silêncio. A leitura deve ser mediada pelo professor, orientada com perguntas orais ou mesmo pedidos não exagerados, como, por exemplo, os alunos que tiverem vontade de contar a história que leu para a sala.
> ***d)*** *Os livros deficientes:* Os livros de literatura infantil são muitas vezes deficientes. São adaptações, ou até literalmente recortes, de alguns clássicos para satisfazer rasamente a necessidade de leitura dos alunos. As histórias chegam ao ponto de perder o sentido, na qual o aluno vira uma página do livro e fica uma lacuna na sequência da história. O fato é que ao invés de preparar o aluno para se aproximar de boas histórias, produziram histórias ruins para se aproximar dos alunos.
> ***e)*** *Os imaginários coletivos e individuais ficam prejudicados:* se são histórias deficientes, os imaginários coletivos e individuais das crianças ficam comprometidos. As crianças não se constituem plenamente como indivíduos inseridos numa cidadania por falta do imaginário que elas têm sobre a sociedade que as cercam e sobre quem é ela mesma nesta sociedade.
> ***f)*** *Não formam para cidadania nem para quebras de tabus sociais:* como resultado do déficit do imaginário, a literatura infantil pro-

vinda dos livros deficientes não aborda temas sociais. Assim, se perpetua na sociedade tabus que poderiam ser desconstruídos desde a educação infantil.

g) *Não ajudam efetivamente na construção da identidade:*social, coletiva, individual, religiosa, de gênero, sexual, etc. uma vez que, são narrativas geralmente truncadas, focadas nas experiências de heróis, princesas e monstros que não dialogam com o mundo real da criança e, por conta disso, não contribuem para uma análise acerca da realidade do educando.

Estas situações não são as únicas que permeiam o ensino por meio da literatura infantil e são passíveis de maiores discussões, contudo, levantamos estas a fim de analisar e evidenciar a desconstrução dessas situações no livro "O menino e a flor". Propomos na seção seguinte uma análise que corrobore com a quebra de tabus sociais e que, de fato, promova a formação identidade da criança.

Literatura infantil: o trabalho pedagógico na perspectiva de identidade de gênero

Conforme já constatado inicialmente, a literatura infantil é uma prática escolar rica em possibilidades do desenvolvimento da criança. Assim, o trabalho frente a ela passa por questões, estratégias e compromisso que cada docente possui com a aprendizagem dos seus alunos. Daí a necessidade de escolhas pautadas na realidade social dos educandos, nas práticas sociais, na construção de uma sociedade mais justa, menos preconceituosa, que respeite as diferenças.

A escola de educação infantil, enquanto espaço de construção de aprendizagens, de valores sociais, de práticas socioculturais, deve, antes de tudo, ser um espaço do diálogo, do acolhimento e da desconstrução de preconceitos que, muitas vezes, acompanham as crianças, devido às suas vivências nos espaços familiares, religiosos, etc.

Sobre as vivências das crianças da educação infantil asseguram

> [...] mediante a uma padronização dos comportamentos que são estimulados ou podados de acordo com o gênero, pode-se afirmar que durante o processo de humanização, os sujeitos aprendem com outros membros mais experientes (pai, mãe, colegas, etc.) a ser homem ou mulher, tornando-os adequados ou inadequados em determinados contextos (DAROS, 2013, p. 173).

No caso da literatura como um espaço de discussão de papéis sociais, observamos que na atualidade há uma série de livros que contemplam as discussões acerca das relações humanas, gênero e orientações sexuais e, em decorrência daquilo que cada docente estabelece como temática de trabalho no campo literário, ela pode manter as práticas que Daros (2013) admite como adequadas ou inadequadas. Por meio da literatura infantil, a criança pode, com suas experiências, sentir-se representada ou não.

Reconhecidamente, a literatura infantil é responsável pela formação da identidade da criança, portanto, ao trabalharmos textos clássicos sem a desconstrução de papéis, podemos contribuir para a manutenção que Bourdieu citado por Cerqueira (2008), irá denominar de poder, ou até mesmo alienação, ou seja, para ser príncipes ou princesas é necessário mantermos padrões europeus. A mulher permanece sendo dócil, à espera do homem alto, de olhos claros, branco e guerreiro. Ou seja, no mundo dos contos de fadas, meninos e meninas já possuem seus destinos determinados.

As crenças que os pais e mães desenvolvem sobre as identidades dos filhos estão, comumente, relacionados aos papéis sociais que categorizam homens e mulheres. Nesse sentido Peixoto e Oliveira (2016) observam que desde a descoberta do sexo do bebê, por meio de exames clínicos, são construídos os percursos que este novo ser deverá percorrer. Das vestimentas, passando pelo brincar e a formação da identidade profissional e social, vão se acentuando experiências que também serviram para construir os papéis sociais representados pelos pais e pelas mães.

Em decorrência das identidades que as famílias buscam construir nas crianças, a literatura infantil, mais especificamente na obra "O menino e a flor", Silva (2012) cria uma personagem que

vive essas pressões sociais, onde o pai admite que filho homem deva ser macho, e para isso, suas atitudes devem ser aquelas que hierarquizaram os sexos ao longo dos tempos e não permitiram atitudes singelas, dóceis e românticas.

Os sentimentos apresentados pelo personagem "filho" tanto são reprimidos que a sua identidade de homem vai se formando em decorrência de um discurso de negação, como no trecho:

> Um dia, chegou em casa com uma flor que havia colhido em um jardim.
> Colocou-a num copo com água e levou-a para o quarto
> Queria apenas ficar olhando para ela.
> O pai ralhou:
> - Filho meu não anda catando flor para enfeitar o quarto. Filho meu tem de ser macho!
> E jogou a flor no lixo, com copo e tudo (SILVA, 2012, p. 11-12).

A experiência da criança com a flor, algo que é sinônimo da beleza da vida, que colori os campos, praças, ruas e jardins, deve ser suprimida em decorrência do sexo macho, como se a contemplação da beleza de uma flor pudesse implicar na construção da identidade sexual do menino.

As atitudes do pai vão criando um certo monstro na vida da criança, castrando suas experiências sociais, culturais e educativas, na medida em que vai se convencendo que para ser macho, ele (o menino) precisa ter experiências, que de certo modo, são controladas e ditadas por seu pai.

As atividades escolares em torno da arte são reprimidas até o ponto de criar a rusticidade do homem macho, atendendo então aos desejos do seu pai, aparentemente aquele que é o responsável pela educação do filho. Até porque durante as interferências, a mãe aparece acuada de igual modo à criança.

Sobre a música e a dança apreendidas, talvez na escola, a narrativa explicita que:

> Outro dia, ele chegou em casa cantarolando uma música.
> Quis cantar para a mãe e começou a dançar.

> O pai ralhou:
> - Filho meu não fica cantando e dançando. Filho meu tem que ser macho! (SILVA, 2012, p.14).

Ao apresentar a inibição envolvida em uma figura de monstro na página 15, Silva (2012) pode tentar nos chamar a atenção de que a formação da identidade sexual da criança está, ainda hoje, alicerçada em práticas que são heterossexisitas, machistas, tradicionais e homofóbicas, em decorrência da necessidade de firmação de atitudes tidas como "normais", que privilegiam o caráter do bom macho: grosseiro, destemido, forte e heterossexual.

Esses papéis estão, inclusive ligados às profissões. Meninosdevem realizar os intuitos profissionais dos pais nas atividades mais duras, enquanto meninas, aquelas voltadas para os papéis destinados às mulheres que se concentram mais nos espaços educativos ou de cuidar como educação, enfermagem, práticas domésticas, etc. (PEIXOTO: OLIVEIRA, 2016).

Ao que afirmam Peixoto e Oliveira (2016), podemos perceber claramente a divisão de papéis que formam a identidade masculina no seguinte trecho da narrativa:

> Quando chegou em casa com um pano de prato que havia pintado, o pai se enfureceu:
> Filho meu não pinta pano de prato. Filho meu só faz trabalho duro, de macho.
> E sumiu com o pano de prato.
> A arte e a alegria acabaram para o menino (SILVA, 2012, p. 17).

As negativas do pai diante das atitudes do meninos vão criando um sujeito adulto desprovido de sentimentos, que não gosta das flores, que não gosta de músicas, de dança, de arte, e que, inclusive, não sorri. As práticas artísticas que desenvolvem sentimentos e emoções foram negadas e, inclusive, isso se torna um problema quando conheceu uma moça que gostava de todas as coisas que ele, por conta da repressão, já não mais gostava.

As atitudes do pai em relação aos sentimentos do filho, a forma de asseverar uma educação familiar pautada em ideologias, demonstram como a família pode agir na manutenção de papéis sociais, reforçar preconceitos e segregar homens e mulheres, inclusive determinar seus destinos (OLIVEIRA, et al, 2013). A escola, frente às possibilidades que essa literatura fornece, pode servir como um espaço de grande discussão acerca das vivência e conhecimento, no sentido de demonstrar que nossas identidades não se constroem somente pelas nossas afinidades com as coisas culturais, mas sim nas relações sociais, na afetividade, no jeito de ser e se perceber enquanto sujeito.

O nascimento do filho do personagem retoma algumas questões deixadas na infância, como a música e as atividades escolares trazidas para casa, não valorizadas por seu pai, quando o menino era criança. Por isso mesmo, buscou naquilo que sentia quando era reprimido, para tentar fazer diferente, diante das atitudes do filho, agora ele (o menino de outrora no lugar de pai):

> No dia do seu aniversário, o menino quis lhe dar um presente todo especial.
> Pintou um cartão bem lindo e colheu uma flor em um jardim.
> O pai estava sentado, assistindo à TV.
> O filho esperou o comercial e se colocou na frente do pai.
> E entregou o cartão e a flor.
> E seus olhos ficaram esperando...
> O pai olhou o cartão e viu que havia sido pintado pelo filho.
> E que aquela flor era igualzinha à flor que ele tinha colhido um dia.
> Uma voz começou a falar na sua cabeça:
> "Filho meu não colhe flor. Filho meu não pinta".
> Mas se calou (SILVA, 2012, P. 26).

As atitudes do personagem, agora pai, demonstram como que o preconceito pode ser transmitido de geração a geração, no seio da família. Embora nesse caso, ainda que as lembranças tenham vindo e tendiam a manter os discursos acerca da identidade masculina, o silêncio (do agora pai) demonstra que não são as

relações com as coisas, como a arte, que nos tornam homens ou mulheres. Talvez porque o próprio personagem não acredita que as atitudes do seu pai, foram responsáveis pela construção da sua orientação sexual.

Ao se desvestir das lembranças, a relação pai e filho ocorrem de uma forma mais harmoniosa, tanto que o pai o abraça bem apertado e chora, valorizando os gestos, as atitudes e as aprendizagens escolares da criança. Isso também o ajuda a perceber que para ser macho, não precisa, necessariamente eliminar da sua vida as coisas que gosta:

> Depois colocou a flor num copo e a levou para o quarto.
> Depois ouviu música e dançou.
> Depois beijou a esposa e o filho (SILVA, 2012, p. 31).

De acordo com Hall (2005), a identidade de cada sujeito é um amplo processo de construção, que pode implicar em uma série de questões, dentre elas nas vivências. Assim, quando delimitados os espaços, as atitudes, os sentimentos de cada sujeito, tendemos a manter as práticas que reforçam o lugar que cada um deve ocupar – mulheres e homens devem permanecer diferentes e ter atitudes que se relacionam às suas bases genéticas, distintas daquelas construídas da e na cultura.

No caso do personagem "o menino", ao tornar-se pai, não desconstrói, ainda com as atitudes proibitivas do seu pai durante a infância, as emoções e sentimentos sentidos no passado, como a arte e o afeto. Assim, vamos percebendo que a literatura infantil, enquanto ferramenta de ensino, pode e deve ser utilizada em função da desconstrução dos preconceitos e na construção da igualdade e do respeito à criança, considerando suas experiências com os fatores extraescolares.

Quando finaliza a narrativa, Silva (2012, p. 32) a faz aceitando a possibilidade de um recomeço, quando evidencia que o personagem "então foi dormir, para depois acordar menino de novo". Isso nos remete a ideia de que ele desejava voltar novamente à sua infância, sentir todos os sentimentos e emoções que foram rep-

rimidos e que isso, necessariamente, não mudaria sua formação/ identidade de gênero e orientação sexual.

A escola, na tentativa de contribuir para uma maior autonomia do sujeito, pode trabalhar textos como esse aqui analisado, na tentativa de fazer as crianças perceberem, desde cedo, que não são as nossas experiências com os colegas, com os brinquedos que constroem os nossos papéis, portanto meninos e meninas podem pintar, cantar, podem dançar e podem gostar de flores. A identidade é construída de outra forma, tem a ver com nossa história, com nossos sentimentos, com nossa genética e com a nossa cultura.

A literatura pode contribuir tanto para educar como para deseducar, depende do compromisso de cada educador!

Considerações finais

As discussões que aqui se encerram tiveram como pressuposto a literatura infantil como um recurso pedagógico necessário para o desenvolvimento de atividades pedagógicas na educação infantil.

Para cumprir ao proposto, iniciamos o texto com uma discussão acerca da literatura, sua função hierarquizada como pretexto de leitura e produção de texto nos anos finais e ensino médio e, sob um olhar dela enquanto ferramenta que também pode ser utilizada para a valorização do sujeito, da sua realidade e das suas práticas sociais.

Assim, analisamos alguns elementos encontrados em manuais e nos Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, percebemos a literatura como uma propulsora e facilitadora de práticas escolares mais voltadas para a aquisição da língua e, não negamos que seja importante para tal finalidade, mas propusemos um trabalho frente a realidade humana, uma vez que os clássicos, tão presentes em nosso meio, podem, de acordo com a leitura que deles fazemos, hierarquizar, segregar e manter papéis e diferenças já estabelecidas entre homens e mulheres.

Assim, ao defendermos a literatura infantil como promotora de discussões acerca da valorização dos diferentes sujeitos, analisamos o livro "o menino e a flor", a fim de demonstrar como que as crianças são educadas a serem meninos e meninas, homens e mulheres, negando seus sentimentos, seus desejos e suas manifestações, principalmente artísticas, quando são reprimidas nos espaços de convivência familiares.

Ao concluirmos esse trabalho, defendemos que a literatura, enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem escolar, seja uma aliada para a valorização da diversidade de sujeito, assim como uma propulsora da desconstrução de mitos e tabus aos quais estamos, historicamente alienados. Assim, por meio dela, muitas ações pedagógicas podem ser alavancadas, mas, no entanto, depende de cada educador, que faz a ponte entre o texto e a aprendizagem da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96. Brasília, 1997.**

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In.:**Parâmetros Curriculares Nacionais –Parte II.** Brasília: MEC, 1998.

CERQUEIRA, Eduardo Tramontina Valente. "Escritos de Educação" por Pierre Bourdieu. Revista ACOALFAplp: **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 2, n. 4, 2008. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11501/13269>

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. **Problematizando os gêneros e as sexualidades através da literatura infantil**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. UFJF, 2013. p. 172-186.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Marcio de; PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. **A família e a escola como responsáveis na formação sexual de uma criança**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC/PR, Curitiba. 23 a 26/09/2013.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. **A literatura infantil no processo de formação do leitor**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, jan-jun, 2010, p. 22-36

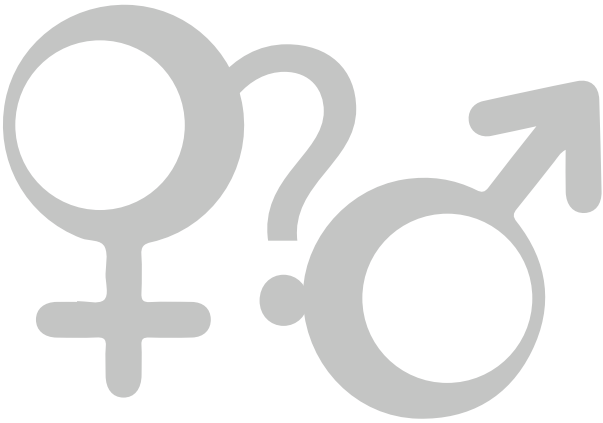
PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Marcio de. Masculino e feminino: construções que carecem de (des)construções sociais. In: Eliane Rose Maio et al(Orgs.). **Educação, saúde, gênero e sexualidade**: diálogos possíveis. Curitiba: CRV, 2016. p. 39-56.

SILVA, C. C. **O menino e a flor.** São Paulo: Centro de Estudos Vida & Consciência Editora, 2012.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZAPPONE, M. H. Y.; WIELEWICKI, V. H. G. Afinal, o que é literatura. In.:**Teoria Literária:** Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Thomas Bonnici, Lúcia OsanaZolin (orgs) 2. ed. ver. e ampl. Maringá: Eduem, 2005.

18



EDUCAÇÃO DUAL E DESIGUALDADE DE GÊNERO NA PRATICA PEDAGÓGICA

José Rosa Junior

Introdução

O presente estudo tem como objetivo central discutir como a escola perpetua a educação dual[1] de meninos e meninas fortalecendo preconceitos e desigualdades de gênero. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, fundamentando-se ainda em livros, revistas e artigos científicos da internet.

Pádua (2003, p.34) afirma que as pesquisas qualitativas: "[...] tem se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais."

Já Marconi e Lakatos (2009, p. 271), dizem que:

1 Educação Dual esta relacionada referente ao comportamento de meninas e meninos, sendo que as meninas historicamente, foram forçadas a uma educação repreensivas em praticamente tudo (sexualidade, educação, trabalho), já em contra mão, os meninos tiveram mais liberdade nesses aspectos.

> Na pesquisa qualitativa, primeiramente faz-se a coleta dos dados a fim de poderelaborar a "teoria base", ou seja, o conjunto de conceitos, princípios e significados. O esquema conceitual pode ser uma teoria elaborada, com um ou mais constructos. Desse modo, faz-se necessário correlacionar a pesquisa com o universo teórico.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Mattos, Rosseto Júnior e Blecher (2008, p.38), esclarecem que, este tipo de pesquisa "[...] recolhe e seleciona conhecimentos e informações acerca de um problema ou hipótese já organizados e trabalhados por outro autor, colocando o pesquisador em contato com materiais e informações sobre determinado assunto."

Já Pádua (2003, p. 53) aponta que a finalidade da pesquisa bibliográfica é:

> [...] colocar o pesquisador em contato com o que já produziu a respeito de seu tema de pesquisa. Bibliografia é o conjunto de obras derivadas sobre determinado assunto, escrito por vários autores, em épocas diversas, utilizando todas as partes ou fontes. O conceito de fonte se diferencia do de bibliografia, sendo considerado fonte todo material imprescindível à elaboração do trabalho de pesquisa [...].

A questão norteadora indaga: as atividades pedagógicas reforçam/consolidam as desigualdades de gêneros?

Parte-se da premissa que, ainda nos dias atuais, as escolas reproduzem uma educação diferenciada pautada no sexo biológico, a qual dissemina desigualdades entre os gêneros, fortalecendo um comportamento machista[2], acarretando desrespeito, e submissão da mulher. Louro (2001, p.30,) aponta:

> Um ponto importante em sua argumentação é a idéia *[sic]* de que é preciso desconstruir o "caráter permanente da oposição binária" masculino-feminino. Em outras palavras: Joan Scott observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pen-

2 Machismo: é um comportamento o qual visa a superioridade do gênero masculino, sobre o gênero feminino.

> samento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão.

Sendo assim, nossa intenção é defender uma educação que seja igualitária e que haja respeito desassociado de gêneros, onde os direitos sejam os mesmos, pois acreditamos que dessa maneira poderemos conviver em uma sociedade em que as diferenças não façam distinção das pessoas pela seu sexo ou orientação sexual.

Os fatores que me motivaram a realizar essa pesquisa nasceram de uma necessidade pessoal e profissional de compreender como os estereótipos de gênero designados histórica e socialmente para meninos e meninas foram construídos. Buscando superar ideias e regras que foram impostas por essa sociedade capitalista patriarcal, a qual possuem os preceitos de que o homem na sua figura masculina, sempre se sobressai nas questões culturais e sociais, ou até mesmo realizando uma castração da liberdade individual, fazendo com que as pessoas não realizem algumas ações devido aos paradigmas e dogmas que a sociedade impôs. Brunello (2008, Online) considerando Bordieu afirma que:

> Articulando tais determinações acerca dos papéis sociais designados ao homem e a mulher, Bourdieu (1982) sugere que a dominação de gênero segue as matrizes da dominação de classe, da qual, por sua vez, a escola se apresenta como o mecanismo básico, reprodutora da ideologia de uma classe dominante.

E como pedagogo e professor, acredito que é meu papel social como cidadão, desenvolver intervenções que contribuam para a quebra desses estigmas que a sociedade criou, que corrobora para reproduzir uma sociedade machista e desigual. Louro (2001, p.57) afirma que, infelizmente isso é reproduzido e produzido também na escola: "diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso." Realizamos inicialmente uma pesquisa exploratória e verificamos que havia bibliografias suficientes para embasar teoricamente a pesquisa, o que viabilizou a realização do estudo.

O estudo se fundamentará especialmente em Louro, Guimarães, Nunes, Bonfim, entre outros autores que abordam a temática.

O trabalho está assim disposto:

Esta primeira seção é introdutória onde aponta-se o objetivo geral do estudo, a problemática, a hipótese, a justificativa e a fundamentação teórica.

Na segunda seção conceitua-se sexo e sexualidade, gênero, identidade de gênero, preconceito de gênero, orientação sexual, sexismo, patriarcado, igualdade.

Na terceira seção esclarece a metodologia utilizada para a pesquisa de campo e aponta-se como algumas atividades pedagógicas, contribuem a fortalecer a desigualdade de gêneros no âmbito escolar; Ainda busca-se identificar as concepções dos docentes em relação as questões de gêneros na escola.

Ao final do trabalho, apresenta-se as considerações finais e espera-se ter contribuído para o debate e a produção científica sobre a temática.

Fundamentação teórica

Revisão Conceitual

Nesta seção esclarece-se as principais categorias que são basilares para a compreensão que pauta o debate do estudo.

a) Sexo

A sociedade em geral, quando ouve a palavra sexo, já relaciona ao ato sexual, à cópula, no entanto, sexo é a distinção da genitália, e dos órgãos reprodutores dos seres vivos. Segundo Guimarães (1995, p23) sexo refere-se,

[...] ao fato natural, hereditário, biológico da diferença física entre homem e a mulher e da atração de um pelo outro para a reprodução. [...] à diferença biológica entre macho e fêmea, incluindo diferenças da anatomia, da fisiologia, da genética, do sistema hormonal.

Já Nunes e Silva (2000, p.74), afirmam que "sexo é a marca biológica, caracterização genital e natural". Os autores deixam claro, que o significado da palavra, em seu sentido biológico refere-se ao aspecto anatômico dos seres vivos, que caracteriza biologicamente o que é classificado como homem e mulher, sexo enquanto genitália. E como prática sexual, com finalidade de obtenção de prazer e reprodução da espécie, um componente biológico da sexualidade.

b) Sexualidade

Quando fala em sexualidade, mexemos com outro tabu que rege na nossa sociedade, pois uma grande maioria, também relaciona sexualidade com a questão

do sexo, e isso é totalmente incoerente, pois podemos dizer que sexualidade, é toda ação de interação prazerosa que qualquer pessoa pratique, não pode-se limitar apenas ao ato sexual, mas sim em toda integridade do ser humano e as suas relação com o outro. Como afirma Bonfim (2012, p.24):

> Freud afirma que a sexualidade não está limitada à função dos órgãos genitais e ao ato sexual em si. Para ele, a vida sexual começa logo após o nascimento e se desenvolve por meio de diversas atividades e estímulos que ocorrem na infância, proporcionando um prazer que não está vinculado às satisfações fisiológicas.

Freud afirma que já nascemos com a nossa sexualidade desenvolvida, ela não aparece apenas na puberdade como muitos pensam. A sexualidade está presente desde a gestação e passa a se desenvolver desde o nascimento inicialmente sem caráter erótico. Todas as sensações de prazer são componentes da sexualidade. O ato de amamentação é sexual, pois é uma ato prazeroso e afetuoso tanto para mãe, quanto para a criança. Pode-se ir mais além, no que se refere à sexualidade, pois toda relação que desperte a afetividade, entre duas pessoas ou mais e que essa interação se torne

prazerosa pra ambas as partes, e claro, que não seja necessariamente uma relação sexual, mas sim uma relação amistosa.

Bonfim (2012, p.40), ainda afirma que:

> Se entendemos a sexualidade como relação humana, precisamos reconhecer que toda relação em si envolve a nossa sexualidade, o que não significa envolvimento sexual (no sentido de sexo, de prática sexual), e sim relações afetivas, construção de vínculos afetivos e atitudinais.[...] se concebermos a sexualidade para além do aspecto biológico e reducionista do sexo, como expressão da subjetividade humana, o que implica o desenvolvimento de uma ética e de uma estética para sua vivência em sociedade, pois não somos meros animais, mas seres dotados de racionalidade e individualidade.

Assim, compreende-se que sexualidade envolve a integralidade das pessoas, envolvendo a subjetividade, a afetividade, é através do desenvolvimento da sexualidade que mulheres e homens se humanizam, se diferencia do animal, através das experiências sexuais afetivas, criando vínculos afetivos com outros seres, para que assim possamos conviver em harmonia em nossa sociedade.

c) Gênero

Podem-se conceituar gênero, como um condicionamento social sobre a forma como homens e mulheres devem se comportar, vestir e agir seguindo e atendendo a expectativa de cada sociedade, enfim, uma série de estereótipos disseminados através da cultura dominante, a qual designa papeis distintos para homens e mulheres. E a educação, seja ela familiar, escolar ou religiosa são as principais instituições utilizadas para que cada um desenvolva certos hábitos que sejam aceitos como corretos em determinada sociedade. Na maioria das vezes, a mulher se submete a um papel mais passivo, e historicamente suas virtudes estavam sempre voltadas à tolerância, à fragilidade e à submissão seja como dona do lar, mãe, ou esposa. Já o papel do gênero masculino, imposto

na sociedade, condiciona o homem, ainda hoje, a crer que tenha que ser viril, forte, proteger e sustentar sua mulher e família, não demonstrar seus sentimentos, pois isso é uma atitude socialmente designada ao gênero feminino. Nesse sentido, é que Bonfim (2012, p.37), afirma que gênero:

> [...] é o que "determina" aquilo que culturalmente seriam características do ser "masculino" e do "feminino": forma física, anatomia, maneira de se vestir, falar, gesticular, enfim as atitudes, comportamentos, valores e interesses de cada gênero (lembrando que essas características são designadas pela sociedade culturalmente dominante). Essas diferenças são estabelecidas historicamente, de acordo com dada sociedade, e influenciadas por sua cultura. Portanto, elas representam uma categoria histórica e não são naturalmente determinadas.

Cabe esclarecer, que essas características foram historicamente difundidas e aceitas pela maioria das pessoas, como se fizessem parte da essência da natureza biológica de homens e mulheres e não, social e culturalmente construídas a partir da moral exigida na sociedade dominante; e reproduzidos historicamente.

d) Identidade de gênero

Atualmente, essa terminologia está sendo muito utilizada e debatida para que os direitos dessas pessoas possam ser respeitados. A identidade de gênero refere se às pessoas que, biologicamente e anatomicamente nasceram com um sexo genital masculino ou feminino, porém se identificam corporal e psicologicamente como sendo do sexo oposto à qual nasceram, não se reconhecendo como do gênero à qual socialmente seriam identificados e aceitos, seja no modo de falar, se vestir, agir, sentir e em alguns casos nem mesmo seu corpo (genitálias, seios), etc. Considerando Bonfim (2010, p.174), a identidade de gênero,

> [...] refere-se à forma como alguém se sente, se identifica, se apresenta, para si próprio e aos que o rodeiam, bem como, relaciona-se à percepção de si como ser "masculino" ou "feminino", ou ambos, independe do sexo biológico ou de sua orientação sexual, ou seja, da sua maneira subjetiva de ser masculino ou feminino, de acordo com comportamentos ou papéis socialmente estabelecidos.

Já Louro (2007, p. 11), também afirma, que as "identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são modeladas pelas redes de poder de uma sociedade". Ou seja, vai se configurando conforme o sujeito vai convivendo e interagindo com a sociedade.

Romero apud Bonfim (2012, p.39), considera que:

> [...] O papel sexual que a criança vai desempenhar será punido ou reforçado, segundo a cultura e o contexto social no qual ela está inserida. A determinação e a manutenção do comportamento sexual para homens e mulheres criam e mantêm as desigualdades entre eles existentes na sociedade, quase sempre com prejuízos para a mulher, que acaba desempenhando um papel de menor prestígio e valor. (ROMERO apud BONFIM, 2012, p.39)

O seu comportamento, desejos, afetos vai demonstrar com qual gênero a criança se identifica e isso pode ser punido ou incentivado, irá depender da consciência da unidade familiar e comunidade em que vive, da forma como irão compreender e agir em relação à identidade da pessoa.

e) Preconceito de gênero

Infelizmente, ainda hoje, depara-se com várias situações de preconceito, as mais comuns são a racial, social e a de gênero. O preconceito de gênero, se trata de condicionar alguns dos gêneros a uma posição inferior, mesmo sendo humanamente iguais. Considerando Chauí (1996/1997, p.116), o estereótipo, refere-se a um "conjunto de crenças, valores, saberes, atitudes que julgamos naturais, transmitidos de geração em geração sem questionamen-

tos, e nos dá a possibilidade de avaliar e julgar positiva ou negativamente „coisas e seres humanos". Reconhece que certos atos são repassados de geração em geração, sem ao menos questionar o porque de tais preconceitos continuarem imperando em nossa sociedade, e ainda não percebe-se que alguém esta sendo vitima desse preconceito, ou melhor, dessa ignorância, pois preconceito nada mais é, do que a manifestação da ignorância alheia. Werebe (1998, p.145) considera que:

> [...] As regras impostas à mulher no tocante à sexualidade não são as mesmas impostas ao homem. Aliás, o duplo padrão de moralidade (liberdade sexual para o homem e restrições sexuais para a mulher) perdura na maioria dos países. O adultério feminino, em muitas sociedades, é julgado com maior severidade do que o masculino.

Retomando a educação dual, a qual menciona-se na introdução desse trabalho, pois historicamente a mulher sempre foi condicionada a uma educação restritiva, repreensiva, e isso vem sendo imposto a séculos, e todo ato falho em que a mulher é a protagonista, consequentemente é julgada e condenada com mais severidade, pois vivemos em uma sociedade patriarcal, em que apenas o ser do gênero masculino, tem direitos a qual se sobressai a toda desigualdade de gênero.

f) Patriarcado

Ao buscar a etimologia da palavra de patriarcado, verifica-se que ela caracteriza-se como o "poder do pai", ou seja, o poder, as decisões, e tudo que há de importante deve ser direcionado à figura masculina, ao homem. Então, tudo rege em torno do interesse e julgamento masculino. Sobre o patriarcado Therborn (2006, p.29), esclarece que:

> O patriarcado tem duas dimensões intrínsecas básicas: a dominação do pai e a dominação do marido, nessa ordem. Em outras

> palavras, o patriarcado refere-se às relações familiares, de geração ou conjugais – ou seja, de modo mais claro, às relações de geração e gênero.

Esse modelo de dominação, ultrapassa as relações familiares e passa a vigorar em dada sociedade, com seus dogmas e preconceitos. Onde muitas vezes, a mulher é discriminada, por não ter voz, nem possuir os mesmos direitos delegados aos homens.

g) Igualdade

Esse seria o conceito essencial, não só para esse trabalho, mas também para toda a sociedade, pois o que impera, é a desigualdade. No entanto, em nossa sociedade brasileira, essa desigualdade de direitos é totalmente incoerente, pois a igualdade é um direito constitucional, que deveria ser garantido em todas as instâncias. Sobre isto, o art. 5º de nossa Constituição Federal de 1988:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Cabe à sociedade garantir que essa igualdade seja efetivada e respeitada, diante de todo grupo social.

h) Sexismo e machismo

Em uma sociedade capitalista patriarcal, é comum esse comportamento se manifesta nas relações humanas, onde predomina a dominação do sexo masculino sobre o feminino, pois esta impregnada em nossa sociedade uma ideologia, de hierarquização em relação ao sexo, pois é comum o pensamento de que os homens são superiores as mulheres, porém, é um pensamento totalmente errôneo e ultrapassado, pois ambos tem capacidade equitativas, se desenvolvidas corretamente. Considerando Bonfim (2015, p.9),

> O sexismo refere-se às discriminações sofridas por determinado gênero ou orientação sexual, onde um deles é privilegiado e o outro discriminado. Mas as mulheres são mais atingidas por esta prática advinda de uma cultura falocrática, patriarcal e machista onde as mulheres são desqualificadas e inferiorizadas. Sexismo e machismo seguem a mesma lógica de dominação e de discriminação. Onde se designa papeis e julgamentos distintos para homens e mulheres, repugnando comportamentos e atitudes feminilizadas.

O machismo é mais um conceito que categoriza como uma relação que tenha um dominador, e um dominado, no caso a mulher é a dominada por se encontrar em uma situação na sociedade em que ela é vista como sensível, frágil, e indefesa. Drumont (1980, p.82) esclarece:

> O machismo constitui portanto, um sistema de representações dominação que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polos dominante e polo dominado que se confirma mutuamente numa situação de objetos.

Deve-se romper esses preconceitos reproduzidos durante séculos, nenhum gênero é superior, não temos que rotular, ou categorizar ninguém. Todas as pessoas devem ser igualmente respeitadas, desassociadas de gêneros.

Contos, brincadeiras e preconceitos de gênero

Nesta subseção, busca-se refletir sobre alguns contos com uma visão crítica, evidenciando alguns aspectos presentes nos contos infantis clássicos que se perpetuam na educação dual de meninos e meninas, que reforça o preconceito de gênero e alguns comportamentos machistas. E ainda procura-se pensar sobre como as brincadeiras no ambiente escolar podem reforçar ou consolidar alguns preconceitos de gênero ainda presentes em nossa sociedade.

Um Olhar Crítico Sobre Alguns Contos Infantis Clássicos

Os contos mais comuns historicamente contados, e ainda hoje reproduzidos para as crianças na Educação Infantil e no ambiente familiar, são os contos do Walt Disney, que são tipicamente marcados por uma donzela em perigo, um príncipe salvador e uma vilã. E onde a felicidade é caracterizada através do casamento. Na subseção anterior, um dos contos mais citados pelos entrevistados foi o conto da Cinderela, cuja história se refere à uma pobre camponesa, órfã de pai, que vive com a madrasta e mais duas irmãs, e que é tratada com uma escrava doméstica, sendo subordinada à todas as ordens que a madrasta impõe.

Porém, essa situação muda após todas as garotas do reino serem convidadas para um baile, onde o príncipe real tinha o intuito de encontrar sua noiva. Após várias dificuldades, a Cinderela consegue ir ao baile com a ajuda de sua fada madrinha, um ser com poderes mágicos. No baile o príncipe se encanta pela Cinderela e se apaixona perdidamente por ela à primeira vista. A história, que tem como detalhe principal o sapatinho de cristal e todo o encanto da realeza dos contos de fadas da Walt Disney.

Observando o conto com uma visão crítica, pode-se concluir que é retratada uma figura do gênero feminino, cuja é totalmente submissa à madrasta, mesmo sofrendo vários abusos e humilhações domésticas, e que sua única esperança é de se encontrar com o príncipe, e logo depois de um único encontro, eles ficarem perdidamente apaixonados um pelo outro. E após isso, ele pedir a mão dela em casamento, e ela aceitar sem nenhuma indagação.

Refletindo que pode ser um momento de fuga para ela, pois ela viu no príncipe a esperança de viver sem aquelas humilhações diárias da madrasta, mas quem garante que esse príncipe seja realmente um homem de boa índole, e que não irá fazer a mesma coisa que ela estava vivenciando com a madrasta e suas irmãs. No entanto, o conto termina logo após o casamento real, que pressupõe que a historia termina com um, e viveram felizes para sempre.

Esse é um, dentre diversos contos de fada, onde o príncipe é o herói que salva a frágil e indefesa princesa e onde o final feliz é representado pelo casamento e por um amor perfeito que nasce num passe de mágica e dura para sempre. Quantas vezes nos deparamos com situações similares à essa, em que a mulher desde pequena ouve essa história, idealiza o seu príncipe encantado e estabelece que o único ou principal objetivo de sua vida é casar, ter uma vida a dois perfeita, ter filhos, encontrar um homem que lhe ofereça segurança, e que só assim ela seria feliz.

Não que isso seja errado, ou impossível, mas há que se ressaltar que esse não o único destino possível às mulheres e à sua felicidade. Se continuarmos a reproduzir esses contos infantis de maneira a-crítica, mesmo que não seja intencionalmente, iremos contribuir para que as perspectivas das meninas sejam reduzidas ao casamento, limitando seus sonhos, seus anseios, seus desejos, pois construiremos em seu subconsciente que a única maneira de ser "feliz para sempre" é se casando e vivendo um amor que só existe nos contos infantis, como se elas não fossem capazes de protegerem a si mesmas, serem independentes intelectual e financeiramente e serem felizes, sem necessariamente estarem casadas.

Outro conto, o qual teve várias menções pelas entrevistadas foi o da Branca de Neve, que também é uma historia similar com a Cinderela, conta a história de uma garotinha, que é cuidada pela madrasta, mas que sofre maus tratos, e com um feitiço da madrasta, ela come uma maça enfeitiçada e ela cai no sono profundo, mas que por fim um belo príncipe salvará a princesa, libertando-a do feitiço. Há que se pensar também que estas histórias potencializam o poder masculino, pois conferem como qualidades de um príncipe astuto, a coragem, a valentia e a bondade, que com um beijo desperta Branca de Neve do seu sono profundo e faz reviver.

Como em outros contos, eles se apaixonam à primeira vista e são felizes para sempre. Enquanto as características da princesa são a fragilidade, a ingenuidade e a bondade. Os contos clássicos da Disney, eram sempre apresentados com o mesmo perfil, uma princesa indefesa, passiva, que sempre necessita de um homem

para salvá-la, protegê-la, disseminando uma ideia, mesmo que seja não intencional, que a mulher é um ser incapaz, diminuindo seu papel na sociedade, inferiorizando-a e a colocando à como dependente do homem.

Como dito anteriormente, nesses contos, geralmente a protagonista é uma mulher bondosa e há uma vilã, que de alguma forma competem uma com a outra, mas não é uma concorrência por títulos, conquistas ou vitórias, e sim, pela beleza, atenção e amor de um homem, pois Cinderela competia com diversas mulheres do reino inclusive suas irmãs, pela atenção do príncipe, e para que ela fosse a escolhida para se tornar a esposa do príncipe.

Já na história da Branca de Neve, isso se repete, mas de uma forma digamos mais agressiva, pois a competição entre a princesa e a sua madrasta é para ver quem é a mais bela, nesse conto traz uma competição feminina, sobre um padrão estético de beleza e juventude, e isso continua até hoje, pois as mulheres vivem competindo uma com a outra, consolidando essa rivalidade.

Mas cabe ressaltar, que diante da luta pela igualdade e superação dos preconceitos de gênero, diante de uma nova realidade, os próprios contos clássicos tem sido reescritos e modificados pela própria produtora de animações infantis. As animações atuais, trazem uma abordagem de lealdade, companheirismo e amizade entre as mulheres, deixando praticamente de lado a busca do príncipe encantado.

Mesmo quando há um príncipe na história, ele vem ser só um complemento e não mais representado como responsável para salvar a princesa. Nos últimos anos, a produtora de animações infantis lançou alguns filmes, onde as mulheres ganham novas características e apresentam-se mais fortes, autônomas, e independentes.

Brincadeiras e Preconceitos de Gênero

Compreende-se que, na Educação Infantil as brincadeiras são uma atividade que devem ter uma finalidade pedagógica. Através das brincadeiras, a criança a vai internalizando alguns aprendizados e formando seus valores, inclusive no que se refere à vivência de sua(s) sexualidade(s). Brincando a criança mesmo inconscientemente vai construindo conceitos, desconstruindo ou reproduzindo preconceitos sobre a forma de viver sua sexualidade Borba (2007, p.12) afirma que:

> A infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a ressignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças.

Em relação aos preconceitos de gênero, nas brincadeiras muitas vezes ocorre separação de meninos e meninas, ou seja, a distinção de brincadeiras adequadas para meninos e para meninas, e na maioria as brincadeiras para os meninos, são ao ar livre, expressam mais liberdade e espontaneidade, pois ser menino em nossa sociedade denota abranger um vasto território, ser impulsivo em seu comportamento.

Já as brincadeiras das meninas denotam uma certa fragilidade em relação ao uso de corpo e em geral reproduzem os papeis sociais de gênero para os quais elas estariam "designadas" a exercer, „sendo assim, são direcionadas às brincadeiras como limpar, passar, fazer comidinha, cuidar dos filhos, reproduzindo as tarefas de uma exímia dona de casa e mãe, como se o lugar dela se centralizasse dentro de casa, realizando toda a tarefa doméstica, e cuidando de sua família.

A dualidade de brincadeiras para meninos impedem a interação e exclui possibilidades de trocas afetivas e aprendizados entre meninos e meninas, deixando de contribuir para alguns preconceitos de gênero possam ser superados. As brincadeiras e os contos infantis disseminadas no âmbito escolar e social, muitas vezes,

reforçam um discurso sexista, classificando as crianças de acordo com seu gênero, moldando suas subjetividades e comportamentos.

Acreditando que, todo educador deve incentivar as crianças brincarem, do que e com o que, elas tiverem interesse, do que elas gostarem, sem restrições ou imposições do tipo "isso é brincadeira de menino ou de menina". Com os relatos dos docentes anteriormente descritos no início desta seção, pode-se compreender que brincadeiras de cunho sexista podem deixar marcas negativas na construção da sexualidade, reproduzindo preconceitos de gênero e limitando as possibilidade de vivências significativas para meninos e meninas.

As atividades lúdicas devem ser livres de preconceitos, sem conotações de gêneros ou ofensas pejorativas e contribuir para a promover a igualdade e o respeito à si mesmo e ao outro(a).

Considerações finais

A sexualidade englobando tanto o aspecto biológico, afetivo, erótico ou reprodutivo, sempre foi um tema envolto de tabus, dogmas, restrições, limitações e modelos morais de conduta esperados de homens e mulheres.

A desigualdade e os preconceitos de gênero foram historicamente construídos e reproduzidos; é relativamente recente o reconhecimento das potencialidades intelectuais das mulheres e de alguns direitos como poder atuar em determinados espaços de trabalho considerados masculinos, ter a mesma remuneração dos homens, poder votar, estudar e até mesmo viver sua sexualidade com prazer e liberdade.

Muitas lutas foram e ainda são travadas cotidianamente buscando superar práticas excludentes e discriminatórias que durante séculos naturalizavam as desigualdades de gênero. Mesmo nos dias de hoje, ainda não conseguimos desconstruir totalmente os preconceitos historicamente existentes. Buscou-se pensar essa temática em nosso trabalho de conclusão de curso, por considerar que a escola, assim como a família, precisa-se avançar no campo da educação em sexualidade, rompendo com a educação dual de

meninos e meninas e contribuindo para a construção de uma sociedade igualitária.

Evidenciando que, a maioria dos docentes presenciam situações em sua práxis em que o gênero feminino sofre alguma discriminação, apenas pelo fato de serem mulheres, e que isso pode lhes trazer um complexo de inferioridade, auto estima baixa.

Ainda pode gerar a dependência do gênero masculino seja para decidir sobre seu emprego, seu corpo, sua vida; se submetendo à uma perspectiva machista. Ressaltando o quanto o patriarcado influenciou e ainda influencia com sua visão preconceituosa a vivência da sexualidade, em especial das mulheres.

Retomando a questão norteadora deste estudo que buscou esclarecer se as atividades pedagógicas reforçam ou consolidam as desigualdades de gêneros, podemos confirmar nosso pressuposto inicial, de que, as ainda nos dias hoje, muitas escolas reproduzem uma educação dual, pautada no sexo biológico, reforçando a desigualdade de gênero e fortalecendo um comportamento machista, acarretando desrespeito e consolidando a submissão da mulher.

Considerando que não é a escola, mas sim, uma tradição histórico cultural que rege nossa sociedade que deu origem à essa distinção de gênero, usando meios para propagar essa desigualdade que afeta, especialmente, as mulheres em nossa sociedade.

A escola é uma instituição condicionada a reproduzir essas discriminações, no entanto, dialeticamente, consideramos que esta mesma instituição que dissemina preconceitos e desigualdades, pode, através de intervenções críticas numa perspectiva emancipatória, contribuir para construção de uma sociedade igualitária. Vislumbramos e lutamos por educação que respeite as pessoas, independente do seu sexo ou gênero, onde homens e mulheres possam ser igualmente respeitados e tenham efetivados os mesmos direitos garantidos pela nossa constituição, sem um gênero sobressair o outro.

E respeito independe de gênero, devemos lutar por uma igualdade social, politica e econômica, assim teremos uma sociedade justa e pacifica, onde as pessoas sejam respeitadas em sua singularidade e humanidade

REFERÊNCIAS

BONFIM, C. **Desnuando a educação sexual.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Educação sexual e formação de professores:** da educação sexual que temos à educação sexual que queremos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. **A Condição Histórica da Mulher e a Construção Social do Amor na Perspectiva Socialista:** um estudo da trajetória e produção de Alexandra Kollontai. 2015. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, MEC/SEB. BEAUCHAMP, J.; RANGEL, D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

BRUNELLO, E. T. **A instituição escolar e a reprodução das desigualdades de gênero**. Londrina, PR: UEL, 2015. Disponínel em: http://www.uel.br/grupoestudo/gaes/pages/arquivos/GT2%20Artigo%20Brunello%20A%20instituicao%20esc olar%20e%20a%20reproducao.pdf Acesso em; 16 out. 2015

CHAUÍ, M. **Senso comum e transparência**. In: LERNER, J. (Org.). O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997. (pp. 115-132).

DRUMONT, M. P. **Elementos para uma análise do machismo**. Perspectivas. São Paulo, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pósestruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007. (pp. 7-34)

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

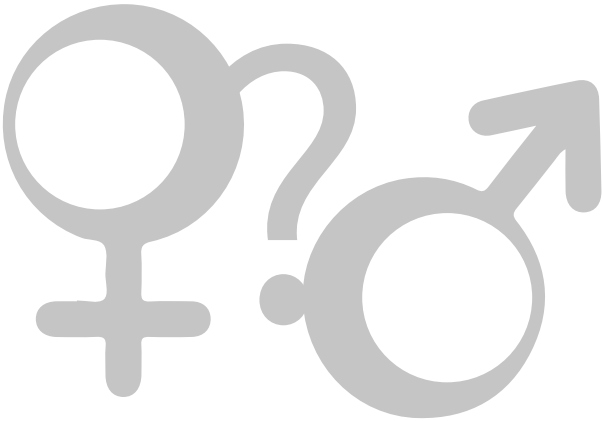
MATTOS, M. G; ROSSETO JÚNIOR, A. J; BLECHER, S. **Teoria e Prática da Metodologia da Pesquisa em Educação Física:** construindo sua monografia, artigos e projetos. 3ª Ed. São Paulo: Phorte, 2008.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa:** Abordagem teórico-prática. 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

PASSINATO, V. **Análise Comportamental de Contos de Fada:** Uma Questão de Gênero. Disponível em: http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/2670/2/20411837.pdf Acesso em: 20 set. 2015

THERBORN, G. **Sexo e poder:** a família no mundo 1900-2000. São Paulo: Contexto, 2006

19



UM ESTUDO SOBRE AS PRATICAS SOCIAIS E ESCOLARES QUE REVELAM UMA EDUCAÇÃO SEXISTA

Jéssica Aline Leite Cristino
Ricardo Desidério da Silva

Este texto, trata-se de reflexões iniciais da pesquisa "Educação sexista e suas práticas cotidianas no ambiente escolar", fruto de um trabalho de conclusão de curso em andamento da primeira autora sob a orientação do segundo autor. Este estudo, que tem por objetivo geral analisar as práticas sexistas no âmbito escolar, em especial no Ensino Fundamental – Séries Iniciais, procura apresentar algumas ideias centrais que possibilitem reflexões no que tange uma sociedade que cria e legitima estereótipos, principalmente na relação entre meninos e meninas, seja dentro ou fora da escola.

Conforme nos apontou Silva (2015), pensar acerca das reais ações no cotidiano da escola, principalmente sobre as questões de gênero é de grande importância. Para o autor, quando a escola afirma

> que não há diferenciação no tratamento entre meninos e meninas, já assume muitas vezes o seu descompromisso frente às mudanças tão necessárias em todo processo de aprendizado e posturas frente às discriminações existentes em nossa sociedade. Porém, quando a escola assume seu compromisso numa educação igualitária, ela passa a fazer parte de um processo muito importante de aceitar uma mudança de postura, o que a permitirá buscar alternativas de mudanças para esses tratamentos inadequados, muitas vezes discriminatórios (SILVA, 2015, p.33).

Nota-se, que a educação dada a meninos e meninas é diferenciada tanto em casa quanto no ambiente escolar, mas pouco se comenta sobre os resultados que isso acarreta na formação de cada um. Muitos dos gostos e diferenças entre gêneros se originam na educação que cada um recebe. Cabe a sociedade e também a escola, diminuir a diferença entre as duas formas de educar meninos e meninas, para produzir igualdade de oportunidades a todos, sem distinções.

Ao se pensar nessa relação, principalmente na mudança de postura, principalmente na sala de aula, vários são os questionamentos que devemos ter. Para Silva (2015), devemos inicialmente

> refletir como tem sido e como está direcionado o nosso olhar sobre essas questões: será que a escola reconhece as diferenças no modo em que são tratados os meninos e meninas? Estamos conseguindo valorizar a importância de uma educação mais igualitária? Temos identificado na prática pedagógica as segmentações/diferenciações nas brincadeiras entre meninos e meninas? Os comportamentos de meninos e meninas são observados a fim de possibilitarmos mudanças para uma convivência mais harmoniosa, sem diferenças em seu tratamento? (SILVA, 2015, p. 33).

Para tratar dessas questões, é necessário falar sobre gênero e também nos reportamos à diversidade sexual na escola. Logo, é imprescindível elaborarmos reflexões sobre conceitos e pré-conceitos existentes a partir dos mesmos. Neste estudo, tomaremos como base o conceito de gênero apresentado por Silva (2015), que considera

> gênero enquanto construção sociocultural de sermos homem e mulher, não mais característico pela sua marca biológica (natural) fortemente estabelecida. Nascemos, sim, machos e fêmeas (sexo: marca biológica) para nos tornarmos homens e mulheres (gênero: marca sociocultural) no processo de interação (homem/mulher), no qual vamos nos construindo/moldando nesse ser homem e mulher de acordo com a influência do momento histórico e da cultura em que vivemos (SILVA, 2015, p. 31).

Com base em seu conceito, podemos observar que desde o nascimento a sociedade nos orienta para agir de forma distinta sendo menino ou menina, o uso de determinadas cores, roupas, brincadeiras e atitudes padrões que são impostos pela sociedade. Para Louro (1997), a importância do conceito de gênero se afirma, pois

> obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 1997, p. 23).

Essas relações estão na escola, assim como estão no meio social. A escola, por sua vez, desde que se assume enquanto instituição de ensino, passa a educar as relações de gênero no seu cotidiano e mesmo que não explicitamente, tem de forma intrínseca essa relação de gênero no seu dia a dia. Por exemplo, quando a mulher era proibida de frequentar a escola e somente o homem tinha acesso ao conhecimento, era então construído um espaço para mulher e ele se dava fora do espaço escolar, enraizando assim a ideia de inferioridade da mulher em relação ao homem.

Essa ideia acompanha a história da educação, da escola enquanto instituição e também de toda relação social desde então. Moreno (1999) traz essa discussão usando o termo androcentrismo e argumenta sobre a força que ainda possui. Para a autora, o

> androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar leis, de impor a justiça, de governar o mundo (MORENO, 1999, p. 23).

Nota-se que com o passar do tempo essa ideia é reforçada através da própria história da sociedade, quando se diz que os homens fazem a história ou os homens a construíram, sabe-se que se trata de homens e mulheres, mas o próprio fato de falar apenas em homens quando se refere a humanidade, já é apresentado uma hierarquia entre gênero, mais uma vez afirmando que a escola educa para as relações de gênero. Entretanto, percebe-se que a passos lentos a sociedade vem se tornando um espaço de enfrentamento e discussões na igualdade entre homens e mulheres. Contudo, percebe-se que ainda há estereótipos enraizados em nossa sociedade, principalmente no ambiente escolar. Neste sentido, a escola tem um papel importante a partir de uma prática que desmistifiquem e desvinculem os rótulos especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Não há um padrão de comportamento sexual, considerado ideal ou melhor. A educação deve garantir o acesso e a permanência do sujeito da diversidade na escola pública. É preciso refletir sobre as questões de preconceitos, desigualdade de gênero, que são frutos da chamada educação sexista.

A educação sexista está materializada no cotidiano escolar através das filas separadas, dos brinquedos, livros didáticos, uniformes, jogos e o próprio tratamento e relação professor-aluno. Essa construção sexista enraizada na sociedade, é de fato cultural, começa na pré-história que perpassa e se concretiza com o passar dos tempos.

O sexismo manifesta-se e perpetua-se na educação dentro do âmbito escolar em que por falta de preparação, o professor reproduz para seus alunos o que lhe foi repassado pela sociedade e também o que foi adquirido do seu processo de aprendizagem.

> A escola em si mesma não é responsável pelos estereótipos culturais: todavia, funciona como mais uma agência de socialização a fortalecê-los [...] a ideologia da escola está longe de ser vanguardista em relação aos papéis sexuais. Os livros de textos utilizados pelos professores retratam em geral modelos de papéis sexuais tradicionais (MELLO, 1975, p.142, *apud* ROSEMBERG, 2009, p.501).

Um exemplo claro dessa doutrinação sexista, são os livros didáticos em que encontramos poucas mulheres, citadas como construtoras da História da humanidade. E apesar de terem sim contribuído para a desenvolvimento da civilização é comum encontrá-las (as mulheres) nas páginas dos livros quase sempre na cozinha ou cuidando da família em ambiente doméstico (conforme Figura 1). O que nos mostra que estudamos e aprendemos a história por uma perspectiva do homem em sua característica branco, o que não representa boa parte da população brasileira.

Figura 1: representação da mulher em um livro de Ciências

Fonte: Redescobrir Ciências – 5º ano/Eduardo Martins

Uma das imagens consideradas nocivas é a de mulheres africanas carregando vasos de barro, que ilustra a abertura de um capítulo sobre o drama da falta de água no planeta. Segundo o parecer, assinado em abril, fotos como essa "trazem situações que retratam condições de inferioridade com relação aos negros e mulheres. Colocam também a mulher como vítima de desigualdade de direito a condições adequadas de vida"[1].

Fonte: Leandro Narloch/Revista VEJA.

E isso é cada vez mais reforçado através da grande mídia e do cotidiano familiar, em que os próprios pais discursam sobre as tarefas dos homens e as tarefas das mulheres, essa que em sua grande maioria se dá com tarefas domésticas, quando o homem traz o "sustento" para casa, dando a ideia de superioridade e também a dependência da mulher, isso tudo no espaço em que essas crianças estão inseridas.

> A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se ali-

1 (CRISTINO e SILVA, 2016). Pôster: Sexualidade e Educação Sexual: igualdade de gênero na escola. V JORESP – Jornada Regional de Educação Sexual do Paraná e III CISEX – Colóquio Internacional de Sexualidade da UENP. 25 a 28 de Setembro de 2016 – Jacarezinho-PR

> cerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres (BOURDIEU, 2012, p.18).

O resultado disso, muitas vezes se dá quando chegam a qualquer outro ambiente como por exemplo, a escola e reproduzem o que vivenciam: o sexismo.

Se levarmos em consideração que a educação desde cedo é embasada e construída para representar papéis criados pela sociedade através da cultura embutida nesse meio e com os quais estamos tão acostumados que muitas vezes até naturalizamos, é perceptível que no ambiente familiar, assim como no âmbito escolar e no resto de nossas vidas acabamos por incorporar estes papéis sociais. Então seguindo esse raciocínio, se essa ideia sexista foi construída, por mais difícil que seja ela também pode ser desconstruída.

A escola pode ser o início dessa mudança, em que poderá fornecer meios para uma maior igualdade entre homens e mulheres enquanto sociedade, se radicalizar sua forma de educação e passar a caminhar na direção de uma educação não-sexista, que coopere para superação de preconceitos e para a construção de uma sociedade comprometida com a igualdade de direitos entre os sexos.

A educação não sexista anseia, entre outras coisas, sair da teoria e ir à prática cotidiana, se atentando a ações que buscam a igualdade real entre os sexos. A priori, deve-se buscar e promover a igualdade entre os sexos. É necessário que o ambiente escolar seja livre desses discursos sexistas, implementando novas ideias e valores e que de fato seja extinta a concepção de superioridade homem sobre a mulher. O modelo do sistema educacional do Brasil apresenta o mundo que é construído, formado e dirigido por homens e as mulheres não passam de coadjuvantes na construção da sociedade.

Transformar esse modelo exige determinação, atenção e disposição. Desconstruir a educação sexista necessita de algumas

práticas diferentes, evitando grupos por sexo, tornando o momento leituras em espaços de debates e críticas, inclusive nas leituras dos livros didáticos e partindo da perspectiva de gênero, analisar a realidade em que estão inseridos e qual a importância da mulher nessa sociedade e através dessas práticas desmistificar os estereótipos em homens e mulheres são rotulados, divididos em mundos e severos padrões de comportamento diferentes.

> A escola é parte importante neste processo. Seus estudos apontam para o modo como as instituições e suas práticas ensinam certas concepções, fazendo com que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase "naturais". "Tal 'naturalidade' tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas" (LOURO, 1997, p. 56).

Um tema abrangente na atual sociedade, onde por muito tempo tivemos que separar as crianças pelo sexo para seu desenvolvimento, social, cognitivo, psicológico e cultural, sendo que em tudo ele interfere. O sexismo, seja na escola, no âmbito familiar e na sociedade em geral, além de separar homens e mulheres, os prejudica de formas especificas e diferenciadas. Segundo Pena (2017) a desigualdade que perpetua sendo, fruto de um passado que reflete diretamente na atualidade em que a mulher era vista apenas para a reprodução e como um complemento do homem.

As mulheres, que por diversas situações são intituladas como vozes menos importante nos espaços em que ela ocupa, já seu corpo parece ter mais visibilidade e criticidade, pra piorar em muitos casos tornava-se ser, mais importante do que como a mente feminina funcionava e trabalhava pouco importava o intelecto da mulher, era seu visual que te definia.

> Mulheres ainda são avaliadas primeiro – e principalmente – por sua aparência, e não por suas atitudes e qualidades. Resquício de uma época na qual mulher não podia estudar nem trabalhar, a aparência feminina era fundamental para enfeitar o ambiente e se destacar. Porém, os tempos mudaram e hoje não faz o menor sentido adotar a aparência física como critério principal para a avaliação da vida de uma mulher, e de sua atuação profissional (SEMÍRAMIS, 2012).

Conforme diz Semiramis (2012), a mulher deve ser valorizada pela sua essência não tal somente pela sua aparência. Segundo a autora, as mulheres são muito mais do que corpos, e corpos são muito mais do que aparência estética.

> A mulher (...) é um verdadeiro diabo, uma inimiga da paz, uma fonte de impaciência, uma ocasião de disputas das quais o homem deve manter-se afastado se quer gozar a tranquilidade (...) Que se casem, aqueles que encontram atrativo na companhia de uma esposa, nos abraços noturnos, nos ganidos das crianças e nos tormentos da insônia (...).Por nós, se está em nosso poder, perpetuamos nosso nome pelo talento e não pelo casamento, por livros e não por filhos, com o concurso da virtude e não com o de uma mulher (DELUMEAU, 1990, p. 319).

Depositam desde cedo o desencorajamento para com a menina em relação a seus planos, sonhos e objetivos, tudo parece ser longe demais, alto demais e difícil demais para uma menina. E essa se torna uma mulher muitas vezes insegura de si mesma, sem ambição. Quando por muitas vezes perguntam ao menino qual carreira seguir, a menina é qual homem ideal para ela? Fazendo do casamento uma carreira, moldando-a aos parâmetros da sociedade, que cria a mulher para casar, ter filhos e cuidar da casa. Isso tudo reforçado na escola, através também das aulas em classe e principalmente do material didático.

As mulheres precisam se impor enquanto líderes dos espaços que ocupam, para lutar por melhores salários, para equilibrar-se em suas necessidades do trabalho e as de casa, o que pode ser divi-

dida com seu companheiro ou companheira, lutar para parar a violência doméstica e os abusos, mas para isso é preciso radicalizar os métodos educacionais hoje implementados na escola, largar o tradicionalismo, incentivar a todas as mulheres a obter educação e dar a elas a base para isso, desde lá nos anos iniciais. Para que a partir disso criem suas filhas, sobrinhas ou qualquer menina de seu convívio para ser menina e mulher forte, independente e segura. Assim podendo pensar que a mudança estará encaminhada.

Finco (2009, p. 267), observa que "é possível perceber o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade". Frente a essa realidade, a busca pela mudança e pela igualdade torna-se cada vez mais necessária. Para além da mudança nos livros didáticos que é algo real, é fundamental analisar a formação docente. Os professores e professoras vem tendo um papel de destaque em lutas historias em que obtém muitas conquistas, entretanto o trabalho realizado com os professores em sua formação na perspectiva de discutir relações de gênero e sexualidade para potencializar a educação ainda é escasso. Mesmo que algumas leis tenham sido validadas, continuamos atrasados em relação a essa luta contra a desigualdade sexual e o fim da educação sexista.

Considerações finais

Diante dessas primeiras reflexões é possível pensarmos sobre a constante inserção do sexismo no cotidiano das pessoas, sejam elas, homens ou mulheres. É notório que ambos são prejudicados fortemente por essa cultura sexista em que nossa sociedade ainda está inserida. Percebemos também a necessidade de um trabalho efetivo para superação desse sexismo, principalmente nas questões atreladas à educação. O sistema educacional precisa ser reorganizado, já que a educação é uma peça fundamental para uma sociedade mais justa e democrática. Neste sentido, a desconstrução da atual educação sexista possibilitará reflexões a ações livre de

desigualdades de gênero, e a garantia de igualdade concreta entre os sexos, abordando conteúdos e métodos que discutam as discriminações de gênero, as relações étnico-raciais, as questões da orientação sexual, como também homofobia, que são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira.

Frente a essa problemática e a busca por mudanças e ações efetivas é visto que de imediato a importância desse tema e dessa desconstrução no âmbito escolar se faz de forma fundamental. Seja ela em uma nova metodologia dos livros didáticos e/ou principalmente na atuação do docente, levando-nos a pensar/refletir que a sexualidade e relações de gêneros devem estar intrínsecas na formação dos professores, tendo início na sua formação acadêmica e perpassando em seus cursos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

DELUMEAU, Jean, Os agentes de Satã III: a mulher In DELUMEAU, **História do Medo no Ocidente: 1300-1800.** São Paulo: Cia. das Letras, 1990, pp. 310-349.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na educação infantil. **Ciênc. Let,** n. 43, p. 261-274, Porto Alegre, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

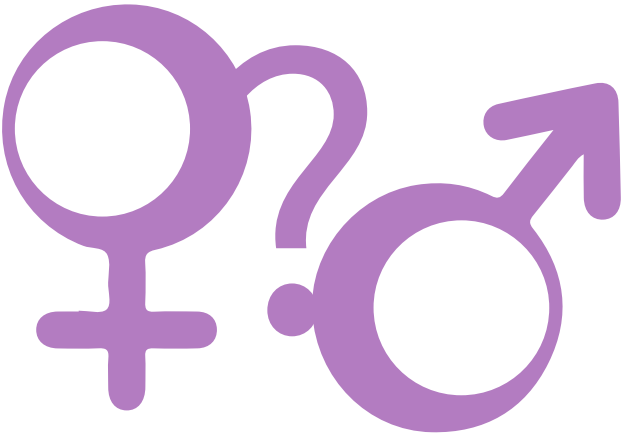
MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PENA, Rodolfo F. Alves. "A importância da mulher na sociedade"; **Brasil Escola.** Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/geografia/a-importancia-da-mulher-na-sociedade.htm>. Acesso em 31 de maio de 2017.

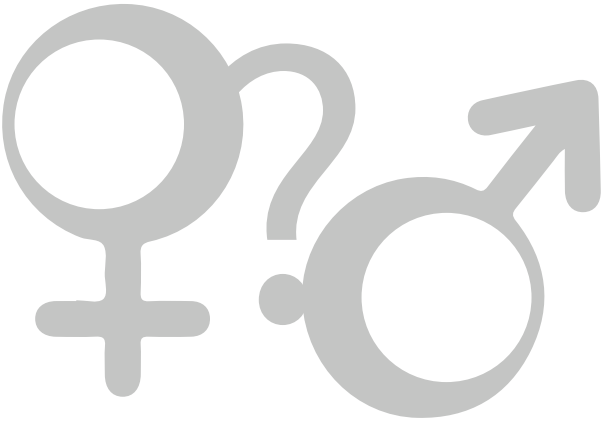
ROSEMBERG, Fúlvia (et al).**Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua Crítica**. Cadernos de Pesquisa, v.39, Nº 137, p. 489-519, mai/ago, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a09.pdf Acessado em: 05/01/2016.

SEMÍRAMIS, Cynthia. “O padrão estético da mulher na mídia”, **OJornal de todos os Brasis.** Disponível em < http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/o-padrao-estetico-da-mulher-na-midia>. Acesso em 31 de maio de 2017.

SILVA, Ricardo Desidério. **Educação Audiovisual da Sexualidade**: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia. 2015, 144 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2015.



20



A DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Cássia Cristiane Alves
Angela Grazieli Pedro
Isaias Batista de Oliveira Junior

Introdução

Alunos LGBT(Lésbicas,Gays, Bissexuais, Travestis, Transgenêros e Transexuais) nas instituições de ensino são alvos constantes de situações vexatórias no ambiente escolar devido ao preconceito e discriminação levando-os a se evadirem da escola por não se sentirem pertencentes aos espaços de uso comum. Discutir a temática contribui para a promoção da igualdade e respeito dentro das instituições escolares, focalizando um melhor entendimento pedagógico, de forma a minimizar os efeitos das violências imputadas aos(as) alunos(a) LGBT.

Tais inquietações justificam a escolha do tema, pois a violência causada pela homofobia, vem crescendo cada vez mais perante a sociedade e também nas instituições escolares e acadêmicas, no qual apresentam dificuldades para incluir alunos LGBT.

Segundo Bortolini (2008), a intolerância maior entre os LGBT na escola seria com os travestis e transgêneros isso deve-se a fato das mesmas contrariarem as normativas de gêneros, um exemplo simples dessa violação corresponde a decisão do uso do nome social na chamada escolar e qual banheiro frequentarem, dificultando o entendimento de pessoas leigas no assunto que percebem que a maior parte das pessoas não frequentam os mesmos lugares que esses estudantes.

Tendo como por objetivo geral compreender a diversidade sexual no processo escolar, o tema proposto gera uma situação polêmica por falta de informação e preconceito gerado por uma sociedade intolerante. Desta forma, opiniões e debates diversificados são frequentes estabelecendo um prejuízo direto aos estudantes LGBT que sofrem hostilidades no âmbito escolar. Temos como objetivos específicos compreender a diversidade sexual no contexto escolar como consequência do processo e por fim discutir a promoção da cultura do respeito.

Na tentativa de responder aos objetivos propostos usaremos como metodologia, a pesquisa bibliográfica que consiste, segundo Gil (2002, p.44):

> [...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Neste artigo abordaremos a diversidade sexual no contexto escolar, não sendo possível falar dessa temática sem enfrentarmos discussões, pois um assunto muito polêmico nos dias atuais. Alguns requisitos são indispensáveis para a elaboração desse artigo. Vamos entender o que se refere à diversidade, sexo, homofobia, e liberdade.

Conceitos essenciais para compreendermos a diversidade sexual

A diversidade corresponde as distintas possibilidades de expressão e vivência social das pessoas, concedidas por gênero sexual raça/cor, sexo, etnia entre outros aspectos.

O sexo refere-se às características biológicas e reprodutoras de cada ser humano, sendo feminino e masculino, o sexo determina que as fêmeas possuam vulva e os machos pênis, apenas isso, ele não determina a orientação sexual das pessoas.

Percebemos que há uma diferença entre orientação sexual e opção sexual, devemos entendê-las, pois não é uma opção da pessoa o sexo e, sim uma orientação, podendo ser: Lésbicas, gays, bissexuais entre outras variações sexuais Kotlinski, (2016).

Silveira (2009, *apud* Simoni, 2015) afirma que a orientação sexual:

> [...] refere-se ao sexo das pessoas que elegemos para nos relacionar afetiva e sexualmente. Atualmente temos três tipos de orientação sexual: heteresexual, homossexual e bissexual. Contrapõem a opção sexual entendida como escolha deliberada e realizada de forma autônoma.

Não podemos deixar de comentar os indivíduos que apresentam os dois sexos, ou seja, os intersexos (hermafrodita), no qual o ser humano nasce com uma determinada variação de sexo, ou seja, não se encaixa com o sexo definido, como masculino e feminino, isso acontece ao nascer, porém na fase da adolescência se torna mais evidente essa variedade genética. (CUNHA, 2016).

Homofobia pode ser referenciada de vários modos, uma delas se dá através da dificuldade de formação educacional e profissional de homossexuais, violência física e psíquica que leva ao homicídio e suicídio dos homossexuais. Então se entende que a homofobia, vai muito além do lado pessoal daquele que é homofóbico e ser assumido pelo Estado como um problema social a ser solucionado (KOTLINSKI, 2016)

Liberdade, essa caracteriza pela independência do ser huma-

no. Designa o direito à autonomia e à espontaneidade de expressão de uma pessoa. Subentende a livre expressão, movimentação, atividade política e de organização entre os cidadãos. Orienta aos cidadãos se expressarem e atuarem em defesa de seus valores democráticos (KOTLINSKI, 2016).

Identidade de Gênero, independente do sexo, o ser humano pode ter o sexo feminino, de homem ou mulher, ou outras identidades de gêneros possíveis (KOTLINSKI, 2016).Levando em consideração que o gênero é uma construção social, segundo Louro, 2008, p.27 *apud* Oliveira Junior e Maio (2016 p.163) afirma que:

> "[...] das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes são ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura". O que consideramos masculino ou feminino é apenas o resultado de convenções sociais e não aquilo que cada um (a) vivencia individualmente na construção da sua identidade de gênero.

A escola e a diversidade sexual

As distintas manifestações da sexualidade, o convívio com os sexos biológicos e a liberdade de exercer as diversas orientações sexuais no espaço escolar, é tópico polêmico, considerando que se há multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, agentes envolvidos, entre outros), no qual os tabus e proibições sociais e historicamente cercam temas que lhe são relacionados. (SIMONI, 2015).

Pela permanente definição da heteronormatividade, a escola acaba por ser configurar num lugar de opressão, no qual alunos LGBT vivem de maneiras distintas, situações delicadas de vulnerabilidade, negação, autoculpabilização e internalização das múltiplas fobias e violência. (OLIVEIRA JUNIOR, MAIO,2016, p.160).

No espaço escolar, no entanto são pouco documentadas as violências causadas contra alunos LGBT manifestas em fobias correspondentes a agressões físicas, ou até mesmo em atos de violência simbólicas sinalizando como piadas, brincadeiras jocosas

ou mesmo comentários e insinuações de desejo e afastamento de pessoas re/conhecidas ou supostamente identificadas como homossexuais, Oliveira Junior e Maio, (2016 p.164) afirmam que esse tipo de discriminação e preconceito cria sofrimentos e até mesmo certa revolta. O resultado disso incide na evasão dos estudantes LGBT, por conta da desigualdade, a exclusão, falta de respeito e preconceito da ordem sexual. E de fato a discriminação é um dos motivos para que os alunos abandonem os estudos.

Segundo, (Oliveira Junior, Maio, 2016, p. 163) ao inferiorizar ou reprimir alunos LGBT por meio de agressões físicas e verbais afeta diretamente na esfera dos sentimentos, da dignidade, do sucesso ou do fracasso escolar.

Considerando que o papel da escola é um lugar de cidadania, no qual se deve entender que é indiscutível o perfil e a conduta do professor nesse contexto independentemente da orientação sexual, aluno não deve ser tratado de forma excluído no espaço escolar e na sociedade. O educador por sua vez, deve ser contra a exclusão social de raça, de orientação sexual e outras formas de discriminação (ABRAMOVAY, 2004).

Silveira (2010 p. 10) afirma que:

> [...] a tarefa pedagógica deve ser questionar a heterossexualidade compulsória e mostrar que a hierarquia de sexualidades é tão insustentável quanto à de sexos, bem como incluir a ideia de diversidade sexual em livros e apostilas escolares.

Embora a escola não segue os métodos propícios criando barreiras quanto à permanência desses alunos no processo de escolarização, de acordo com autora, Bonh (2009, p.59 *apud* Oliveira Junior e Maio, 2016 p. 165)

> [...] efetivação de matrícula, instituída a partir de ações intransigentes não observadas em relação às demais matrículas; relatam desde a imposição de regras de vestimenta ou de impedimentos para ouso do nome social até a submissão a um torturante cotidiano de piadas, agressões verbais e até mesmo físicas; denunciam

> o isolamento e a segregação impostos pelos colegas e também, muitas vezes, pelos professores. Tal contexto produz uma crescente tensão nas relações escolares, consistindo desafio muitas vezes sequer identificado como parte do trabalho escolar, no sentido de inclusão e permanência nas instituições de tais sujeitos.

Outro fator agravante a ser relatado como bloqueio de estabilidade dos alunos LGBT é a separação de gênero feminino e masculino, tal qual se evidencia o uso do banheiro, essa organização é muito mais que um espaço reservado à realização de necessidades fisiológicas; ele é parte fundamental do processo de construção de gêneros, e é neste espaço que os LGBT passam por constrangimentos, aversões e diversas outras formas de agressão e segregação (OLIVEIRA JUNIOR; MAIO, 2016 p.167)

Promoção da Cultura e do Respeito

O cuidado da escola com a interação da família também é fundamental, devendo ter reuniões com os pais para que estes sejam informados sobre os objetivos, os conteúdos e a forma de trabalho dos educadores. Muito além de causar uma tranquilidade no ensino da sexualidade, a relação família-escola é essencial para que o professor esteja preparado para receber as informações e debater o tema sem ter medo de que será repreendido pelos pais, por estar participando das aulas, e sem ter a impressão de que está ouvindo a respeito de assuntos não aprovados por eles para que possam evitar transtornos com os mesmo. (ANAMI E FIGUEIRA,2009).

A conscientização entre a escola e família deve ser um trabalho de orientação e interação no assunto sexualidade e diversidade sexual, assim o documento Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC), explica:

> [...] O trabalho de Orientação Sexual proposto por este documento compreende a ação da escola como complementar à educação dada pela família. Assim, a escola deverá informar os familiares dos alunos sobre a inclusão de conteúdos de Orientação Sexual na proposta curricular e explicitar os princípios norteadores da

> proposta. O diálogo entre escola e família deverá se dar de todas as formas pertinentes a essa relação. (BRASIL, 2000, p.124)

Segundo, Simoni (2015) a questão é que, independentemente da orientação sexual do indivíduo, todos possuem os mesmos direitos, motivo pelo qual devem ser tratados da mesma forma, sem distinção. A igualdade precisa estar presente em qualquer relação social, porém não se sabe se os evidentes, repetitivos e, muitas vezes, mascarados casos de discriminação sexual nas escolas brasileiras estão sendo combatidos. O fato é que a escola precisa adotar um ensino de humanização, e ser um espaço de relações sociais de qualidade.

Caso o âmbito escolar pedagógico não adotem essas práticas de ensino, referente à discriminação torna-se evidente a realidade de casos da evasão escolar. Para Freire (2011, *apud* Simoni, 2015) "[...] é necessário incluir, e não excluir os indivíduos, e as escolas são ambientes apropriados para essa inclusão"

Precisamos entender e saber que a escola tem de ser o lugar apropriado para a construção da cidadania, e se isso não ocorrer, o fato dos abandonos serão mais evidenciado e cada vez mais freqüentes.

Segundo a Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988.

> Art. 5 Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988, s/p).

Sabendo que todos são iguais sem distinção alguma, motivo pelo qual devem ser tratados/as da mesma forma, sendo respeitoso/a. Com base nessa afirmação é indiscutível, que o perfil e a conduta pedagógica nas instituições escolares, são de suma importância nesse processo, pois independente da orientação sexual o aluno ou a aluna não podem ser tratados de forma desigual ou ser excluídos da sociedade.

A discussão referente à diversidade sexual está muito mais além do que minimizar o preconceito sexual e sim promover a cultura do respeito, em nossa sociedade, como forma de combater o processo de heteronormatização, que insistentemente se desdobra na violação de direitos e ocasiona os mais distintos prejuízos sociais, ao retirar do ato de viver o livre exercício dos distintos modos de ser e sentir-se de cada indivíduo humano (OLIVEIRA JUNIOR , MAIO 2016 p.170).

Conclusão

Concluímos nesse texto que as estratégias pedagógicas, a interação entre a comunidade escolar são de suma importância para diminuir as discriminações e preconceitos contra os alunos LGBT, não somente no contexto escolar, mas sim perante toda a sociedade. Promover a cultura do respeito são formas de ofertar a igualdade democrática de todos os cidadãos, independente de raça/cor/etnia/ cultura, entre outras diversidades, em nossa temática a diversidade sexual, também abrange essas normas de igualdade e respeito.

Levando em conta que todos nós somos responsáveis por uma educação igualitária, a escola não pode se isentar de seu papel na formação do ser social, possibilitando o exercício de uma cidadania plena.

Considerando que a escola é um espaço de socialização, temos que priorizar as estratégias que buscam suavizar as violências físicas e psíquicas causadas contra esses alunos LGBT, esses seres humanos são iguais a todos, apenas mudam por uma opção ou orientação sexual, a qual cada um tem por si próprio, apenas gostaríamos de evidenciar nesse trabalho, que essas pessoas se sintam acolhidas pela sociedade e assim iríamos amenizar tantas violências causadas por conta de preconceitos e discriminações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes e sexualidades:** ressignificando sexualidade, por violências, preconceitos e discriminações. 4. ed. Brasilia: Unesco, 2004.

OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de; MAIO, Eliane Rose. Re/des/construindo in/diferenças: a expulsão compulsória de esudantes trans do sistema escolar. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, p.159-172, jan. 2016. Disponível: http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/2292/1598, acesso 01/07/2016

KOTLINSKI, Kelly. **Diversidade Sexual: Uma breve introdução.** 2016. 4 f. Tese (Doutorado) - Curso de Gestão em Políticas Públicas, Co-coordenadora do Fórum de Mulheres do Distrito Federal, Fórum Ligado A Articulação de Mulheres Brasileiras (amb)., Unieuro, Brasilia, 2016. Disponível: http://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/diversidade_sexual-artigo_-_diversidade_sexual_-_artigos_e_teses.pdf, acesso 03/07/2016

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola**. UFRJ, Rio de Janeiro, p.667-686, 2007. Disponível: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3024/diversidade_sexual_na_escola.pdf acesso: 03/07/2016.

SIMONI, Ariela Borges. **Discriminação sexual e bullying: causas da evasão do ensino regular.** 2015. 39 f. TCC (Graduação) - Curso de Centro de CiÊncias Humanas, Letras e Artes Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponivel: http://www.dfe.uem.br/TCC-2015/Ariela_Borges_Simoni.pdf , acesso: 06/07/2016

CUNHA., Sandra. **LGBTI: O que é Intersexo?**. 2016. Disponível em: <http://www.esquerda.net/artigo/lgbti-o-que-e-intersexo/37566>. Acesso em: 18 jul. 2016.

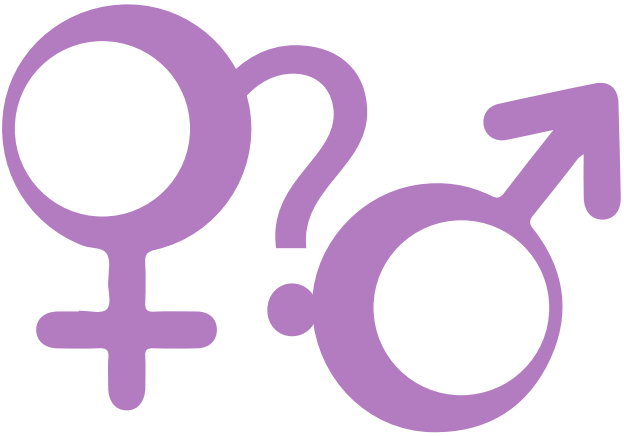
,1997 SILVEIRA, Viviane. **Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.** Curitiba, 2010. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia,** 1996. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/1703930/paulo-freire----pedagogia-daautonomia/12> acesso em 30 de junho de 2016.

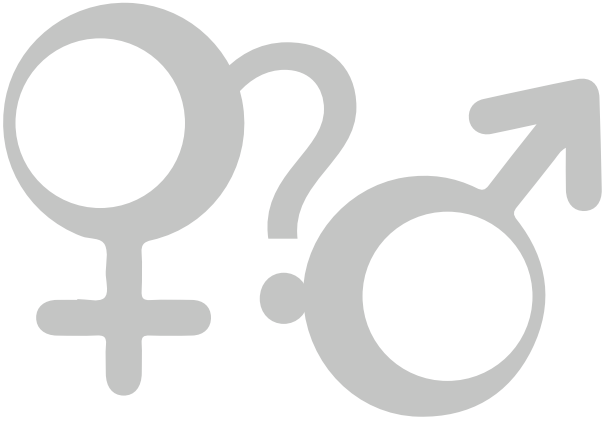
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**:uma perspectiva pós-estruturalista.2. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

ANAMI, Letícia Figueiró; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.) . Interação família-escola na educação sexual: reflexões a partir de um incidente. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual :** múltiplos temas, compromisso comum/. Londrina: Uel, 2009. Cap. 2. p. 87-107.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 v.10.



21



EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL DA SEXUALIDADE: OLHARES SUBJETIVOS, SEXISTAS E HETERONORMATIVOS EM MATERIAL SOBRE LESBIANIDADE

Ricardo Desidério da Silva

Introdução

Ao se pensar na temática da sexualidade em um trabalho de Educação Sexual na escola, nós, educadores, devemos perceber a importância quanto a inserção de alguns temas que deverão fazer parte das discussões e atividades planejadas, entre eles gênero e diversidade sexual. Afinal, vários são os desafios que ainda estão impregnados aos tabus e concepções puritanistas de uma sociedade fundada e substancialmente impregnada de proibições religiosas, em que há questões de preconceito ligadas diretamente à expressão da sexualidade. Além disso, infelizmente ainda há por parte da sociedade e aqui estão inseridos alguns professores que mantém o predomínio de uma visão heteronormativa, em que a única possibilidade de relacionamento amoroso e sexual legítima

seria a que ocorre entre homens e mulheres. Na escola, segundo "omitido para avaliação" (2011), o despreparo de professores também se dá pela falta de conhecimento sobre o assunto, além do preconceito e dificuldades em tratar o tema na escola.

Para Louro (2013), a noção de gênero e sexualidade ainda é muito simplista nas escolas, em seus currículos e práticas. Segundo a autora, "é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade" (p. 45). Logo, a escola, ao se afastar desse padrão estaria se desviando, tornando assim, o que a autora chama de excêntrico – extravagante/esquisito.

Este pensamento, como algo predominante, ainda se faz presente até os dias de hoje, em nossa sociedade e perpetua ao longo de gerações o modo como se apresenta a questão do desejo sexual. Mas, ao mesmo tempo, atualmente é grande o reconhecimento do direito a diversidade sexual, pois existem em todo mundo uma multiplicidade de maneiras de expressão do desejo sexual.

Contudo, sabemos que o desejo sexual não se dá unicamente da forma como aprendemos. No caso do direcionamento do desejo ao objeto erótico, temos concebido, para fins de identidade, que a orientação sexual de uma pessoa, seja entre sexos opostos, mesmo sexo ou ambos, seja nomeada como heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade, respectivamente.

Logo, se pensarmos nas possibilidades de diálogos entre sexualidade e diversidade sexual nas escolas percebemos, conforme nos apresentou Junqueira (2009) que "[...], as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola" (p. 30), além de um fortíssimo pensamento heteronormativo, que muitas vezes se dá a partir de uma concepção errônea de pensar na relação entre "homem e sexo" quando ouvimos a palavra "homossexual". Precisamos deixar claro, que os homossexuais podem ser homens e mulheres e

eles não estão relacionados ao sexo, pois, da mesma maneira que existe o amor entre os heterossexuais, entre os homossexuais também existe. Neste sentido, a maneira repressiva de como é tratada a temática nas escolas ainda é muito visível.

O sexismo, fortemente presente nas instituições de ensino, nos leva a pensar em ações que possam permitir estes diálogos tão necessários. Para Moreno (1999), a escola pode assumir uma função não mais de "um aparelho reprodutor de vícios e virtudes, de sabedorias e de mediocridades" (p. 17), mas sim assumir um papel onde "em lugar de ensinar o que outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo" (idem).

Meyer (2013) também acredita que, na escola, devemos investir em projetos educativos que possibilitem mudar os processos de ensino-aprendizagem, onde o aluno não dependa de respostas prontas, mas que ele mesmo seja capaz de elaborar suas próprias perguntas. De forma que possamos mudar aquele caráter dominante e pedagogizado para um estímulo a "des-naturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas" (p.13), isto certamente nos levaria a pensar que nada é natural e está dado de forma pronta. Assim, esta nova ação nos permitiria pensarmos no gênero enquanto uma "ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes" (MEYER, 2013, p. 12-13)

Logo, ao se pensar em ações que possibilitem diálogos sobre as questões de gênero na escola precisamos inicialmente refletir como tem sido e como está direcionado o nosso olhar sobre estas questões: será que a escola reconhece as diferenças no modo em que são tratados os meninos e meninas? Estamos conseguindo valorizar a importância de uma educação mais igualitária? Temos identificado na prática pedagógica as segmentações/diferencia-

ções nas brincadeiras entre meninos e meninas? Os comportamentos de meninos e meninas são observados a fim de possibilitarmos mudanças para uma convivência mais harmoniosa, sem diferenças em seu tratamento?

Estas, entre tantas outras perguntas são necessárias, pois só assim poderemos refletir inicialmente sobre nossas reais ações no cotidiano escolar. A escola, ao afirmar que não há diferenciação no tratamento entre meninos e meninas, já assume muitas vezes o seu descompromisso frente às mudanças tão necessárias em todo processo de aprendizado e posturas frente às discriminações existentes em nossa sociedade. Porém, quando a escola assume seu compromisso numa educação igualitária, ela passa a fazer parte de um processo muito importante de aceitar uma mudança de postura, o que a permitirá buscar alternativas de mudanças para estes tratamentos inadequados, muitas vezes discriminatórios.

Entretanto, se não bastasse, assim como no ambiente doméstico, a escola também é palco para grande parte da violência de gênero existente. "Apesar de todas as mudanças sociais que vêm ocorrendo, a violência de gênero continua existindo como uma explícita manifestação da discriminação de gênero" (BRASIL – SECAD/MEC/CLAM, 2009, p. 74). E esta violência é caracterizada principalmente pelo preconceito e desigualdade entre homens e mulheres, podendo se manifestar "por meio de ameaças, agressões físicas, constrangimentos e abusos sexuais, estupros, **assédio moral** ou **sexual**" (idem).

> Na escola, a discriminação a determinados grupos considerados frágeis ou passíveis de serem dominados (mulheres, homens que não manifestam uma masculinidade violenta, etc.) é exercida por meio de apelidos, exclusão, perseguição, agressão física. Além disso, a depredação de instalações ou atos de vandalismo são algumas das manifestações públicas de violência por parte daqueles que querem se impor e se afirmar pela força de seu gênero (BRASIL – SECAD/MEC/CLAM, 2009, p. 76).

E estas manifestações de violência nas escolas também são evidentes em relação ao preconceito e discriminação quanto a lesbofobia, a homofobia e a transfobia, expressas por meio da violência simbólica, quem nem por isso deixa de ser tão desumana. (FERRARI, 2003).

Diante do exposto, considera-se importante analisar materiais que, em tese, seriam destinados a problematização dessa temática no contexto escolar, como o vídeo descrito a seguir.

Método

Este trabalho caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa descritiva, tipo documental que tem por objetivo descrever e analisar o objeto de análise do presente artigo que é o vídeo "Torpedo", parte integrante do kit anti-homofobia, sendo o mesmo pertencente ao "DVD Torpedo" (nome dado ao conjunto dos três vídeos). Este material, mesmo sendo vetado sua distribuição, pode ser encontrado no site YouTube[1]. O presente artigo analisará tanto seu conteúdo (transcrito) quanto suas imagens.

O presente artigo discorre sobre a análise deste vídeo, tanto em seu conteúdo (transcrito) quanto em suas imagens, a partir da técnica da Análise de Conteúdo, segundo a modalidade denominada Temática, conforme o que dispõe Bardin (2007).

Resultados e discussão

Descrição do material[2]

O DVD *Torpedo* faz parte do kit de material do Projeto Escolsem Homofobia, que tem por objetivo a promoção do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero e do enfrentamento à homofobia, à lesbofobia e à transfobia nas escolas.

1 "Torpedo". Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=TP_OjE_Fi2o&feature=related>.

2 Estas informações fazem parte do "Guia de discussão e proposta de dinâmicas para trabalhar com o DVD". Torpedo/Escola Sem Homofobia. s/n.

Três vídeos/histórias (Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade) compõem o DVD Torpedo, porém para este artigo tomaremos como base apenas o vídeo *Torpedo* (mesmo nome do conjunto dos três vídeos):

Vídeo: Torpedo.

Tema central: Lesbianidade.

Sinopse: Por cima de uma animação de fatos e textos (torpedos), ouve-se o diálogo ao telefone celular entre Ana Paula e Vanessa, após terem se deparado com toda a turma da escola vendo fotos de ambas que sugerem um relacionamento afetivo-sexual. As duas garotas se questionam sobre como as pessoas irão reagir a isso e qual a atitude tomar. Durante maior parte da história, as cenas retratam o ponto de vista de Ana Paula e Vanessa, mas, no final, as imagens se desdobram numa multiplicidade de olhares sobre elas, revelando as diversas reações das pessoas.

Personagens principais: Ana Paula e Vanessa

Contexto: Escola/ Banheiro, quadra de esporte e pátio da escola.

Duração: 3'58"

Para que possamos compreender melhor o desenvolvimento da história apresentada no vídeo, inicialmente será apresentada a transcrição de sua narrativa.[3]

O vídeo *Torpedo* - análise

[música ao fundo/ suspense]

Ana Paula aparece digitando uma mensagem em seu celular para Vanessa que a recebe em poucos instantes: "Me ligue urgente!"

3 Transcrição realizada pelos autores.

Vanessa que aparece participando da aula de educação física, lê a mensagem e liga em seguida para Ana Paula.
Vanessa: Oi Aninha! Onde você tá?
Ana Paula: Van aconteceu uma coisa horrível! Alguém tirou umas fotos da gente na festa e colocou na internet!
Vanessa: Não acredito!
Ana Paula: E ainda por cima coloram uma foto na parede do corredor. Tá todo mundo vendo. Tô morrendo de vergonha! Vem correndo pro banheiro!!
[imagens das fotografias]
[alunos visualizando as fotografias em um computador da escola]
Vanessa: Mas quem fez isso?
Ana Paula: Não importa! A gente tava tão feliz aquele dia! Foi tão legal!
[imagens das fotografias]
Ana Paula: Eu sei que eu gosto de você!
Vanessa: Eu também gosto muito de você!
Ana Paula: O que é que a gente faz agora?
Vanessa: Não sei! [pausa] Vamos enfrentar essa barra juntas?
Ana Paula: Vamos!!
[o sinal toca]
Ana Paula e Vanessa caminham por corredores diferentes e são observadas pelos alunos.
[som: batidas do coração]
As duas vão se aproximando no pátio da escola, ao som de uma música bem envolvente.
[imagens de alunos são exibidas no vídeo – observando o comportamento de Ana Paula e Vanessa]
Ana Paula e Vanessa se abraçam fortemente.
Vanessa: Quer namorar comigo?
Ana Paula: Acho que a gente já tá namorando!
Vanessa aparece sorrindo.

O vídeo *Torpedo* com duração de 3'58", traz uma sequência de 116 planos e nele, percebemos pontos relevantes a serem observados em sua narrativa. Com base nas unidades temáticas foi possível compreender, interpretar e analisar suas tramas. Assim, destacam-se duas categorias temáticas e suas intencionalidades presentes no vídeo *Torpedo*:

TEMA 01: Sexismo e heteronormatividade na escola e na família

No vídeo *Torpedo*, logo que Ana Paula envia o torpedo, Vanessa o recebe e é possível observar detalhadamente as relações de gênero na educação física escolar, em que ela (Vanessa) estava participando de uma aula de educação física onde não há a presença de meninos, só de meninas. Este tipo de abordagem ainda é frequente nas aulas de educação física, conforme nos apresentam Abreu (1995), Altmann (1998), Souza e Altmann (1999) e Dornelles (2007 e 2011).

Altmann (1998) afirma que há uma grande evidência de que o esporte é uma atividade predominantemente masculina e o que poderia proporcionar aos alunos a superação das relações desiguais de gênero, acaba não acontecendo nestas aulas por meio de seus educadores. Para a autora, separar meninos e meninas nas aulas é "tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes de antemão a possibilidade de escolha entre estarem juntos e separados" (ALTMANN, 1998, p.103)

No vídeo, as alunas estão apenas tocando a bola alternadamente uma para outra. Com isso, a ação expressa no vídeo é reforçar que elas são/estão excluídas de outras atividades por serem fracas, meigas e delicadas. Isto acaba corroborando exatamente com o que nos afirma Gonçalves:

> [...] Nas atitudes sexistas comuns em escolas, por exemplo, estão aquelas que ricularizam expressões de emoção nos garotos ou de rebeldia nas garotas. Ambos estão fora dos padrões estabelecidos nos quais prevalece a tese de que rebeldia e agressividade são atributos masculinos, e afetividade e emotividade, femininos (GONÇALVES, 1999, p. 203).

Por se tratar de um vídeo educativo, estes fragmentos do material não deveria reforçar esta segmentação de meninos e meninas nas aulas de educação física. Para Dornelles (2011) esta

forma de ser menino e de ser menina "produz hierarquias e desigualdades" (p.27).

No vídeo *Torpedo* pode haver uma afirmação quanto aos estereótipos e/ou reforçando a heteronormatividade, além é claro da violência (*bullying*[4]) sofrida por elas (Vanessa e Ana Paula) na exposição das imagens sem autorização. Entretanto, duas são as possibilidades de análise quanto às fotos apresentadas no vídeo. As imagens (fotos) revelam a orientação sexual de Ana Paula e Vanessa – fato muito afirmativo no material. Porém duas são as possibilidades de recepção: a primeira é de um material educativo afirmar ou querer nos transmitir uma verdade a partir de estereótipos (imagens expressas na foto) quanto à orientação sexual.

Todo diálogo na história se dá por conta de uma conversa entre Ana Paula e Vanessa pelo celular sobre as fotos que foram divulgadas na escola. Quando Ana Paula digita "*Me ligue urgente!*" para Vanessa nos dá uma ideia de algo preocupante, uma atenção especial que se deve dar com a mensagem recebida. Esta ação é um fato confirmado quando Vanessa logo após receber o torpedo, liga para Ana Paula:

> Vanessa: Oi Aninha! Onde você tá?
> Ana Paula: Van aconteceu uma coisa horrível! Alguém tirou umas fotos da gente na festa e colocou na internet!
> Vanessa: Não acredito!
> Ana Paula: E ainda por cima coloram uma foto na parede do corredor. Tá todo mundo vendo. Tô morrendo de vergonha! Vem correndo pro banheiro!![5]

Se fizéssemos o mesmo exercício apresentado por Pamplona (2012) em sua Dissertação, de assistirmos ao vídeo Torpedo sem áudio. As imagens por si só não revelam a atração afetivo-sexual

4 *Bullying* é um termo da língua inglesa (*bully = "valentão"*), que se refere para todas as formas de agressão, verbal ou física, repetitivas e intencionais. Os casos de *bullying* têm o objetivo de intimidar ou agredir a outra pessoa, sem ter a possibilidade de defesa. O*bullying* é um problema de caráter mundial, que atinge crianças de todas as idades e posição social. Alem da agressão é considerado *bullying* apelidos que humilham as crianças. Disponível em < http://amadurecenciaa.wordpress.com/page/2/>, acesso em 21 de julho de 2014.
5 Transcrição do autor.

de Ana Paula e Vanessa. Entretanto, toda atenção se dá a estas imagens e aos diálogos trocados entre elas no vídeo, que afirmam assumir sua lesbianidade.

Nas fotos, a autora descreve minuciosamente as imagens:

> Na primeira foto Vanessa está diante de Aninha, estão próximas, Vanessa está com o braço estendido para o lado e não em direção a suposta namorada. Na segunda fotografia estão mais diretamente frente a frente, cada uma apoia uma das mãos no próprio corpo (utilizando um recurso de espelhamento) e se olham, indicando que estão conversando. Na terceira fotografia Vanessa está com a mão direita na cintura de Aninha, a imagem não é precisa em se perceber se de fato há o toque da mão na cintura, e Aninha segura o braço que supostamente está em sua cintura, sugerindo inclusive uma demarcações de limites do corpo, como se sua mão estivesse indicando certa restrição ao suposto toque íntimo de Vanessa. Na quarta imagem Vanessa está de frente com a cabeça inclinada para o lado, olhando Aninha que está com o corpo bem próximo, trocam olhares e as mãos estão levemente encostadas, e não de mãos dadas. A quinta imagem é um abraço em que é mostrado apenas o rosto de Aninha, de olhos fechados, o que constrói um possível entendimento de que está apreciando o contato, mas também pode ser compreendido como um mero abraço de despedida entre amigas íntimas, que se gostam ou que estejam confortando uma à outra num momento difícil. Por exemplo, poderia ser um abraço caloroso em que Aninha se sente reconfortada, amparada, acolhida, diante do apoio recebido frente a uma situação problemática, que a faz fechar os olhos, como um descanso ao receber o acolhimento da amiga (PAMPLONA, 2012, p. 66)

É interessante observamos, que além desses detalhes, no vídeo é possível analisar que Ana Paula e Vanessa posam para foto – um suposto olhar para a objetiva da máquina[6]. O que negaria qualquer proximidade ao espanto das meninas em relação à orientação sexual e sim, talvez, pela exposição das imagens, sem autorização. Isto, por si só já nos demandaria pensarmos sobre as questões de violências (*bullying*) tão explícitas no ambiente escolar e que são reforçadas no material.

6 Também conhecida como lente fotográfica, lente de câmera ou objetiva fotográfica.

Neste sentido, o vídeo *Torpedo* acaba reforçando a ideia dos estereótipos como desencadeador de uma possível lesbianidade. Ou seja, só porque elas estão juntas nas fotos, isto justificaria a orientação sexual delas.

Mott (2003, p.15-16), ao apresentar os tipos de homossexuais, faz um lembrete muito importante:

> [...] a aparência externa não traduz necessariamente as fantasias e práticas sexuais individuais, pois há efeminados que não são gays, e machões que na cama viram "fobonecas". Há muitos estilos de vida, várias formas de viver suas preferências sexuais. Todos têm direito de viver como querem, desde que respeitem a liberdade alheia. Temos que aprender a conviver com a diversidade, aceitar o pluralismo, respeitar o diferente. Cada qual se assume quando e o quanto quiser. Em questão de sexualidade não há receita única, nada é completamente certo ou errado. O único limite à nossa liberdade sexual é a liberdade alheia. Cada qual na sua e todo mundo numa boa.

Embora Mott (2003) faça referência aos gays, tais observações são importantes para quaisquer pessoas. Não podemos julgá-las por sua aparência ou estereótipos, como foi dada tanta importância às fotografias no vídeo.

Por outro lado, uma segunda percepção nos é dada se observarmos a existência na intersecção entre heterossexualidade e gênero (LOURO, 2009). Para a autora, "temos de reconhecer que sexualidade e gênero estão profundamente articulados, talvez mesmo, muito frequentemente, se mostrem confundidos" (2009, p. 91). Louro (2009) ao afirmar esta intersecção, nos diz que as questões de gênero acabam tendo mais efeito. Lembrando-nos do quanto é comum "atribuir a um homem homossexual a qualificação de 'mulherzinha' ou supor que uma mulher lésbica seja uma mulher-macho" (p.91).

Para Louro (2009) em nossa cultura, a heteronormatividade se dá de forma muito mais intensa e/ou mais visível em relação ao gênero masculino.

> Observamos que desde os primeiros anos de infância os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual. As práticas afetivas entre meninas e mulheres costumam ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens. A intimidade cultivada nas relações de amizade entre mulheres e a expressão da afetividade por proximidade e toques físicos são capazes de borrar possíveis divisórias entre relações de amizade e relações amorosas e sexuais. Daí que a homossexualidade feminina pode se construir de forma mais invisível. Abraços, beijos, mãos dadas, a atitude de 'abrir o coração' para a amiga/parceira são práticas comuns do gênero feminino em nossa cultura. Essas mesmas práticas não são, contudo, estimuladas entre os meninos ou entre os homens. A 'camaradagem' masculina tem outras formas de manifestação: poucas vezes é marcada pela troca de confidências e o contato físico, ainda que seja plenamente praticado em algumas situações (nos esportes, por exemplo), se dá cercado de maiores restrições entre eles do que entre elas (não só quanto às áreas do corpo que podem ser tocadas como do tipo de toque que é visto como adequado) (LOURO, 2009, p.91).

As mãos dadas, o abraço e até mesmo as trocas de olhares apresentadas por Ana Paula e Vanessa no vídeo são o que Louro (2009) afirma ser práticas comuns do gênero feminino em nossa sociedade. Isto, de certa forma, não justifica tamanha importância que se deu as imagens das fotografias apresentadas no vídeo, pois não é por estarem próximas em uma fotografia que se pode afirmar que as duas são lésbicas, como o fez. O fato é que tal destaque a essas imagens reforçam os estereótipos das meninas e são utilizadas exclusivamente para determinar a orientação sexual delas (justificativa dada também para que elas se assumissem na escola) e não de nos alertar quanto ao poder heteronormativo ainda presente em nossa sociedade, principalmente em relação a maior invisibilidade da homossexualidade feminina.

Chamo atenção também, principalmente quando Ana Paula e Vanessa são fotografadas se abraçando. Embora não muito evidente num primeiro olhar, a palavra que aparece no vidro atrás das meninas é "chapéu" – palavra confirmada com o uso de um espelho, já que a mesma é projetada invertida aos nossos olhos.

Em consulta ao dicionário de símbolos (CHEVALIER; CHEERBRANT, 2009) a palavra chapéu parece desempenhar o mesmo papel que a coroa, signo de poder, da soberania. Este poder, mesmo atrelado à coroa, nos leva a figura do homem como autoridade máxima, o que determinaria novamente assumir um posicionamento heteronormativo. Por outro lado, "'usar o chapéu' significa, em francês coloquial [*porter le chapeau*], assumir uma responsabilidade, mesmo por uma ação que não se tenha cometido" (CHEVALIER e CHEERBRANT, 2009, p. 232). O destaque à palavra nesta cena, supostamente revelaria então toda responsabilidade que Ana Paula e Vanessa teriam que assumir com a exposição das fotos? Já que o destaque a essas fotos é tão afirmativo no vídeo.

Quanto à lesbofobia – que é a "soma de discriminações que se manifestam conjuntamente: a discriminação por ser mulher e a discriminação por orientação sexual" (CAVALEIRO, 2014), podemos observar no vídeo *Torpedo* que não há um trabalho de conscientização a este tipo de preconceito.

Louro (2007) nos afirma que "consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo" (p. 29). Este desprezo e a imposição do ridículo são muito evidentes nos rostos dos alunos ao visualizarem as imagens, assim como quando Ana Paula está caminhando pelo corredor.

Neste sentido, Ana Paula e Vanessa passam por uma situação, evolvendo o desprezo e a ridicularização, bastante comum e infelizmente muito evidente nas escolas.

> [...] os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequencia serão tomados como 'minoria' e serão colocados à margem tanto das preocupações da escola, quanto da justiça ou da sociedade em geral. Paradoxalmente, esses sujeitos 'marginalizados' continuam necessários, pois são precisamente eles que servem para circunscrever os contornos daqueles tidos como 'normais'. O limite do 'pensável', no campo dos gêneros e da sexualidade ficam

> assim circunscrito aos contornos dessa sequencia 'normal'. Como a lógica é binária, há que admitir a existência de um polo desvalorizado – um grupo designado como minoritário que pode ser tolerado como desviante ou diferente – contudo, é insuportável pensar em múltiplas sexualidades (LOURO, 2009, p. 92)

Ana Paula e Vanessa, além de assumirem este grupo minoritário, a reação dos alunos – claramente exposto no vídeo – é como se a homossexualidade fosse contagiosa, "cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade" (LOURO, 2007, p. 29).

Cavaleiro (2009), em sua Tese "Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas" procurou compreender o papel das relações de gênero e da sexualidade "na edificação concreta e simbólica do cotidiano da escola para indagar [...] como as feminilidades homossexuais são vividas, produzidas, mantidas e reproduzidas por garotas, entre 16 e 17 anos, que se consideram lésbicas, homossexuais ou bissexuais" (p. 9) em uma escola pública de ensino médio na cidade de São Paulo. A autora também afirma que, na escola,

> o gênero, ao invés de compreendido enquanto condição social pela qual somos identificados/as como homem ou mulher, reveste-se de penalizantes insistências de que formas de masculinidades e feminilidades devem ser estabelecidas como rigorosamente opostas e as identidades – a sexualidade e as experiências sexuais que também as conformam, dentre estas a sexualidade não-heterossexual –, parecem, "a priori", um assunto privado e de pouco importância, que compõe a intimidade e está distante das políticas públicas (CAVALEIRO, 2009, p.17-18).

Com base em sua Tese, pode-se observar que a autora examinou os modos pelos quais as garotas "elaboram suas experiências, como vivenciam as interações, a sociabilidade e como constroem suas identidades no ambiente escolar" (p.18). Se atrelarmos ao vídeo Torpedo, percebe-se que, Ana Paula e Vanessa vivenciam suas

experiências sob a ordem, do que Cavaleiro (2009) denomina de discriminação indireta e antecipada.

> Conferindo o sentido de alienada, distinta, separada, ou seja, apartada socialmente dos demais, a experiência e vivência da sexualidade na vida dessas garotas, na escola, é colocada sob a ordem da discriminação indireta, nem por isso, menos grave, e da discriminação antecipada (ou temida), que em conformidade com uma ordem hipócrita, confina a homossexualidade no âmbito privado e impede sua expressão pública na relação de afeto e amor. Ainda que por meio de uma discriminação indireta – que por ser indireta não é menos grave – as garotas são impedidas de manifestarem publicamente seus afetos, numa ordem que ensina que é necessário não 'molestar' os 'outros' nas interações sociais no ambiente escolar (CAVALEIRO, 2009, p. 144-145)

Esta discriminação, mesmo que indireta é, sem dúvidas, um traço muito evidente da lesbofobia e de tantas outras desigualdades na escola. Entretanto, um material que parte da iniciativa da garantia dos direitos humanos, orientação sexual e identidade sexual e gênero no âmbito escolar se esquiva de seus objetivos, principalmente em ausentar as figuras mais importantes da escola: gestores e pais.

No vídeo *torpedo* a única figura adulta que é apresentada é uma auxiliar de limpeza que transmite um olhar de desaprovação a Ana Paula e Vanessa, devido às fotografias, que provavelmente ela também tenha visto. Não desmerecendo a importância e valor que sua figura é na escola, a auxiliar de limpeza (do vídeo) não representa a direção, equipe pedagógica, professores e pais. Desta forma, não há como alcançar quaisquer objetivos se estes profissionais não estiverem envolvidos, principalmente se tratando de um trabalho de Educação Sexual na escola.

Há então, um silenciamento da escola sobre a discriminação, exclusão e até sob o controle da homossexualidade (CAVALEIRO, 2009).

> O processo de invisibilização de homossexuais, bissexuais e transgêneros no espaço escolar precisa ser desestabilizado. [...], as temática relativas às homossexualidades, bissexualidades e transgeneridades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola (JUNQUEIRA, 2009, p. 31)

Com isso, o vídeo deixa clara a função da escola. E é exatamente o que Junqueira (2009) nos afirma quando diz que "a escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhos de jovens e adultos LGBT" (p.15). Para o autor, toda essa violência se faz "com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado" (idem), tornando-se assim, conforme nos apresenta Peres (2009), "[...] escola-política, escola-igreja, escola-tribunal, orientadas por tecnologias sofisticadas de poder centradas na disciplina dos corpos e na regulação dos prazeres" (p.249).

Como afirma Louro (1997, p. 67-68), "ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda 'eliminá-los', ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas 'normais' os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da norma". Talvez este silenciamento (representado pela auxiliar de limpeza no vídeo *Torpedo*), seja uma espécie de garantia da norma aplicado ao material.

Em outro ponto observável no vídeo *Torpedo*, devemos nos perguntar se o material estaria nos proporcionando uma educação ou deseducação sexual? Este fato se dá, pois é evidente que os sorrisos expressos pelos dois garotos nos chamam atenção quando Ana Paula e Vanessa se abraçam. O vídeo *Torpedo* consegue num primeiro momento fazer algo muito positivo nessas expressões, – o resgate do erótico. Resgatar o erótico é "encarar a sexualidade como algo bonito e bom na vida das pessoas, lutando por eliminar a visão que tem predominado: a de algo 'sujo', 'feio' e 'vergonhoso', assim como a visão de que é um assunto do qual não se deve falar" (FIGUEIRÓ, 2010, p.131).

E é exatamente o regaste erótico, que possibilitaria a todos perceber/sentir/compreender a passagem de uma sexualidade "vulgar" (todos os olhares de desprezo dos outros alunos) para uma sexualidade compreendida e vivida de forma positiva por meio de sua beleza, sem preconceitos e tabus (o abraço entre Vanessa e Ana Paula).

Figueiró (2010) nos faz lembrar que isto também implicaria dizer que

> [...] homens e mulheres possam, em conjunto, de acordo com as necessidades de cada momento histórico, reavaliar a forma de viver e as possibilidades de ação de cada um, seus deveres e seus direitos, e viabilizar as mudanças na forma de viver e de atuar na sociedade, com a preocupação sempre central de conquistar o bem-estar, o crescimento pessoal e felicidade de ambos, num ambiente no qual nenhum sexo vale mais que o outro e onde todos – homens e mulheres – sejam merecedores de direitos iguais (FIGUEIRÓ, 2010, p. 130).

Entretanto esse "resgate de gênero" denominado pela autora passa a não existir se tivermos um olhar malicioso, conforme apresentou Pamplona (2012), analisando os mesmos planos das imagens do vídeo Torpedo em sua Dissertação:

> Esses recursos utilizados, das faces sorridentes e olhares entusiasmados, não estão postos nas imagens ao acaso, antes parecem pretender trazer em pauta outra discussão referente à realidade frequentemente vista nas práticas de discriminações enfrentadas por mulheres lésbicas. Nesse exemplo os olhares maliciosos dos garotos extasiados com a cena do abraço entre duas mulheres retratam um padrão conhecido na cultura androcêntrica e machista, que só admite o contato íntimo e sexual entre duas mulheres quando essas são tomadas como objetos da satisfação sexual masculina. O que é abundantemente visto em filmes pornográficos, os quais frequentemente exibem atos de cenas sexuais entre um homem e duas mulheres, que trocam carícias entre si. Esse tipo de aceitação, ou melhor, de consentimento da relação lésbica, ocorre de maneira transitória e pontual, somente quando essas são objetificadas e disponibilizadas para o contentamento libidinal masculino (PAMPLONA, 2012, p. 74)

Haveria também um olhar malicioso por parte do garoto a Bianca, no vídeo *Encontrando Bianca*. Entretanto, este olhar malicioso identificado por Pamplona (2012) no vídeo *Torpedo*, nos leva a pensar que a Educação Sexual, segundo Vasconcelos (1971) "se fundamenta também no fato de que essa educação, em sua tarefa crítica, não pode deixar de considerar que a sexualidade 'chega' ao indivíduo já ligada a uma estética negativa" (p.110).

Nosso papel então é denunciar esta visão (imposta no vídeo *Torpedo*) à sexualidade, e o condicionamento cultural que daí se segue, como o verdadeiro incentivo à pornografia. Pornografia esta "apresentada numa perspectiva moralista, como uma inclinação para a devassidão" (VASCONCELOS, 1971, p.111).

TEMA 02: Olhares para subjetividade

O vídeo *Torpedo* nos chama a atenção nos planos iniciais de Ana Paula digitando a mensagem (torpedo) a Vanessa, que deixam claro sua preocupação quanto à exposição (à suposta evidência) de sua orientação sexual – expor sua intimidade. Fruto de um impedimento (uma norma) da própria escola.

Expressar os sentimentos não necessariamente é uma ação comum observada nas escolas, pois educadores afirmam se tratar de uma particularidade de cada ser humano (DINIS, 2011).

Britzman (1996) considera tal atitude um mito ao afirmar ser duvidosa esta noção de privacidade. Para a autora,

> [...] a insistência de que a sexualidade deva ser confinada à esfera privada reduz a sexualidade às nossas específicas práticas sexuais e individuais, impedindo que concebamos a sexualidade como sendo definida no espaço social mais amplo, através de categorias e fronteiras sociais (1996, p.80)

Como a intenção do material é revelar a lesbianidade de Ana Paula e Vanessa (fato que ainda é questionável) podemos afirmar que fica evidente o quanto a escola ainda colabora para negação e ignorância da homossexualidade, possibilitando ser,

> [...] um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2007, p.30)

E esta ignorância, tão evidente na escola, fica ainda mais clara se pensarmos "[...] como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade" (BRITZMAN, 1996, p. 92).

Entretanto, se (reforçando aqui a condicional "se") as fotos evidenciam um relacionamento homossexual conforme é destacado no vídeo, por que elas se surpreendem quando as fotos são expostas?

As supostas fotos, que causam tamanha surpresa para Ana Paula e Vanessa e que está claro e de forma bastante exagerada no vídeo, como já mencionado, fica evidente que elas posam para uma foto. Portanto, já sabiam da existência de um fotógrafo e isto já responderia também a pergunta de Vanessa ao celular "*Mas quem fez isso?*". Talvez, o que se pode pensar é que, na verdade estas fotos revelam sim, uma exclusão caso seja confirmado que elas são namoradas nas imagens.

Se observarmos, no vídeo não há qualquer indício de que realmente se confirma ser uma festa. E se realmente esta festa existiu, as mesmas estavam fora dela – excluídas. Uma vez que estas imagens, como apresentado no vídeo revelam a orientação sexual das duas e por sua simplicidade de não afirmar nada, não poderiam ter sido tiradas dentro da própria festa?

Estaria o vídeo reforçando para o "princípio da presunção da heterossexualidade" apresentado por Junqueira (2009, p. 31).

Para o autor,

> As descobertas e as experimentações sexuais vividas na adolescência, por menos repressivo que seja o contexto em que se dão, não costumam ser encaradas com muita tranquilidade. Evidentemente, as dificuldades de se viverem as homossexualidades nesse período podem ser ainda menores. Poucos/as jovens se sentirão à vontade para se exporem e, não raro, muitas dessas pessoas enfrentarão processos de profunda negação de sua orientação sexual. Com isso, alimentarão as lógicas de invisibilização e, involuntariamente, reforçarão as crenças alimentadas pelo 'princípio da presunção da heterossexualidade' (JUNQUEIRA, 2009, p.31).

Neste sentido, o vídeo poderia propor a inserção das estudantes lésbicas na festa, sem ter que excluí-las. Para Junqueira (2009), essa presunção – neste caso, a exclusão da festa, "pode ser ainda mais forte em relação às jovens e faz com que as estudantes lésbicas (e não apenas elas) se tornem ainda mais invisíveis" (p. 31). Porém, acredito que este não tenha sido um dos objetivos do material, apenas uma desatenção quanto à sua produção.

Considerações finais

Ao se pensar no vídeo enquanto ferramenta pedagógica, antes mesmo de uma análise do material, é preciso refletir sobre o papel do vídeo não mais como um material singular e pouco instigante às pesquisas e análises mais atentas, considerado muitas vezes apenas como entretenimento em seu uso pelos professores, como nos afirmou Almeida (2004).

O vídeo *Torpedo*, que integra o *DVD TORPEDO* é apresentado em um primeiro momento como um material de péssima qualidade quanto a sua estética comercial, além do descuido quanto ao título do próprio DVD que recebe o mesmo nome do vídeo analisado. Isto nos causa certo estranhamento a princípio, pois não sabemos se estamos falando ora do DVD como um todo, ora do vídeo que faz parte do DVD.

O vídeo, entretanto traz animações de fotos que favorecem para uma despreocupação quanto à qualidade do mesmo por par-

te da equipe organizadora. Isto de certa forma reduziu bastante os custos em sua produção, porém com um montante de cerca de R$ 1,8 milhão gastos na produção do material (CHAGAS, 2013), pode ser bastante contraditório reduzir custos quanto a estética visual do material. É importante deixar claro que este é sim um ponto que se deve levar em conta, pois a péssima qualidade visual do material pode desmotivar quaisquer alunos e professores quanto ao seu uso, já que o mesmo, esteticamente não nos chama a atenção. Entretanto, mesmo que esta questão estético-visual não tenha sido levada em consideração pelos responsáveis na elaboração do material, ele está disponível e pode chegar a ser utilizado pelo professor em sala de aula.

A análise crítica do vídeo desvelou duas categorias temáticas: *Sexismo e heteronormatividade na escola e na família* e *Olhares para subjetividade*.

Nas discussões sobre sexismo e heteronormatividade na escola e na família, inseridas nas análises deste trabalho (TEMA 01), o vídeo reafirma estereótipos e constroem as bases para o estabelecimento do que é considerado como aceitável, "normal", e do que é diferente, a ser excluído.

Uma das primeiras constatações observadas no vídeo foi verificar a segmentação de meninas e meninos nas atividades físicas da escola, especificamente como é mostrado no vídeo *Torpedo*. Quanto aos estereótipos, o material traz evidentemente muitos elementos que nos remete a uma preocupação quanto à violência sofrida (*bullying*) por algumas das personagens.

Observa-se a partir dessas análises que há uma ausência tanto na interlocução entre a lesbofobia sofrida pelos personagens e a figura de um adulto na intervenção de tais ações. Confirmando assim um silenciamento, descompromisso e exclusão da escola, o que evidenciaria tamanha violência sofrida por tantas pessoas, principalmente no âmbito escolar.

O material, consegue num primeiro momento fazer algo muito positivo quanto à dimensão estética da sexualidade, onde é possível perceber/sentir/compreender a passagem de uma sexu-

alidade "vulgar" (todos os olhares de desprezo dos outros alunos) para uma sexualidade compreendida e vivida de forma positiva por meio de sua beleza, sem preconceitos e tabus (o abraço entre Vanessa e Ana Paula). Entretanto, essa percepção deixa de existir se tivermos um olhar malicioso dos personagens, não percebendo mais a sexualidade como algo positivo, mas sim por não se passar de uma estética negativa, ligada à pornografia.

A dificuldade em assumir-se surge, portanto nas discussões da segunda categoria, cujo olhar se dá para subjetividade das personagens (TEMA 02). Durante a trajetória da análise pertinente a essa temática, observa-se que as personagens que vivem num ambiente escolar predominantemente heterossexual temem pela descoberta da sua identidade de gênero. Fruto de um impedimento (uma norma) da própria escola. O material apresenta o preconceito evidente nas escolas, e não ousa avançar em nenhuma das esferas nas discussões desse conflito.

Fica evidente a própria repressão sexual exercida pela escola (instância de controle social), traduzindo-se em um estabelecimento de padrões e comportamentos fixos e imutáveis. O vídeo sem dúvida perde oportunidade de questionamentos quanto às representações que dão sentido ao material, reforçando as relações de poder existentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Neíse Gaudêncio. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física escolar. In: ROMERO, Eliane (org.), **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995, p. 157-176.

ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. 3 ed., S.P.: Cortez, 2004.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias [e] homens na educação física. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro Lisboa. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL SECAD/MEC/CLAM. **Gênero e Diversidade na Escola**: Formação de Professoras/ES em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo, versão 2009.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jul. 1996.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar**: ocultamentos e discriminações vividas por garotas. 2009, 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2009.

_____. A sexualidade é política: heterossexualidade compulsória e lesbofobia nas escolas. In: MAIA, Jorge Sobral da Silva; BIANCON, Mateus Luiz. **Educação das relações de gênero e em sexualidades**: reflexões contemporâneas. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Coordenação Carlos Sussekind. Trad. de Vera da Costa e Silva; Raul de Sá Barbosa; Angela Melim e Lúcia Melim. 24 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CHAGAS, Angela. **Dois anos após veto, MEC diz que ainda 'analisa' kit anti-homofobia**. Terra. 17 maio 2013. Disponível em < http://noticias.terra.com.br/educacao/dois-anos-apos-veto-mec-diz-que-ainda-analisa-kit-anti-homofobia,62a3a67b302be310VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>. Acesso em 08 maio 2014.

DINIS, Nilson Fernando. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**. Curitiba, n.39, p. 39-50, jan./abr., 2011.

DORNELLES, Pricila Gomes. **Distintos destinos?** A separação entre meninos e meninas na Educação Física escolar na perspectiva de gênero. 2007, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007.

_____. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Revista Motrivivência**, n. 37, p. 12-29. Dez, 2011.

ECOS. Comunicação em Sexualidade. **Projeto Escola sem Homofobia**: Kit de material educativo Escola sem Homofobia. Disponível em <http://www.ecos.

org.br/projetos/esh/esh_kit.asp>. Acesso em: 06 de julho de 2014.

FERRARI, Anderson. Esses alunos desumanos: a construção das identidades homossexuais na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.28, p.87-111, jan./jul., 2003.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). **Homossexualidade e Educação Sexual**: construindo o respeito à diversidade. Londrina: Eduel, 2007.

_____. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3ª.ed. rev. e atual. Londrina: Eduel, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.); **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed., 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério. (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. Currículo, gênero e Sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MOTT, Luiz. **Homossexualidade**: mitos e verdades. Salvador: GGB, 2003.

PAMPLONA, Renata Silva. **O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual**. 2012, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério. (org). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

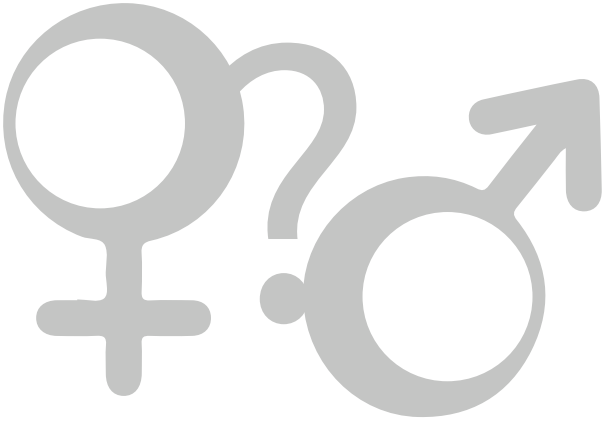
"Omitido para a avaliação".

SOUSA, Eustáquia Salvadora de, ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**: corpo e educação, n. 48, p. 52-68, ago, 1999.

TORPEDO. **2°de 3 Filmes Oficiais do Kit Gay do MEC**: "Torpedo". Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=TP_OjE_Fi2o&feature=related> Acesso em 07 de agosto de 2011.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

22



OS RECURSOS AUDIOVISUAIS DO KIT GAY: O PRINCÍPIO DA DISCÓRDIA

Isaias Batista de Oliveira Junior

Introdução

Pela constante reiteração da heteronormatividade, a escola acaba por se configurar num lugar de opressão no qual alunos/as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Questionadores, Intersexos, Assexuados e Aliados - LGBTQIA - vivem de maneiras distintas, situações delicadas de vulnerabilidade, negação, autoculpabilização e internalização das múltiplas fobias (JUNQUEIRA, 2009, SCHULMAN, 2013).

Os graus de desqualificação aos quais esses sujeitos são expostos variam desde a antilocução, esquiva, discriminação, ataque físico e extermínio, ou seja, coisas reconhecidamente horríveis como matar e/ou espancar, discriminação social e supressão dos direitos, como a coisas bem sutis, quase imperceptíveis, como piadas, estereotipizações, ou imagens negativas, repulsa, isolamento (ALLPORT, 1945 apud. DOVIDIO, GLICK, RUDMAN, 2005).

Cabe ressaltar que no processo de construção da igualdade de direitos e reconhecimento da(s) identidades(s), principalmente no que se refere à diversidade sexual e combate à LGBTQIAfobia desde a década de 1920, a Lei Brasileira prevê a escola como sendo um, senão o principal, agente de diálogo sobre educação para sexualidade e local propício para a implementação de políticas públicas educacionais no atendimento a este objetivo. Tal concepção encontra suporte na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e na inclusão da temática orientação sexual, embora, sem fazer menção à temática diversidade sexual, subtende-se que aí deveriam estar inseridas questões que envolvam debates sobre as múltiplas manifestações da sexualidade (SAYÃO, 1997)

Como estratégias para suprir essa demanda temos acompanhado a partir dos anos 90 um aumento expressivo na consolidação e na produção de políticas públicas, programas, projetos e materiais, como constituintes da educação enquanto política pública "vinculados a princípios orientadores de uma sociedade democrática, como igualdade, liberdade, autonomia e respeito às diferenças" e como exemplos podemos citar: o Programa Brasil sem Homofobia (BSH), o Projeto Escola sem Homofobia (ESH) e o Programa Saúde na Escola (PSE) (LIONÇO, DINIZ, 2008, p. 321). No entanto, desconsiderando essa multiplicidade, nossa sociedade dissemina o discurso heterossexista por meio de leis, religiões, políticas públicas curriculares, costumes, línguas etc. e qualquer postura que não comungue com essa prática, são consideradas atípicas, fato que se tornou evidente com a tentativa frustrada de lançamento o projeto conhecido como *Kit* de Combate a Homofobia, *Kit* anti-homofobia ou "*Kit gay*" do Ministério da Educação e Cultura – MEC – que previa o tratamento da diversidade sexual e combate a homofobia.

Sendo assim, objetivamos descrever os recursos audiovisuais que integrariam o *Kit* de Combate a Homofobia do MEC e do Projeto Escola Sem Homofobia que compunha o Programa Brasil Sem Homofobia. Em atendimento ao objetivo proposto colocamos em diálogo o *Kit* de Combate a Homofobia do MEC, origi-

nado como uma das medidas vinculadas à Educação, em cumprimento das ações previstas no Programa Brasil sem Homofobia e Projeto Escola Sem Homofobia, fazendo uma breve análise dos recursos audiovisuais que comporiam esse material, finalizando com alguns apontamentos que subsidiam a problemática.

Programa Brasil sem Homofobia

Considerando os efeitos danosos causados pela discriminação e preconceito relativos às sexualidades, o Governo Federal, por meio do Plano Plurianual de 2004 a 2007 definiu no âmbito do *Programa Direitos Humanos Direito de Todos,* a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais (BRASIL, 2004; BRANDÃO, SANTANA, 2011).

A Secretaria Especial de Direitos Humanos lança então o *Programa Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra pessoas LGBT e de Promoção à Cidadania de Homossexuais*. Este programa possui o intuito de "[...] promover a cidadania e direitos humanos às [pessoas] lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis [transexuais, transgêneros, *queers,* bigêneros, assexuados e intersexos] a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas" (BRANDÃO, SANTANA; 2011, p. 167).

Desenvolvido em um trabalho conjunto com atores governamentais e não governamentais, o *Programa Brasil sem Homofobia* procurou integrar as diversas esferas sociais no combate a LGBTQIAfobia por meio da articulação da política de promoção dos direitos de homossexuais; legislação e justiça; cooperação internacional; direito à segurança por meio do combate à violência e à impunidade; direito à educação, ao promover valores de respeito à paz e à não discriminação por opção sexual; direito à saúde e consolidação de um atendimento e tratamentos igualitários; direito ao trabalho, garantindo uma política de acesso e de promoção da não discriminação por opção sexual; direito à cultura e construção de uma política de cultura de paz e valores de promoção da diversida-

de humana; política para a juventude; política para as mulheres e política contra o racismo e à homofobia (BRASIL, 2004).

No item V Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por opção sexual, o *Programa Brasil sem Homofobia* adotou como diretrizes orientar:

> I) os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual; II) Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; III) Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; IV) *Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações)* sobre orientação sexual e superação da homofobia; V) Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; VI) Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; VII) Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; VIII) Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p. 22-23, grifos nossos).

Em atendimento a essas diretrizes, o Governo decidiu adotar estratégias que efetivassem o cumprimento dessas demandas e surge, então, a iniciativa de estabelecimento do *Projeto Escola sem Homofobia*.

O Projeto Escola sem Homofobia

Constituído em 2009, mediante ação apoiada pelo MEC o projeto intitulado "Escola Sem Homofobia", cujo qual, fora elaborado e executado por uma coalizão de Organização Não Governamental ONG representativas do Movimento LGBT. A ação de execução do projeto envolveu uma grande quantidade de grupos filiados à ABGLT[1] e visava interiorizar a agenda anti-homofobia

1 A ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis foi constituída em 31 de janeiro

na educação nos estados e municípios (INCLUSIVE, 2011; FERNANDES, 2011a).

Apresentando como princípios norteadores a contribuição para a efetivação do *Programa Brasil sem Homofobia*, por meio de ações que estabelecessem ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das opções sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro.

Suas possíveis contribuições se traduziram em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à LGBTQIAfobia na escola, necessários na composição dos projetos político-pedagógicos das instituições de Ensino Médio do Brasil (BRANDÃO, SANTANA, 2011).

A execução do *Projeto Escola Sem Homofobia* ocorreu por meio da centralização do financiamento de ONG na agenda anti-homofobia no MEC após o segundo semestre de 2007, em uma ação coletiva que envolve pelo menos três grandes eixos: formação; levantamento de dados sobre a violência escolar contra alunos/as LGTQIA e elaboração e veiculação de materiais didáticos visando discutir a diversidade sexual no contexto escolar.

O primeiro eixo, sob a tutela e responsabilidade da Pathfinder[2] do Brasil e da ABGLT, visou

> [...] a formação de um coletivo gestor de políticas anti-homofobia nos estados e municípios que congregaria diferentes grupos sociais, [...] para poderem gerenciar e/ou monitorar políticas anti-homofobia na educação no âmbito estadual ou municipal (FERNANDES, 2011a, p. 326).

O segundo eixo consistiu na realização de uma pesquisa qualitativa sobre "Homofobia nas Escolas", realizada pela ONG Re-

de 1995, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná para lutar pelos direitos humanos e civis de pessoas LGBTQIA, cuja missão é unir esforços para a conquista de uma Sociedade Igualitária; promover a cidadania e contribuir para a construção de uma democracia sem quaisquer formas de discriminação afirmando a livre orientação sexual e identidades de gênero (ABGLT, 2013).

2 A Pathfinder do Brasil é uma Organização Não Governamental brasileira que apoia estratégias de empoderamento coletivo com potencialidade para desestabilizar as formas que resistem à instauração da dignidade nas relações sociais, seja no campo da saúde, seja na vida cotidiana (PATHFINDER, 2013).

prolatina[3] – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva citada no tópico sobre "LGBTQIAfobia: comprovando a violência na escola" cujos resultados foram amplamente apresentados nos Estados e no Congresso Nacional (INCLUSIVE, 2011; FERNANDES, 2011a; ECOS, 2013a).

O terceiro eixo designado aos cuidados da ECOS[4] residiu na elaboração e publicação de material didático a ser distribuído nas escolas públicas, com o apoio e financiamento do MEC. O material didático foi nomeado "*Kit* de Combate à Homofobia" (FERNANDES, 2011a).

O *Kit* de Combate à Homofobia: os recursos audiovisuais

Além de conter uma série de medidas para combater o preconceito contra a orientação sexual, também fazia parte da estrutura do Projeto Escola sem Homofobia a distribuição às escolas da rede pública de um chamado "*Kit* de Combate à Homofobia nas Escolas", também encontrado pelo nome de: "*Kit* Contra a Homofobia" ou "*Kit* Anti-homofobia" ou "*Kit Gay*", como veio a ser nomeado pelos opositores a sua distribuição (BRANDÃO, SANTANA, 2011; OLIVEIRA JÚNIOR, 2013).

Desenvolvido ao longo de dois anos, o *kit* seria composto por um conjunto de materiais didáticos incluindo: *Boleshs* (Boletins Escola sem Homofobia), cartaz de divulgação, carta de apresentação para gestores/as e educadores/as, Caderno (Escola sem Homofobia) e Recursos Audiovisuais: Medo de Quê?

3 A Reprolatina é uma organização não governamental localizada no Brasil, que busca melhorar a saúde sexual e a saúde reprodutiva das populações menos favorecidas da América Latina. Possui como uma de suas metas a melhoria do acesso e da qualidade de atenção em saúde sexual e saúde reprodutiva e, para atingi-la, baseia suas ações em seis Marcos de Referência, que interligados norteiam e determinam suas atividades em cada ação: Sistema Único de Saúde (SUS); componente de participação; sexualidade – gênero – direitos sexuais – direitos reprodutivos; desenvolvimento organizacional e qualidade da atenção em planejamento familiar (REPROLATINA, 2013).

4 A ECOS - Comunicação em Sexualidade é uma Organização Não Governamental atua na defesa dos direitos humanos, com ênfase nos direitos sexuais e direitos reprodutivos em especial de adolescentes e jovens, com a perspectiva de erradicar as discriminações relativas a gênero, orientação sexual, idade, raça/etnia, existência de deficiências, classe social. As atividades da ECOS estão estruturadas em cinco eixos: comunicação; projetos e pesquisas; educação continuada/capacitação; *advocacy* e consultoria (ECOS, 2013b).

Boneca na Mochila, Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade. Esses materiais seriam destinados aos/às profissionais da educação e distribuídos para seis mil escolas públicas de Ensino Médio, a partir do segundo semestre de 2011 (MELLO *et al.*, 2012; BALESTERO, 2011).

Os recursos audiovisuais e os DVD que integrariam o *kit* viriam acompanhados de guias de discussão com sinopse, comentários e sugestões de atividades para o/a educador/a trabalhar os temas com a comunidade escolar.

O DVD "Boneca na mochila[5]" na versão Libras, elaborado pela ECOS no ano de 1995 e produzido pela agência Três Laranjas Comunicação com Roteiro de Reginaldo Bianco, seria reutilizado para compor o *Kit* Anti-Homofobia (BONECA, 2010).

Descende de uma história baseada em fatos reais enfocando o diálogo entre uma mãe e um motorista de táxi que a conduz a caminho da escola, onde fora convocada a comparecer pelo fato de ter sido encontrada uma boneca na mochila de seu filho. Entre diálogos e notícias transmitidas pelo rádio do veículo, os temas homossexualidade e identidade de gênero vão sendo debatidos (BONECA, 2010).

O vídeo buscava promover a reflexão crítica sobre como as expectativas de gênero propagadas na sociedade influenciam a educação formal e informal de crianças, adolescentes e jovens por meio de situações que poderiam estar presentes em qualquer ambiente além da escola, mas principalmente nesse espaço. O vídeo estabelecia em alguns momentos manifestações homofóbicas contra as pessoas que são consideradas diferentes da matriz heteronormativa imposta pelo processo de enculturação (BONECA, 2010).

5 Trecho da 1ª edição sem a comunicação em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais formados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo ou no espaço onde esses sinais são feitos). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Hlm85X1_LFs>. Acesso em: 17 de dez. de 2011.

Em parceria com o Instituto Promundo[6], Instituto PAPAI[7], Pathifinder do Brasil, Reprolatina, *The Global Alliance for LGBT Education* – GALE[8] e com apoio do Programa DST/AIDS do Ministério da Saúde, a ECOS produziu o vídeo "Medo de quê?". para integrar o *Kit* Anti-Homofobia do MEC.

Feito em formato de desenho animado e sem falas, traçava a trajetória de Marcelo, um personagem fictício que demonstrava seus conflitos por não corresponder às expectativas de sua família, sociedade e amigos, uma vez que seus desejos nem sempre supriam aquilo que as pessoas esperavam dele (MEDO, 2005).

A intenção do vídeo "Medo de quê?" era demonstrar como se dá "[...] autoconstituição, o reconhecimento e a reflexão, a relação com a regra, juntamente com a atenção escrupulosa à regulação normativa e com constrangimentos das regras sem os quais nenhuma "subjetivação" é produzida (SILVA, 2007, p. 125).

"Torpedo" era uma animação composta por fotomontagem e apresentava a história de duas garotas que estudavam na mesma escola e que ao se relacionarem afetivamente em uma festa foram fotografadas e a notícia fora divulgada na *web* para toda a escola. Isso não impediu que elas de manifestarem seus sentimentos e assumirem publicamente sua relação.

Furlani (2011a) identifica temáticas anteriores à questão da lesbianidade nesse material, como por exemplo, a invasão de privacidade, violência simbólica, coação coletiva e arrogância heteronormativa que poderiam ser discutidas com o vídeo.

"Encontrando Bianca" era uma animação composta por fotomontagem que retratava a história de José Ricardo, um aluno que

6 O Instituto Promundo é uma organização brasileira com escritórios no Rio de Janeiro, no Brasil, em Washington, DC, nos Estados Unidos e em Kigali, em Ruanda, onde atuam como uma organização, compartilhando a mesma missão, objetivos, comunicação e ações de *advocacy* por meio da promoção masculinidades não-violentas e relações de gênero equitativas no Brasil e internacionalmente (PROMUNDO, 2013).

7 OInstituto PAPAI é uma ONG que atua com base em princípios feministas e defende a ideia de que uma sociedade justa é aquela em que homens e mulheres têm os mesmos direitos. (INSTITUTO, 2013) .

8 A Global Alliance for LGBT Education – GALE - é uma comunidade de aprendizagem com foco em educação sobre sexualidade por meio da promoção da inclusão plena de pessoas que são discriminadas por causa de sua opção sexual, identidade sexual e/ou expressão de gênero (GALE, 2013).

tem como identidade de gênero o gênero feminino e portanto se apresentava como Bianca. A historieta evidenciava a descoberta de sua identidade travesti por meio de uma narrativa em primeira pessoa. Bianca revelava os dilemas que enfrentava corriqueiramente na escola como a dificuldade da comunidade escolar em reconhecê-la como Bianca, a recusa em chamá-la pelo nome social, o constrangimento e a inacessibilidade ao sanitário masculino e/ou feminino, além das situações de violência a qual era exposta no cotidiano escolar.

O recurso audiovisual "Probabilidade" fora elaborado por meio de quadros de desenho e narrava a história de Leonardo, suas dúvidas e conflitos ao manter um relacionamento com Carla e sentir-se atraído por Rafael. Inicialmente, Leonardo sentia-se confuso, porém com o decorrer da história começou a se sentir aliviado ao concluir que ao manter uma identidade bissexual ele poderia gostar tanto de meninos, quanto de meninas.

O vídeo mostrava momentos de crises e reflexões na adolescência que giram em torno de situações de reconhecimento da sexualidade e alguns possíveis conflitos que jovens e adolescentes apresentam no momento de descoberta de uma bissexualidade.

Até esse momento, o vídeo vem com argumentos de probabilidades, que é o cunho do próprio título evidenciando a possibilidade das pessoas se relacionarem com ambos os gêneros como um fator positivo. A partir de então houve um equívoco na estratégia de inclusão do vídeo "Probabilidades". "[...] ele reforça o entendimento que as pessoas têm de relação, de vantagem, de quantidade de relacionamentos e não é essa a tônica que se vem desenvolvendo nos últimos anos [...]" (FURLANI, 2011c, s/p.).

Fernandes (2011c) comunga dessa teoria ao apontar que a reação contrária ao *Kit* como um todo se fundamentou nesse vídeo ao afirmar que um indivíduo bissexual tem 50% mais de chances de ficar com essa ou com aquela pessoa, ou seja, produz uma interpretação que a bissexualidade seria vantajosa.

Discussões à parte sobre qualidade do material ou de seu conteúdo, a intenção inicial da ECOS em parceria com a Pathifinder

do Brasil, Reprolatina, a GALE e a ABGLT ao produzir os recursos audiovisuais, era primariamente estimular a cultura do respeito a(s) diferença(s) e a diversidade no cotidiano escolar.

Isso foi pensado mediante a implementação de distintas experiências estéticas que tais estratégias poderiam fornecer, de modo que os sujeitos da ação assumissem uma atitude estética, ou seja, uma posição, uma postura que constitua e configure uma percepção não intencional, mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial frente a este debate (PEREIRA, 2011).

No entanto, a apresentação inicial do *kit* anti-homofobia gerou grande desconforto para a referida Comissão e Movimento LGBT causando desconfianças quanto à finalidade e intencionalidade do seu conteúdo. Ao mesmo tempo em que apresentava a seriedade do trabalho e como o mesmo se consolidou, é com indignação que foram ouvidas as declarações do ex-secretário do Ministério da Educação, André Lázaro, ao fazer piadas sobre o desenvolvimento do *Kit* de Combate à Homofobia que o Governo pretendia entregar nas escolas de Ensino Médio de todo o País (BRANDÃO, SANTANA, 2011).

A contestação em torno da fala do ex-secretário "[...] tem origem no momento em que discursava aos congressistas, representantes de entidades de apoio à confecção do material; autores dos vídeos e componentes da Comissão de Direitos Humanos da Minoria (CDHM)" (BRANDÃO, SANTANA, 2011, p. 172).

André Lázaro afirmara"[...]. *Só para contar uma história à dificuldade num dos materiais didáticos, dos filmes, tinha um beijo na boca, e a gente ficou, um beijo lésbico na boca, e a gente ficou três meses discutindo até onde ia, até onde entrava a língua né* [risos] [...]" (fala pessoal)[9].

O discurso do então Secretário, André Lázaro instigou bancadas políticas e sociedade civil a agirem de forma contrária à elaboração do *Kit* Anti-Homofobia. A relação entre Estado e ONG tornou-se tensa nesse momento, principalmente com

9 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5DEFrCC9U_0>. Acesso em: 27 jul. 2012.

aquelas que lidam com temas de gênero, sexualidade, combate à LGBTQIAfobia e escola (BRANDÃO, SANTANA, 2011; FERNANDES, 2011a).

A partir desse momento, datado no ano de 2010, câmaras legislativas se transformaram em cenários de repúdio ao projeto, políticos/as recorriam à mídia frequentemente solicitando apoio da sociedade civil para conter a distribuição do material. Essa por sua vez distribuía pela rede mundial de computadores, incontáveis pedidos de suspensão do *Kit* Anti-Homofobia. Viu-se uma explosão discursiva na mídia impressa e televisiva que argumentava que o Governo Federal poderia incentivar práticas homossexuais, como costumeiramente ouvíamos, em crianças e adolescentes ao apresentar a homossexualidade como uma prática respeitável (FERNANDES, 2011a; BRANDÃO, SANTANA, 2011).

Diante de toda essa discussão e da pressão a que se viu exposta, mesmo sem ter acompanhado os vídeos, a então Presidenta do Brasil Dilma Rousseff, em 2011concordou que o material visual não possuía teor correto para ser apresentado à crianças e jovens e que o mesmo fazia propaganda de opção sexual (BRANDÃO, SANTANA, 2011).

Seu discurso pode ser acompanhado na mídia televisa ao se pronunciar em uma entrevista coletiva sobre os vídeos que comporiam o *Kit* de Combate e Prevenção a Homofobia.

> [...] Eu não assisti aos vídeos todos. Há um pedaço que eu vi na televisão passado por vocês eu não concordo com eles. Agora, esta é uma questão que o governo vai revisar. Não haverá autorização para esse tipo de política, de defesa de "a", "b", "c" ou "d". Agora, nós lutamos contra a homofobia [...] (*sic*) (fala pessoal)[10].

Na quarta-feira, 25 de maio de 2011, na cidade de Brasília, sob determinação da Presidenta

> [...] o Governo Federal decidiu suspender todas as produções de combate à homofobia que estavam sendo editadas pelo Ministé-

10 Em entrevista coletiva realizada no dia 26 de maio de 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ESftwb6gkyc>. Acesso em: 14 abr. 2012.

> rio da Educação (MEC), mais especificamente, o material didático apelidado de "*Kit* Contra a Homofobia" do projeto Escola sem Homofobia, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (GRESPAN, GOELLNER, 2011, p. 103).

Para a então Presidenta do Brasil, a função do Governo era apenas educar para que se evitaems agressões e desrespeitos à diferença, não podendo interferir na vida particular dos sujeitos e nem propagar as opções sexuais.

> [...] o Governo defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas. No entanto, o Governo não vai, não vai ser permitido a nenhum órgão do Governo fazer propaganda de opções sexuais. Nem de nenhuma forma nós não podemos interferir na vida privada das pessoas. Agora, o Governo pode sim fazer uma educação de que é necessário respeitar a diferença, que você não pode exercer práticas violentas contra aqueles que são diferentes de você, isso eu não concordo com o *kit*, porque eu não acho que ele faça defesa de práticas não homofóbicas (*sic*) (fala pessoal)[11].

Esse foi o discurso final do Poder Executivo que pôs termo a uma série de debates e embates entre Movimento LGBT, as esferas de Poderes Legislativos e sociedade civil. Essas condutas demonstraram a atuação das tradições elitistas que persistem por meio da distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular, entre aqueles/as que regem a política e os/as que são regidos/as politicamente (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003).

Furlani (2011b) e Fernandes (2011b) alegaram que a então Presidenta demonstrou ser uma pessoa despreparada no sentido de conhecer as agendas dos movimentos sociais e muito facilmente foi manipulada. Acreditou, como muita gente, nas inverdades fundadas a respeito do *Kit* de Combate à Homofobia. A posição mais democrática que ela poderia ter adotado ao avaliar negativamente o material seria a de procurar o Comitê de

11 *Id*.

Publicações do MEC, dialogar com o Ministério da Educação, com os/as autores/as do material e com o campo educacional, ao invés disso optou por uma declaração pública de veto sem conhecer o material.

Diante dessa panaceia pairam sucessivas indagações sobre a eficiência e efetividade de políticas públicas e estratégias educacionais de combate e prevenção à LGBTQIAfobia, por exemplo, como a escola lida com diversidade sexual e a manifestação do preconceito? Em quais discursos a escola se sustenta para discutir ou não a temática? Quais comportamentos comumente encontramos nos/as agentes educacionais como diretores/as escolares, pedagogas/os e docentes quando insistimos na necessidade da promoção da cultura do respeito? Se o *Kit* de Combate à Homofobia tivesse sua distribuição efetivada teria garantia de uso como estratégia pedagógica por educadores/as? Esses agentes teriam interesse em usá-lo? Acreditam ser um tema relevante a ser abordado e discutido em sala de aula?

Oliveira Jr (2013), em seu estudo ao entrevistar diretores/as, pedagogas e professoras do ensino médio acerca do *Kit Gay*, apontou que os/as educadores/as desconheciam o conteúdo do referido material, no entanto, parte deles/as discordava que a discussão devesse fazer parte da esfera escolar ou então apontavam para um não endosso do debate, por parte de outros/as educadores/as, caso o recurso tivesse chegado à escola.

Oliveira Jr (2013) concluiu então, que se o *Kit Gay* não tivesse sido suspenso antes mesmo da sua distribuição sofreria um processo de engavetamento escolar passando a compor os arquivos e mobiliários escolares, mantendo o debate sobre a diversidade sexual sob o manto da invisibilidade.

Conclusão

Diante do que fora apresentando podemos observar que parte considerável da sociedade conservadora se mostrou avessa à divulgação *Kit* de Combate e Prevenção a Homofobia na rede pú-

blica de ensino médio. A própria escola se mostrou contrária à distribuição do material, mesmo sem conhecê-lo, como apontou Oliveira Jr (2013) em seus relatos. Diante desta panaceia o Estado, na figura da então Presidenta Dilma Rousseff, decidiu por fim ao projeto no ano de 2011.

No entanto, se o Governo Federal, devido às pressões políticas e sociais, recuou em relação à distribuição destes materiais desagendando a sua elaboração e/ou distribuição, pesquisas demostram que o ambiente escolar é altamente homofóbico e heteronormativo o que, por si só, já justificaria a necessidade da produção de materiais didáticos que pudessem colocar esses temas em xeque e da criação de novas de políticas públicas de reconhecimento e valorização das diferenças.

Se diante do cenário aqui apresentando e sustentado na inadequabilidade dos recursos audiovisuais que comporiam o material, o Governo Federal, devido às pressões políticas e sociais, recuou em relação à distribuição do *Kit* Anti-Homofobia, algumas pesquisas já realizadas sobre violência contra alunos/as LGBTQIA, mostram que o ambiente escolar é altamente homofóbico e heterossexista o que, por si só, já justificaria a necessidade da produção de materiais didáticos que pudessem colocar esses temas em discussão.

Vivemos em um país de livre expressão e manifestação, porém, o exercício da democracia é mais do que a regra da maioria, ela exige a defesa das minorias vulneráveis diante das maiorias hostis. Os governos têm o dever de desafiar o preconceito e não ceder a ele.

Sendo assim, defendemos a ideia de que alguns recursos, como o *Kit* de Combate e Prevenção a Homofobia, poderiam minimamente produzir sentidos que caracterizariam determinadas experiências estéticas no seu público alvo, como um efeito do entrelaçamento, do arranjamento que esse sujeito poderia fazer com a temática da diversidade sexual, "de maneira rigorosa, ou seja, levadas em consideração as possibilidades de compreensão que a experiência torna viável" (PEREIRA, 2011, p. 119).

Sabemos da necessidade da implementação de recursos que discutam a diversidade sexual na escola, porém compreendemos que a adoção de qualquer medida deve ser de forma conjunta e não unilateral, estabelecidas por uma relação assimétrica e fundamentada em um discurso homofóbico abarrotado de "achismos", pois as políticas educacionais impostas dessa maneira, deseducam e afetam a formação de todos/as envolvidos/as, o prejuízo é geral, porém, alguns/mas são chamados/as a pagar uma conta bem mais alta por não terem seus direitos assegurados.

REFERÊNCIAS

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, bissexuais Travestis e Transexuais. Carta de Princípios da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis. 2013. Disponível em <http://www.abglt.org.br/port/cartaprinc.php>. Acesso em: 22 mai. 2013.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpo de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas SP, n. 21, 2003, p. 281-315.

BALESTERO, Gabriela Soares. O direito à diversidade sexual no Brasil e os efeitos violentos do descaso do poder legislativo federal. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 123, Agosto, 2011, p. 05-16.

BONECA na mochila. Produção Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana - ECOS. Direção de Reginaldo Bianco. Coordenação de Maria Helena Franco, Vera Simonetti. Intérprete de LIBRAS Fabiano Campos. Assessoria de LIBRAS de Paulo Vieira (surdo), Rafaella Sessenta. São Paulo: Jah Comunicação Audiovisual (reedição), 2. ed., 2010. 01 DVD (25 min), son., color.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 4. ed. rev. atual, 2010.

BORTOLINI, A. Diversidade sexual na escola. **Programa Sala de Notícias.** Produção de Paula Fontes, Sara Oliveira e Jaqueline Souza. Rio de Janeiro: Canal Futura, 2012, parte 02. (Comunicação oral). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Hn-JgbLONzU&list=UU2mmP8ysfyko40KSn90x6Og>. Acesso em 25 dez. 2012.

_____. **Diversidade sexual na escola**. 1ª edição – Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BRANDÃO, Paula de Freitas. SANTANA, Tereza. O "kit gay": na saúde e na educação um kit de polêmicas. **Caos. Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. n. 18, set. de 2011, p. 167-176.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**,

DOVIDIO, John F. GLICK, Peter. RUDMAN, Laurie A. Introduction: Reflecting on The Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport. *In*: DOVIDIO, John F. GLICK, Peter. RUDMAN, Laurie A. **On the Nature of Prejudice**: Fifty Years after Allport. On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport. Blackwell Publishing: USA, 2005, p. 1-16.

ECOS. Comunicação em Sexualidade. **Projeto Escola sem Homofobia:** contexto. 2013a. Disponível em <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>. Acesso em: 05 jan. 2013.

_____. Comunicação em Sexualidade. **O que fazemos**. 2013b. Disponível em <http://www.ecos.org.br/oqfazemos.asp>. Acesso em: 22 mai. 2013.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins. **A Agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)**. 2011. 422 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011a.

_____. **Estado, sexualidade e educação**: a questão do *kit* anti-homofobia. SC: Grupo de Diversidade Sexual da UDESC, 2011b. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=_P3Rn0tfttg&list=PL7309D62FFAB43733>. Acesso em: 23 dez. 2012.

_____. **Estado, sexualidade e educação**: a questão do *kit* anti-homofobia. SC: Grupo de Diversidade Sexual da UDESC, 2011c. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=ejtdZfUpW2M&list=PL7309D62FFAB43733>. Acesso em: 23 dez. 2012.

FURLANI, Jimena. **Estado, sexualidade e educação**: a questão do *kit* anti-homofobia. SC: Grupo de Diversidade Sexual da UDESC, 2011a. (Comunicação oral). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=_P3Rn0tfttg>. Acesso em: 23 dez. 2012.

_____. **Estado, sexualidade e educação**: a questão do *kit* anti-homofobia. SC: Grupo de diversidade Sexual da UDESC, 2011b. (Comunicação oral). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=DrfeN_pn9aw>. Acesso em: 23 dez. 2012.

_____. **Estado, sexualidade e educação**: a questão do *kit* anti-homofobia. SC: Grupo de diversidade Sexual da UDESC, 2011c. (Comunicação oral). Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=ejtdZfUpW2M>. Acesso em: 23 dez. 2012.

GALE. Global Alliance for LGBT Education. **About us**. 2013. Disponível em <http://www.lgbt-education.info/en/about_us>. Acesso em: 22 mai. 2013.

GRESPAN, Carla Lisboa. GOELLNER, Silvana Vilodre. "Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual": Sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. **R. FACED**, Salvador, n.19, jan./jun.2011, p. 103-122.

INCLUSIVE. **Nota Oficial sobre o Projeto Escola Sem Homofobia**. 2011. Disponível em <http://www.inclusive.org.br/?p=18368>. Acesso em: 03 nov. 2012.

INSTITUTO Papai. **Quem somos**. Disponível em <http://www.institutopapai.blogspot.com.br/p/sobre-o-grupo.html>. Acesso em: 15 ago. 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. *In*: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas. **Anais**...Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos *gay*s nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas.** n. 04, p.171-190, 2009.

LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? *In*: _____ (Org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio.. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 09-15.

MEDO de quê? Produção Jah Comunicação Audiovisual. Direção e Criação de Reginaldo Bianco. Desenhos de Murilo Silva. Animação de Benjamin Bekeierman, Samuel Paiva. São Paulo: Jah Comunicação Audiovisual, 2005. 01 DVD (18 min), son, color.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. **O/a diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar**: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e "Kit Gay". 2013. 260 f. Dissertação de Mestrado. Universidade estadual de Maringá. Maringá, 2013.

PATHFINDER do Brasil. **Quem somos nós**. 2013. Disponível em <http://www.pathfinder-brazil.org/site/PageServer>. Acesso em: 22 de mai. de 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, 18, 2011, p. 111-123.

PROMUNDO. **Apresentação**. Disponível em <http://www.promundo.org.br/o-promundo/apresentacao/>. Acesso em: 15 ago. 2013.

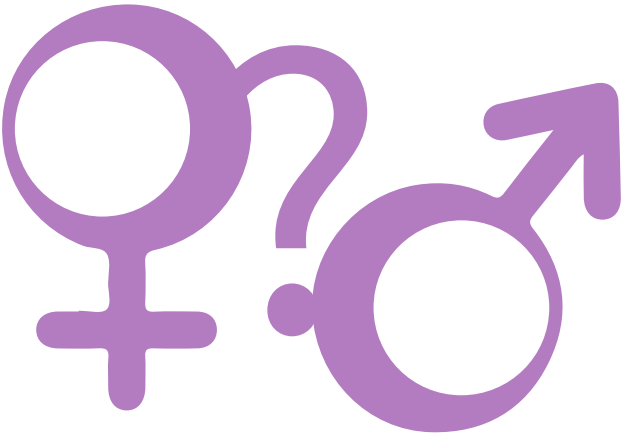
_____. Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. **Institucional**. 2013. Disponível em <http://www.reprolatina.org.br/site/html/quem_somos/missao.asp>. Acesso em: 22 mai. 2013.

ROCHA FILHO, João Silva. O currículo escolar e as relações de heterossexismo e homofobia na educação básica. **Fazendo Gênero.** Diásporas, Diversidade, Deslocamentos. ago. 2010, p. 1-9.

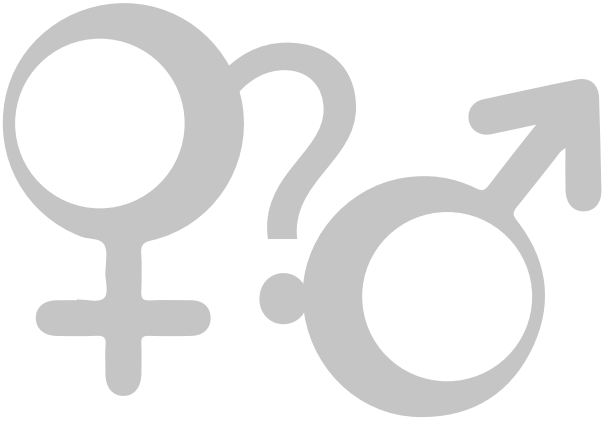
SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. *In:* AQUINO, Júlio Groppa. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 107-118.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 190-207.

SCHULMAN, Michael. Assexuados, bichas & cia: a nova geração *gay* nas universidades dos EUA. Tradução: Clara Alain. Texto originalmente publicado no jornal "The New York Times". **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 17 de fev. de 2013.



23



UM OLHAR PARA A POPULAÇÃO LGBT: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Beatriz Maria dos Santos Santiago Ribeiro

Introdução

Atualmente a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros) são vítimas diárias de homofobia, exemplo disso são as ofensas verbais como: bichas, veados, sapatonas entre outras (Venturi, 2008).

A diversidade sexual é categorizada em: heterossexuais, bissexuais, homossexuais (gays e lésbicas) e, também, transgêneros, ou seja, travestis e transexuais e Drag Queen (DE JESUS, 2012). Pelo contexto social e cultural ocorre a atribuição do gênero presente no corpo desde o nascimento. Ora, cada ser humano têm identidades de gênero, distintas entre si, sejam quais forem os seus atributos corporais (COLLING, 2013).

Gênero e sexualidade são poucos discutidos em ambiente escolar, logo há necessidade de um mediador de informações para esclarecer dúvidas acerca da sexualidade para os adolescentes e a importância social da identidade de gênero (PELLOSO, CARVALHO, HIGARASHI, 2008).

Os valores culturais e sociais são construídos por círculo de vivências e interações sociais, nos quais descrevem os gêneros masculinos e femininos, logo há necessidade dos profissionais que exercem função na educação e na saúde trabalharem com esse tema, que muitas vezes passam despercebidos pelos mesmos, utilizando uma abordagem do conhecimento e reconhecimento das diferenças.

Embora sendo vista como um tabu social, as questões de gênero devem ser trabalhadas com enfoque na promoção de saúde e assim a prevenção de doenças, conceituando a igualdade e estabilização de valores e as técnicas de diferenciação e preconceitos que afeta tanto a democracia quanto autonomia do ser humano em si. Falar em sexualidade é um desafio para os profissionais da educação e da saúde, mas que são fundamentais (PELLOSO, CARVALHO, HIGARASHI,2008).

Vale lembrar, que a escolha do tema surgiu após o estágio de enfermagem no Caps AD, no qual havia vários pacientes com histórico de tentativa de suicídio, depressão, dentre outras doenças, decorrente do preconceito vivenciado em sua vida, o que despertou o interesse de elaborar um estudo para obter uma visão mais ampla, sobre os preconceitos vivenciados no dia a dia da comunidade LGBT.

Enquanto Agente Comunitária de Saúde, atuando em uma equipe da Estratégia Saúde da Família (ESF), foi possível identificar a necessidade de informações à população e o planejamento de ações em relação à aceitação das pessoas LGBTs como um todo. Acredita-se que muitas violências tanto físicas quanto verbais podem ser evitadas por meio de orientações de Enfermagem a comunidade. No qual tem suma importância às orientações, pois fazem parte da rotina dos profissionais dos programas ESF. Por conseguinte, objetivou-se conhecer preconceitos vivenciados pelas LGBTs.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a revisão de literatura tem por finalidade a reunião e o aprofundamento de subsídios de

modo a compreender como vem sendo construído este corpo de conhecimentos (Polit, Beck , Hungler 2004).

Sexualidade

A sexualidade pode ser definida como uma marca única do ser humano, que transcende a consideração meramente biológica, centrada na reprodução das capacidades instintivas, ela é a própria vivência e significação do sexo (Nunes e Silva, 2006). Já segundo Bonfim (2010), a sexualidade aponta uma característica íntima em nosso ser, não relacionado ao sexo que é definido por uma marca biológica, mas sexualidade como marca humana.

A sexualidade se configura como um dos núcleos estruturantes que formam a totalidade humana, sendo uma das dimensões humanas mais complexas. Atualmente é interpretada e transmitida pela sociedade, na maioria das vezes, ainda de maneira reducionista e repressiva, expressa na forma de relação sexual entre um homem e uma mulher (ato sexual), a procriação da espécie entre os mesmos e os órgãos reprodutivos (pênis e vagina), tornando se difícil aceitação da LGBT, visto que a sociedade está inserida algumas vezes no modelo tradicional homem e mulher.

Nessa perspectiva, a sexualidade diz respeito aos nossos sentimentos, e não apenas a biologia centrada na reprodução das capacidades instintivas do ser humano.

Vale destacar que a identidade sexual é a forma de identificar-se psicologicamente como homem ou mulher, pode ser denominado de uma expressão simples de sexo psicológico (FIGUEIRÓ, 2007). Já a identidade de gênero é uma construção social, no qual o indivíduo se identifica para si próprio e aos que o rodeiam, sobre à percepção a si como ser “masculino” ou “feminino”, ou ambos (Bonfim, 2010).

Diversidade sexual

A diversidade é entendida como à diferença, à variedade, à abundância, este termo usado para designar as várias formas de expressão da sexualidade. De acordo com ABGLT (2010), a diversidade sexual abrange pessoas: heterossexuais, bissexuais, homossexuais (gays e lésbicas) e, também, transgêneros, ou seja, travestis e transexuais e Drag Queen. Na qual diferenciamos em:

Heterossexuais: indivíduos que sentem atração por pessoas do sexo oposto. "Indivíduo amorosamente, fisicamente e afetivamente atraído por pessoas do sexo/gênero oposto. Heterossexuais não precisam, necessariamente, terem tido experiências sexuais com pessoas do outro sexo/gênero para se identificarem como tal" (ABGLT 2010, p. 13).

Bissexuais: são pessoas que sentem atração por ambos os sexos (masculino e feminino). "É a pessoa que se relaciona afetiva e sexualmente com pessoas de ambos os sexos/gêneros. Bi é uma forma reduzida de falar de pessoas Bissexuais" (ABGLT 2010, p. 11).

Homossexuais: pessoas que sentem atração física, emocional e afetiva pelo mesmo sexo ou gênero.

Gays: refere-se em geral aos homossexuais do sexo masculino. "Éa pessoa que se sente atraída sexual, emocional ou afetivamente por pessoas do mesmo sexo/gênero" (ABGLT 2010, p. 14).

Lésbicas: refere-se em geral, a homossexual do sexo feminino, abarcado como a "mulher que é atraída afetivamente e/ou sexualmente por pessoas do mesmo sexo/gênero. Não precisam ter tido, necessariamente, experiências sexuais com outras mulheres para se identificarem como lésbicas" (ABGLT 2010, 23p. 14).

Travestis: fisiologicamente, é um homem (ou mulher), mas se relaciona com o mundo como mulher (homem), a "terminologia utilizada para descrever pessoas que transitam entre os gêneros. São pessoas cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais de sexualidade" (ABGLT 2010, p. 17).

Transexuais: pessoas que não aceitam o sexo que ostentam anatomicamente. "Pessoa que possui uma identidade de gênero

diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) a sua identidade de gênero constituída" (ABGLT, 2010, p. 17).

Drag Queen refere-se a "atores transformistas (homossexuais ou não), que, no seu cotidiano, andam vestidos de homem, exercendo profissões diversas, não afeitas ao transformismo, durante o dia" (ABGLT 2010, p. 16).

Discriminações

O Ministério da Saúde aponta que a identidade sexual e a identidade de gênero são representações de um processo complexo de discriminação e de exclusão, dos quais derivam os fatores de vulnerabilidade, como podemos mencionar "a violação do direito à saúde, à dignidade, à não discriminação, à autonomia e ao livre desenvolvimento". A população LGBT, devido a não adequação de gênero com o sexo biológico ou à identidade sexual, é agredido seus direitos humanos básicos (Brasil, 2008 p. 01).

Podemos conceituar preconceitos, discriminações e violências a um grupo como homofobia, este termo é utilizado quando são de algumas formas julgados seus comportamentos, aparências e estilos de vida. (Junqueira, 2007). Os números são altos de acordo com o Ministério da Saúde. Dois em cada três entrevistados (67%) já sofreram algum tipo de discriminação motivada pela identidade sexual, proporção que alcançou 85% em travestis e transexuais. O que chama atenção 14,5% dos participantes do estudo feito na Parada Gay de São Paulo referiu terem sofrido algum tipo de homofobia, nos serviços da rede de saúde (Brasil, 2008).

De acordo com os dados baseados no Relatório de violência homofóbica no Brasil, 2013, as categorias e levantamentos são: violência Psicológica 40,1% com subtítulo Humilhações 36,4%; Discriminação 36% com subtítulo Discriminação por orientação sexual 77,1%, Violência Física 14,4% com subtítulo Lesões corpo-

rais 52,2%, Negligência 3,6% com subtítulo Negligencia em amparo e responsabilização 58,%, prevalecendo a violência contra pessoas do sexo biológico masculino (homens), gays, com 54% e 26% travestis. Também destaca violências físicas como Facadas 22,4% Alvejadas a tiro 21,9% Espancadas 8,6% Estranguladas 6,2% Apedrejadas 5,2% Pauladas 4,4% Asfixiadas 2,6% 24 Carbonizadas 1,6% Afogadas 0,5%.

O movimento homossexual brasileiro desde os anos 80 tem dado visibilidade aos crimes motivados pela orientação sexual, divulgando o termo homofobia para designar tais atos (Ramos e Carrara 2006),

Leony afirma que Homofobia é um termo designado como o "ódio explícito, persistente e generalizado; manifesta-se numa escala de violência desde as agressões verbais subsumidas nos tipos penais contra a honra até os extremados episódios de violência física, consumados com requintes de crueldade" (2006, p.1). Um estudo exploratório-descritivo, as enfermeiras definiram violência como algum ato, situação ou ação que coloque o indivíduo em prejuízo ou dano, ou ainda em risco no seu bem-estar envolvendo os aspectos físico, psicológico, social, cultural e espiritual (RÜCKERT,2008).

Em um estudo qualitativo, num depoimento de um homossexual explicita várias formas de agressões e sofrimentos causados por homofobia. Como podemos destacar:

> "[...] Já sofri vários tipos de violência".
> "[...] um deles me deu um soco, que eu rodei".
> "[...] Outra vez, um velho me chamou e me ofereceu cinco reais para transar, eu não aceitei".
> "[...], ele me bateu e saiu correndo".
> "[...]. Uma outra vez, quando távamos no ponto [...], vinham passando os rapazes do tiro de guerra nos xingando e com a mão nos órgãos sexuais, apontando pra gente".
> "[...]; o nosso ponto é perto de uma igreja evangélica; várias vezes durante o culto, tarde da noite, os pastores nos xingam dizendo: 'queimem no inferno, bando de filhos do demônio".

> "[...] Não é rara a notícia de crimes homofóbicos com desfechos que relatam a morte de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e homossexuais" (Alencar, 2008, p. 6).

Em um relatório de causa mortis, preparado pelo grupo gay da Bahia, mostra o aumento significativo dos números de assassinatos nos últimos 30 anos, sendo que no início do terceiro milênio marcado por uma morte a cada dois dias (Mott & Cerqueira, 2000).

É necessário salientarmos a necessidade de um olhar para esse público, o qual com o tempo sofre traumas psíquicos decorrente da crueldade da homofobia, ale lembrar que, de acordo com a Política Nacional de Humanização (PNH), o acolhimento constitui uma estratégia utilizada para subsidiar alterações na organização do processo de trabalho em serviços de saúde, com o intuito de garantir acesso, atenção resolutiva, escuta qualificada e responsabilização pela integralidade da assistência aos usuários. Contudo, embora muito já tenha sido conquistado, ainda há muito a melhorar (COSTA; CAMBIRIBA, 2010).

Cada ser humano sente atrações sexuais e afetivas distintas e tem formas e maneiras de se vestir e se portar, algumas fogem dos padrões impostos pela sociedade como "correto e normal", porém, não deixam de serem pessoas dignas do nosso respeito. A diversidade sexual, comparada, por exemplo, como batatas, existem vários tipos, tamanhos, formas, cores, e sabores e apesar dessas diferenças não deixam de serem batatas. Assim como elas, são as pessoas, diferentes.

Conclusão

Sobremaneira é possível perceber que os preconceitos, infelizmente, estam presentes em algumas situações do cotidiano da população LGBT, logo,mostra-se necessário à importância da orientação, conscientização ao ser humano, e o debate sobre esse assunto para conhecimento dos tipos mais ocorrentes de violência que a população LGBT sofre no Brasil.

É de extrema valia o professor realizar intervenções na sala de aula, abordando temas de sexualidade e gêneros com os seus alunos. O profissional de saúde necessita orientar e fornecer o suporte necessário as vítimas.

Esclarecer a importância da compreensão e conscientização do conteúdo sobre a sexualidade na área da saúde com enfoque em população LGBT pode possibilitar a realização de intervenções capazes de contribuir para o acolhimento e atendimento de pessoas homossexuais no qual sofreram violências na sociedade.

Sugere-se a continuidade das pesquisas sobre essa temática, pois há poucos estudos relacionados, tendo como ponto inicial as problematizações LGBT com enfoque em saúde mental. Enfatiza-se à conscientização a população em relação à igualdade desse grupo, ações voltadas para contribuir conhecimento da população em geral, para que elas possam saber como lidar e evitar preconceitos, e levantar informações que possam contribuir para que os profissionais das áreas da saúde ampliem sua visão, desenvolvam competências e ações, para prevenir agravos à saúde em virtude desses acontecimentos.

REFERÊNCIAS

BONFIM, C**. Desnudando a Educação Sexual.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

BONFIM, C**. Educação Sexual e Formação de Professores:** da educação que temos á educação que queremos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

Brasil. Ministério da Saúde. . **Painel de Indicadores do SUS nº5** – Prevenção de Violências e Cultura de Paz. Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2013. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2016.

COLLING, Leandro. **A igualdade não faz o meu gênero–Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil**. Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, v. 3, n. 2, p. 405, 2013.

COSTA, Maria Antonia Ramos; CAMBIRIBA, Mariele da Silva. **Acolhimento em enfermagem: a visão do profissional e a expectativa do usuário**. Cienc Cuid Saude, v. 9, n. 3, p. 494-502, 2010.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Homossexualidade e Educação Sexual: construindo o respeito à diversidade. Londrina, PR: UEL, 2007.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2012.

JUNQUEIRA, Rogério. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Bagoas: estudos gays – gêneros e sex

Leony, M. C. (2006). **Homofobia, controle social e políticas públicas de atendimento**. Pernambuco. 2010

Mott, L., & Cerqueira, M. (2000). **Causa mortis: homofobia. Violação de direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil**. Salvador, BA: Editora Grupo Gay da Bahia.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PELLOSO, Sandra Marisa; DE BARROS CARVALHO, Maria Dalva; HIGARASHI, Ieda Harumi. **Sexualidade e gênero: um estudo com adolescentes em um município de pequeno porte do Noroeste do Paraná**-DOI: 10.4025/actascihealthsci. v30i2. 552. Acta Scientiarum. Health Sciences, v. 30, n. 2, p. 113-119, 2008.

Polit DS, Beck CT, Hungler BP. **Compreensão do delineamento da pesquisa qualitativa.. Fundamentos da pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2004. p.199-221.

Ramos, S., & Carrara, S. (2006). **A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre o ativismo e a academia na elaboração de políticas públicas.** PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, 16(2), 185-2005.

RÜCKERT, Taís Regina et al. **Assistência em unidades básicas de saúde às vítimas de violência na concepção de enfermeiras**-DOI: 10.4025/cienccuidsaude. v7i2. 4997. Ciência, Cuidado e Saúde, v. 7, n. 2, p. 180-186, 2008.

VENTURI, Gustavo. **Intolerância à diversidade sexual**. Teoria e Debate, v. 21, n. 78, 2008

24

AS FAMÍLIAS (DES)ENCANTADAS DOS CONTOS DE FADAS

Sandra Helena Alves de Almeida
Eduardo de Melo dos Santos
Isaias Batista de Oliveira Junior

Introdução

Desde a antiguidade até os dias atuais se estende a estruturação de grupos sociais compostos de pessoas ligadas por um vínculo afetivo, ou até mesmo por intenções e necessidades básicas, constituindo assim relações estreitas de cooperação, companheirismo e lealdade. A partir destas necessidades estruturais, o ser humano adota, inconscientemente, a constituição de família, o que serve como base em sua formação de personalidade. (BIASOLI-ALVES, 2004).

Há tempos que as famílias deixaram de ser formadas apenas por pai, mãe e filhos, nos moldes do tradicionalismo. Inúmeras são as composições de família existentes na atualidade, denominadas por Oliveira Jr (2013) como famílias não convencionais, aquelas cujas composições fogem dos padrões impostos pela so-

ciedade, elas aparecem constituídas nas mais diversas variações e modelos, passando a compor inúmeros outros arranjos. E ainda que se pense nessas novas configurações, a família de núcleo tradicional[1] continua sendo vista como o modelo padrão imposto pela sociedade.

A escola, em seu papel pedagógico, tem sob sua incumbência deixar transparecer que este padrão ideal, ao qual se estabelece a família tradicional está ultrapassado e não pode mais ser taxado como exemplo. As famílias na atualidade são diversificadas, possuem núcleos diferentes daquelas conhecidas como tradicionais, a escola precisa adequar-se a esses novos arranjos familiares e trabalhar de maneira que traga isso vinculado aos conteúdos direcionados em sala de aula, e não apenas utilizando esta diversidade como pretexto para culpabilizar o fracasso ou enfatizar o sucesso e desempenho pedagógico do aluno.

Até mesmo os contos de fadas considerados clássicos da literatura infanto-juvenil, já retrataram outrora, essa multiplicidade familiar. Os contos de fadas surgiram há muitos séculos, segundo Almeida (2015, p. 11) "são elementos folclóricos da cultura que, através de várias transformações chegaram às crianças e atualmente são utilizados como recursos pedagógicos". Na atualidade, os mesmos continuam a exercer grande influência no emocional das crianças, e quando utilizados como estratégia de ensino proporcionam ao professor um amplo leque de possibilidades na abordagem de determinados conteúdos.

Partindo da ideia de que a contação de histórias influência tanto nas emoções, quanto no comportamento da criança, pretende-se aqui analisar as composições familiares dos contos de fadas considerados clássicos da literatura infantil. A presente pesquisa busca esclarecer, na relação escola e família que, até mesmo nos contos de fadas as famílias não são retratadas de forma nuclear, e que desta maneira o professor poderá rever a forma como vêm sendo tratados os alunos advindos de famílias não convencionais.

1 Adotamos o conceito de família tradicional para nomear as famílias constituídas por pai e mãe, representados pelas figuras masculinas e femininas e seus filhos.

Com esta pesquisa, objetiva-se demonstrar as contribuições dos contos clássicos e da contação de histórias na promoção da cultura do respeito e no acolhimento de alunos oriundos de famílias organizadas em modelos não convencionais no âmbito escolar. Paralelo a isso, temos como objetivos específicos descrever os aspectos evolutivos que conferiram novos contornos às configurações familiares; caracterizar o relacionamento da escola com a família no processo educacional a fim de que aquela possa se adequar aos novos paradigmas familiares conferidos pela evolução dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais; evidenciar as contribuições da contação de histórias na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na descontextualização do ideário de família tradicional.

Os novos arranjos familiares, por inúmeras vezes, são vistos com maus olhos, tanto no contexto social, quanto no espaço escolar, uma vez que a escola é reflexo da sociedade. Desta maneira, analisar as formações familiares organizadas em modelos não convencionais dos contos de fadas pode ser um forte aliado educacional, pois através dos contos de fadas a criança se aproxima de uma fantasia alucinante e ao mesmo tempo real, que retrata perfeitamente os mais variados modelos de família que se possa imaginar.

Ao passo que se estabeleça uma relação entre a fantasia e o real, estreitam-se as relações da criança com a escola e sua família, assim ela consegue entender que, além dos padrões familiares que costumeiramente a sociedade impõe, também existem inúmeros outros que por vezes passam despercebidos ou até mesmo são discriminados por serem desconhecidos.

Partindo destes pressupostos justifica-se a escolha do tema pelo fato de ser membro de uma família organizada em modelo não convencional, bem como pela vivência profissional, onde costumeiramente recebemos alunos provenientes de famílias não convencionais e mesmo diante desse cenário, a escola continua a reproduzir o ideário da família nuclear em seus ritos.

O presente trabalho consiste na revisão bibliográfica de materiais já antes elaborados, buscados em livros, monografias e artigos científicos publicados tanto em revistas eletrônicas como impressas. Para a realização do mesmo serão coletados dados acerca do tema escolhido; todo material levantado será analisado com o intuito de que aja uma progressão gradativa ao longo de seu processo de construção.

A pesquisa bibliográfica será pautada nas representações familiares existentes nos clássicos contos de fadas e posteriormente se fará sua relação com as composições familiares da atualidade. Para tanto faremos aqui a análise de alguns dos contos de fadas mais conhecidos; os clássicos, tais como: A bela e a fera - Jeanne -Marie LePrince de Beaumont; Branca de neve e os sete anões – Irmãos Grimm; Chapeuzinho vermelho – Irmãos Grimm; Cinderela – Irmãos Grimm; O patinho feio – Hans Christian Andersen; Os três porquinhos – Joseph Jacobs.

Estas obras, após serem analisadas, contribuirão para o estudo da relação entres escola e famílias não convencionais. Desta maneira, utilizaremos as seguintes estratégias: coleta de dados bibliográficos; aqui faremos a busca de todo material necessário para leitura exploratória acerca do tema escolhido para a realização do trabalho; análise das configurações familiares das obras elencadas, onde se fará a seleção dos materiais considerados necessários para a construção do projeto; descrição dos dados relevantes que se dará por meio de registros descritivos de fontes bibliográficas analisadas inicialmente.

Com base nas informações levantadas nos foi possível elencar os dados de maneira a estruturar e ordenar as ideias concluindo, desta forma, todo o processo de construção do presente trabalho.

A re/estruturação da família

Numa análise preliminar dos contos de fadas aqui apontados é possível notar que, em a Bela e a fera, a família se constitui por pai e filha; Chapeuzinho vermelho traz em seu enredo uma fa-

mília totalmente feminina, composta pela mãe, a avó e a menina; Cinderela ao perder o pai passa a morar somente com a madrasta e suas duas filhas; O patinho feio é integrante de uma família adotiva e, Os três porquinhos após partirem do lar onde moravam com a mãe, cada um passa a viver sozinho.

Caniço *et al* (2010) em seus estudos classificaram as famílias em categorias, dentre elas podemos ver que os contos retratam algumas das mais comuns na sociedade moderna. No caso de "A Bela e a Fera", a família da personagem é tida como monoparental, ou seja, aquela família composta por apenas um dos progenitores e os filhos. Na história "Chapeuzinho Vermelho" o caso se repete, a menina está inserida em uma família monoparental feminina, visto que não há presença masculina no contexto familiar da garota.

Em "A Branca de Neve e os sete anões", a bela jovem se vê em meio às aflições da convivência com sua madrasta, quando após a morte de sua mãe o pai se casa novamente, isso torna a estrutura familiar como sendo reconstituída, combinada ou recombinada; onde há uma nova união conjugal.

No enredo do conto "Cinderela", a família passa a ser denominada recomposta, esta variação se dá quando há uma nova união conjugal, tendo ou não descendentes de relações anteriores.

"O Patinho Feio" traz à tona o que temos como família adotiva, uma vez que ele se encontra inserido num contexto familiar onde sua espécie é distinta dos demais integrantes.

Os três porquinhos, clássico por retratar o valor do trabalho, nos mostra o modelo de família classificada como unitária, sendo esta composta apenas por uma pessoa que vive sozinha, não importando suas relações afetivas e/ou conjugais.

Visto que, nesta análise breve notamos a presença das famílias não tradicionais nos contos de fadas, suponhamos que as histórias servem como base para problematizar estes diferentes modelos presentes em nossa sociedade; e que a escola pode utilizar-se deste mecanismo para melhor acolher os alunos oriundos das mais variadas composições familiares. Desta maneira, espera-se que a

partir deste texto a escola se atente quanto ao acolhimento e integração dos alunos advindos de arranjos familiares denominados não convencionais.

Considerações finais

Sabemos que as histórias infantis são constantemente utilizadas como recursos pedagógicos por professores em sala de aula, e isso contribui para que o ensino de diversos conteúdos seja realizado de maneira lúdica. Partindo deste pressuposto, o docente precisa atentar-se também quanto à importância de trazer este recurso como prática de estudos das vivências e particularidades de seu alunado.

A presente pesquisa teve por objetivo identificar os modelos de estrutura familiar existentes em alguns dos contos de fadas considerados clássicos da literatura infantil. Com a finalidade de realizar análises mais detalhadas dos contos elencados, pretendemos discutir as variadas composições familiares neles contidas, que fogem dos padrões tradicionais estabelecidos pela socidade.

Sendo assim, visto que a escola é um reflexo desta sociedade, a mesma prega um ideário de família tradicional, uma vez que ainda nos dias atuais grande parte das ações tomadas pela escola são direcionadas apenas a alguns membros das famílias, sem se ater aos novos arranjos que surgiram ao longo do tempo. A contação de histórias, além de servir como estratégia de ensino e suporte aos professores, pode também esclarecer os variados modelos de famílias, bem como auxiliar a na inserção dos alunos oriundos destas famílias tidas como não tradicionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Helena A. de. **A influência da contação de histórias infantis nas emoções de crianças de 6 a 9 anos no contexto da brinquedoteca universitária.** Relatório de Iniciação Científica (PIC). Unespar Campus Apucarana, Apucarana, 2015.

BOCK, Ana Mercês B. et al. **Psicologias:** uma Introdução ao Estudo de Psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva,2001

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CANIÇO, Hernâni. BAIRRADA, Pedro. RODRÍGUEZ, Esther. CARVALHO, Armando. **Novos Tipos de Família**. Plano de Cuidados. Coimbra: Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 1ª ed. jun., 2010.

COELHO, Betty. **Contar Histórias**: uma arte sem idade.10ª ed. São Paulo: Ática,2002.

Dicionário Google. **Conto de fada**. 2016. Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=o+que+%C3%A9+conto&rlz=1C1AVNE_enBR663BR664&oq=o+que+%C3%A9+&aqs=chrome.0.69i59l2j69i57j69i59j0l2.3696j0j7&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8>. Acesso em 02 jan. 2016.

DORES, Alyne F. das; LIMA, Lílian B. **A Contação e Seus Contadores:** Para a escola e para o mundo. 2008. 52 f. Monografia. Faculdade de Telêmaco Borba, Telêmaco Borba. 2008

FALCONI, Isabela Mendes. **Contos de Fadas:** origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, 2 {1}: 85 – 111,2015

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. 28

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Sociologia Geral.** São Paulo, ver, p. 320-324 Atlas, 2011

MARIA, Luzia de. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 2004 < Disponível em https://ayrtonbecalle.files.wordpres.com/2015/07/maria-l-que-c3a9-conto.pdf > Acesso em 16 jan 2016

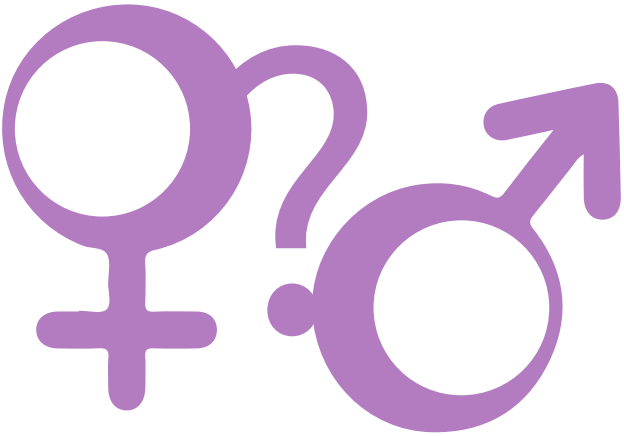
OLIVEIRA JR, Isaias Batista; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra; MAIO, Eliane Rose; Famílias Não Convencionais: A (in) eficiência das estratégias de (des) integração. **Revista HISTERBR On-line,** Campinas, n°63, p. 270-279, jun 2015

OLIVEIRA JR, Isaias B.; MAIO, Eliane R. Família e Escola: Um novo (re) pensar e (re) agir pedagógico. **Revista Labor.** N°10, v.1, p. 101-114, 2013

PEREZ, Luana Castro Alves. **"História dos contos de fadas"**; *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/literatura/historia-dos-contos-fadas.htm>. Acesso em 06 dez 2015.

PIGLIA, Ricardo. **Teses sobre conto.** Tradução: Josely Vianna Baptista < Disponível em http://concursodecontos.blogspot.com.br/p/teses-sobre-conto.html > Acesso em 16 jan 2016

SILVA, Ana Maria. **A importância da leitura dos contos de fadas na Educação Infantil.** Portal Educação, 27, jan. 2013 Disponível em < http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/30151/a-importancia-da-leitura-dos-contos-de-fadas-na-educacoa-infantil>. Acesso em 02 jan 2016



25

A ORGANIZAÇÃO FAMILIAR NO CONTEXTO ESCOLAR: A ESCOLA ESTÁ PREPARADA PARA RECONHECER E VALORIZAR A DIVERSIDADE E AS DIFERENÇAS DOS NOVOS MODELOS FAMILIARES?

Thiago Henrique da Silva de Sales
Isaias Batista de Oliveira Junior

Introdução

O presente trabalho foi elaborado com o objetivo de mostrar estratégias a serem trabalhadas no espaço escolar para que haja a inserção das novas famílias, visto que a escola não está preparada para recepcionar os novos modelos familiares que vem sendo constituídos pelas mudanças sociais, religiosas e políticas.

Para a elaboração de tais propostas foi necessário traçar um perfil histórico para compreender a evolução familiar ao longo dos séculos, e, principalmente, no contexto de formação brasileira; conhecer as estruturas familiares atuais através de conceitos

e leis; avaliar o relacionamento da escola com a família a fim de detectar as estratégias trabalhadas no espaço escolar e propor metodologias para a inserção da nova família.

A necessidade deste trabalho surgiu ao observar alguns alunos que não fazem parte de uma família tradicional onde ficaram frustrados por não terem a figura familiar que a escola homenageia nas suas respectivas datas de comemoração e que acabam excluindo esses alunos por não conhecerem o histórico familiar desse educando.

Para tanto, é preciso identificar os novos modelos constituintes da família atual, a fim de inserir na comunidade escolar e compreender seu novo papel na sociedade.

O referido trabalho é desenvolvido através de pesquisas teóricas que embasam as temáticas constituintes da família ao longo do tempo, bem como suas transformações sociais, acerca dos estudos de gênero e estudos culturais, o que é a escola e qual seu papel na formação do cidadão fazendo uma relação entre escola e família e ao término discutir as atividades comemorativas desenvolvidas nesse espaço social.

O que é família?

Muitos fatores, como o contexto social, político e religioso, são fundamentais para tentar compreender o conceito da organização familiar, embora ele seja subjetivo. Ao longo da história ele vem sendo configurado e modificado por sofrerem alterações no seu contexto.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco na evolução do conceito de família, ao corporificar o conceito de Lévy-Brul, de que o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua (GENOFRE, 1997).

A família é um sistema no qual se conjugam valores, crenças, conhecimentos e práticas, formando um modelo explicativo de

saúde- doença, através do qual a família desenvolve sua dinâmica de funcionamento, promovendo a saúde, prevenindo e tratando a doença de seus membros (ELSEN, 2002).

Família também pode ser conceituada como uma unidade de pessoas em interação, um sistema semiaberto, com uma história natural composta por vários estágios, sendo que a cada um deles correspondem tarefas específicas por parte da família (BURGENS; ROGERS *apud* ELSEN, 2002).

A família, portanto, é a união de pessoas, com ou sem laços consanguíneos, que visam à união através do respeito, ajuda mútua, amizade, troca e amor, fortalecendo seus intuitos, saúde e bem-estar. Para que esses valores fluam, o meio de interação para a solução dos eventuais problemas que possam surgir é o diálogo, destacado por Andrade (2001) como essencial no compartilhar de experiências, conhecimentos, sentimentos e necessidades, tanto da família em seu conjunto e de seus membros em particular, quanto da relação destes com aquele que se dedica a estudar a família mais de perto.

Família através do tempo

Segundo Engels (1982), a família passou por três etapas de evolução, sendo elas: o Estado Selvagem, que configura a família de um modo liberal, onde o homem poderia ter todas as mulheres e vice-versa, a Barbárie, onde o modelo se restringe a um grupo menor formado unicamente por um homem e uma mulher, ou seja, o casal, e a Civilização, que nesse modelo configurativo resulta a monogamia, sendo o objetivo do casal a procriação dos filhos e a seguridade de herança. Esta forma foi a primeira que não se baseava em condições naturais, mas econômicas, e representou concretamente o triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, originada espontaneamente (ENGELS, 1982).

Sabemos que a família é a organização mais importante que um ser humano pode estar inserido, pois é através dela, ou deveria

ser, que o indivíduo começar a se moldar, formar seus conceitos religiosos, éticos e morais; contudo essa instituição vem sofrendo mudanças sociais, culturais e econômicas em sua constituição ao longo dos séculos. Hodiernamente vemos que a preocupação está voltada para os filhos; os pais ficam juntos em função do bem-estar da criança e acabam se sujeitando ao individualismo, pois o que importa neste momento histórico são os membros constituintes e não o todo (OLIVEIRA, 1996).

Prado (1996) afirma que vivemos uma era narcísica em que predomina a individualidade; o casamento, no lugar de compromissos, obrigações e saber ceder, pode se tornar uma maneira de auto satisfação, um meio para se ter vantagens próprias apenas.

O modelo familiar brasileiro e suas transformações

A família brasileira tem em sua organização, o modelo familiar tradicional, seguido pelo modelo familiar romano, os quais se constituem o pai, a mãe, e os filhos. O homem é a figura central da família, pois é através dele que vem o sustento da casa e todas as decisões tomadas eram função do chefe da casa, a mulher por sua vez se mostra submissa ao marido, desempenha a função de cuidadora dos filhos e zeladora do lar, não podia expressar suas opiniões, tampouco seus anseios, os filhos por sua vez tinham a obrigação de estudar. Com o avanço tecnológico a configuração familiar vem se modificando; a mulher emerge profissionalmente, conquista seu espaço nos mercados de trabalho, ocupa cargos jamais ocupados por uma representante feminina e vêm fazendo sua trajetória ascendente no decorrer dessas transformações, e com essa emancipação, o foco da família nuclear se extingue, pois muitas mulheres acabam que por si só sustentando seus próprios filhos e assumindo todas as responsabilidades do homem.

Atrelado a essas modificações, então, surgem outros novos modelos de família; por conta de trabalho ou outros motivos afins, tais como o abandono de menor incapaz por parte dos pais, maus tratos, abusos, rejeição, as crianças são deixadas para os avós cui-

darem e esse indivíduo não tem a presença dos pais no seu desenvolvimento, desta forma os adultos que compõem essa instituição onde a criança está inserida são responsáveis por sua educação, à este modelo é dado o nome de família comunitária. Quando a família é composta apenas por um dos genitores, esse grupo recebe o nome de monoparental e os motivos para essa estrutura englobam causas circunstanciais como morte, abandono ou divórcio, ou ainda, a decisão da mulher de ter um filho de forma independente. Deparamos-nos com o avanço da família arco-íris, onde essa família é constituída por um casal homossexual ou uma pessoa sozinha homossexual que tem a seu cargo a responsabilidade de desenvolver uma criança (SIGNIFICADO..., 2011).

Para Roudinesco (2003), o movimento gay e suas aspirações aos ideais de família, geração e adoção de crianças é um movimento esperado, diante do crescimento e afirmação da identidade homossexual neste complexo estágio civilizatório que atingimos. E que comporta todas as mudanças que vêm ocorrendo em registros diversos, tais como o sexual, o familiar e o das liberdades individuais. Com tantos modelos familiares, várias dúvidas surgem em relação à educação dos filhos, uma vez que situações de bullying podem ser cometidas contra eles, simplesmente por não estarem inseridos num contexto antes visto como tradicional.

O que é escola?

Tal definição pode ser feita de várias formas, mas é notório que a escola ocupa um papel de grande importância na vida de uma criança.

Se considerarmos o tempo que as crianças e adolescentes passaram dentro da escola, podemos ter uma noção da importância que a mesma terá na formação geral desses escolares.

> A escola pode ser entendida como um microssistema da sociedade que tem como uma das suas principais tarefas preparar alunos, professores e pais a viverem e superarem as dificuldades de um mundo em transformação, contribuindo na formação do indivíduo (DESSEN & POLONIA, 2007, p.25).

Embora a escola seja um ambiente de aprendizado e troca de experiências entre alunos e professores, é também um local onde ocorrem as relações, podendo ser essas positivas ou negativas.

Esta instituição constitui-se em um espaço onde travam relações institucionais e interpessoais regulares que vão além dos laços de parentesco ou comunidade, e é responsável historicamente por grandes funções: instrução e formação (PUIG, 2000; ARAÚJO, 2003).

Diante disso podemos dizer que a escola é um local onde ocorre a formação cognitiva e a formação moral dos escolares.

O papel da escola na formação do cidadão

Uma das funções primordiais da escola é a formação de alunos com pensamento crítico e comprometido com a sociedade em que estão inseridos. Dessa forma ela permite ao aluno defrontar-se com a sociedade e assim aprendendo, crescendo humanamente.

> A educação de qualidade visa a emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. A "educação de qualidade" é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tomando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade. (CONAE 2014, *apud* DOURADO,2013, p.9).

Não podemos ignorar o fato de que a mesma tem sofrido transformação ao longo dos anos, e cada vez mais vemos que o papel ou objetivo da escola tem se voltado ao preparo ou inserção de indivíduos no mercado de trabalho.

Gentili (2002 *apud* FACCI, 2004, p. 11) afirma que:

> O discurso atual enfatiza que a educação e a escola constituem uma esfera de formação para mundo de trabalho. O processo de escolarização teria como função preparar a mão de obra para empresas e seria responsável pela capacitação dos indivíduos de forma que os tomasse "empregáveis". [...] apregoa-se que essa inserção depende de cada um de nós, pois alguns triunfarão e outros não.

Ao definir o papel da escola na formação do cidadão não podemos esquecer de que dentro da escola temos o mediador desses conhecimentos que é o professor. Para que esse conhecimento seja transmitido precisamos também da importante presença de outro personagem, o aluno.

Este por sua vez precisa estar interessado em aprender para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra enfim.

> Esse é o momento do saber fazer docente-discente, em sala de aula, evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social. [...] Em virtude disso, os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriaram-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados. Dentro dessa perspectiva, não mais se adquiri o conteúdo por si mesmo; a apropriação dos conhecimentos ocorre no intuito de equacionar e/ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade. (GASPARIN, 2012, p.51)

Nesse sentido, a escola é um espaço de conhecimento, de encontro com a criticidade e desenvolvimento humano.

Relação Escola x Família

O relacionamento entre escola e família muito tem se discutido, mas o que vemos é que pouco ou quase nada tem sido feito efetivamente para que esse relacionamento seja positivo e significativo na formação integral das crianças e adolescentes que frequentam a escola.

Esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram, uma vez que "compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica participativa e produtiva na sociedade" (REALI & TANCREDI, 2005, p. 240).

Com objetivos em comum a princípio parece ser simples estabelecer uma relação saudável, porém o que vemos é que na realidade é que essa relação é bem estremecida. Na maioria das vezes o convite para diálogo parte da escola para a família, e quase sempre está relacionado a um fato negativo de mau comportamento ou mau rendimento escolar.

Diante desta realidade notamos que muito precisa ser revisto, pois esses diálogos deveriam acontecer com mais frequência e de forma mais harmoniosa. A escola tem por objetivo a participação da família no acompanhamento escolar de seus filhos, acreditando assim que tal participação contribuiria para uma melhora no desempenho desses escolares no que concerne a aquisição dos conteúdos ensinados.

Salientamos que a participação dos pais ou responsáveis na formação escolar é de suma importância, pois escola e família estariam falando a mesma "língua" no que se refere ao aprendizado, disciplina e desenvolvimento integral do mesmo.

Atividades Comemorativas na Escola

Comumente observamos no calendário escolar algumas datas comemorativas que são festejadas na escola. A *priori* essa iniciativa em realizar atividades festivas na escola parece muito benéfica para a socialização das famílias dos escolares entre si e com a escola, mais o fato é que em muitas escolas tem passado despercebido, pela equipe pedagógica e organizadora desses eventos, que a família ao longo dos anos tem se transformado.

> A instituição familiar passou por significativas transformações, "tanto" internamente, no que diz respeito a sua composição e as relações estabelecidas entre seus componentes, quanto às normas de sociabilidade externas existentes, fato este que tende demonstrar seu caráter dinâmico" (OLIVEIRA, 2013, p. 23)

Diante das evidentes transformações na família as escolas, bem como sua equipe pedagógica e docente não podem simplesmente ignorar tal realidade no momento de organizar suas festividades.

Normalmente as festas que ocorrem nas escolas são: dia das mães, dia dos pais, dos avós. Porém há de se atentar de que muitas famílias têm composições diferentes hoje em dia.

Algumas formações familiares que vemos atualmente são:

- Dois pais e filhos;
- Duas mães e filhos;
- Avós e netos;
- Mãe e filhos;
- Pais e filhos;
- Tios e sobrinhos;
- Irmãos (onde o mais velho faz o papel de pai); e muitas outras possibilidades que não conseguimos imaginar.

O que podemos observar é uma pluralidade da família atualmente e dessa forma festejar o dia dos avós, ou dias dos pais e dia das mães torna-se uma festividade excludente, onde os escolares que não são de famílias "heteronormativas" ficariam totalmente deslocados quanto ao objetivo da festa.

Esse acontecimento pode também gerar diversas complicações e até mesmo interferir no desempenho escolar desses escolares, uma vez que poderão sofrer *bullying* e ser desprezadas pelos demais colegas de classe.

> Tal cuidado é premente, pois o cotidiano escolar é um dos espaços que se reiteram práticas excludentes daqueles/as que desatendem os padrões normativos, ao privilegiar em seus ritos escolares um estilo particular de exercício de paternidade/maternidade e que poderá enfraquecer a autonomia e a liberdade de pais e mães propagados pela cultura de massa. Essa questão é

> marcante é marcante em eventos como "dia das mães", "dia dos pais", "dia da família", "dia da/o avó/ô, reuniões de pais/mães, etc. (CARVALHO, 2004, 43).

Embora muitas escolas já tenham se atentado para tal realidade, ainda existem algumas que resistem em aceitar tal modificação na família. Essas por sua vez são em grande maioria escolas de vínculo religioso podendo ser católicas ou evangélicas.

Para que essas questões problemas quanto às festividades na escola sejam resolvidas e minimizem situações de discriminação na escola é necessário que a escola esteja preparada para essas mudanças e prepare também seus alunos e familiares quanto à existência da pluralidade familiar.

Considerações finais

Ao longo deste estudo estabelecemos alguns conceitos e refletimos sobre definições a respeito de família e escola, e as mudanças que permeiam estas instituições.

A respeito de família analisamos e constatamos que de fato ocorreram mudanças no modelo de família, e que assim sendo a escola deverá estar preparada para receber esses escolares que fazem parte desses novos modelos de famílias existentes.

Quando mencionamos que a escola deve estar habilitada para receber esses escolares advindos desse novo modelo de família, acreditamos que isso envolve todos que dela fazem parte, ou seja: direção, professores, funcionários e alunos, bem como a própria família.

Sabemos que essa preparação não ocorrerá de uma hora para outra, mais acreditamos que já é um bom começo se as escolas em suas festividades que envolva família mudasse o formato dessas festas. Referimo-nos mais especificamente nas festas como "dia das mães", "dia dos pais" e "dias dos avós", pois são nessas comemorações que ocorrem muitos conflitos e frustrações para aqueles alunos que não possuem uma família que se enquadre nos moldes da festa proposta. Isto se intensifica nos alunos de Educação In-

fantil, pois os pequenos não possuem o devido entendimento da realidade em que estão inseridos.

> Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece atitudes de aceitação das diferenças individuais e da valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construírem vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2010, p.172).

Pretendemos com este estudo trazer uma reflexão aos profissionais da educação, bem como toda sociedade quanto às mudanças ocorridas ao longo dos anos no tocante aos novos modelos de famílias e da importância de se valorizar essas diferenças. Acreditamos também que a escola e professores possuem um papel de suma importância no que concerne o recebimento dessas famílias de forma natural e inclusiva no ambiente escolar.

Por fim desejamos que tal reflexão seja internalizada e resulte em um novo fazer pedagógico onde as preocupações maiores da equipe pedagógica sejam mesmo no ensino e aprendizagem de seus escolares, pois estes assuntos conflitantes já não serão mais motivos de atendimento pedagógico. Assim sendo a escola volta a ter sua função principal, o ensino priorizado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. G. **Suporte ao sistema familiar do idoso com acidente vascular cerebral a partir de uma perspectiva holística em saúde**. 2001. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem da USP- Ribeirão Preto.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e estratégias de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, nº121, p.41-58, janeiro. / abril.2004.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. (2004) De que amanhã… diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

DESSEN, M. A. & Polonia, A.C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia,17(36), 2007, 21-32.

DOURADO,Luis Fernando. Qualidade da educação: concepções e dimensões. In: MENDONÇA, R.E. Qualidade da educação: acesso e permanência. **Programa: salto para o futuro**.TV Escola, set.2013.

ELSEN, I. Cuidado familial: uma proposta inicial de sistematização conceitual. In: ELSEN, I; MARCON, S. S.; SANTOS, M. R. dos (Orgs.). **O viver em família e a sua interface com a saúde e a doença.** Maringá: Eduem, 2002, p.11-24.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, l982.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5 ed. Ver. Campinas: Autores Associados,2012.

GENOFRE, R. M. **Família:** uma leitura jurídica. A família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes,2004.

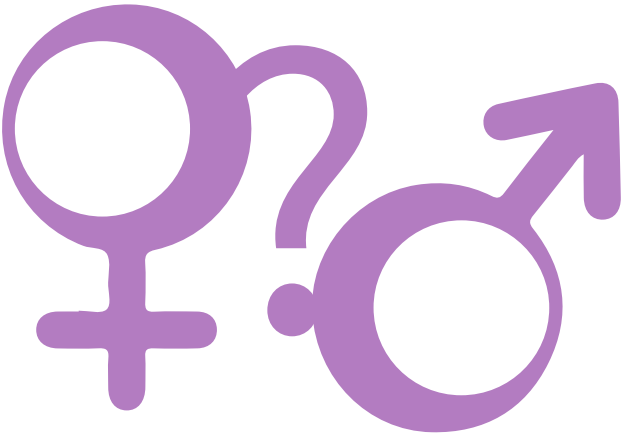
OLIVEIRA JR, Isaías B .de .MAIO, Eliane Rose. Família e escola: um novo (re) pensar e (re) agir pedagógico. **Revista LABOR.** nº 10, v. 1, 2013, p. 101 -114.

SASSAKI ,Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8º ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SIGNIFICADO DE FAMÍLIA. Disponível em: https://www.significados.com.br/familia/ Acesso em 24 out.2016.

SILVA, Lais Muniz da *et al*. Teorias psicológicas e o trabalho do professor: análise em periódicos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **InterMeio**, Campo Grande, v. 13, nº 27, p.79-93, jan/jun.2008.

REALI, A. M. M. R., & Tancredi, R. M. S. P. (2005). A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia, 15** (31), 239-247.



26

FAMÍLIA ADOTIVA E ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO EM SALA DE AULA - UM SONHO POSSÍVEL?

Eduardo de Melo dos Santos
Sandra Helena Alves de Almeida

Introdução

A sociedade como um todo, sofre com variações e transformações diariamente. Essas evoluções fazem com que aspectos distintos do meio social passem por modificações, criando novas constituições em seus diferentes segmentos.

A família é um desses segmentos, e por muito tempo foi ditada e imposta aos moldes do tradicionalismo, sendo forçada a permanecer nessa perspectiva de pai, mãe e filhos. Entretanto, por meio de variações provindas das evoluções sociais, estas passaram a se organizar de maneiras diferentes dos antigos padrões, assumindo novos arranjos. É equivocado colocar a família convencional como molde a ser seguido, tampouco dizer que estas são corretas ou incorretas, pois cada vez mais, famílias se organizam de maneiras novas.

Mediante a tais alterações sociais, a escola está frente a frente com esta causa, pois recebe do seio da sociedade crianças provindas dos mais distintos grupos familiares. Por vezes, esta não acompanha as alterações do meio social, padronizando-se ao mesmo sistema de ensino que outrora fora imposto, causando assim, muitos transtornos intermitentes na vida de crianças e adolescentes.

Tanto a família quanto a escola trabalham em conjunto para um único objetivo, ambas lutam para construção do indivíduo, a fim de inseri-lo na sociedade. É em seu meio familiar que a criança recebe carinho e afeto, também seus primeiros ensinamentos. Já a escola, vem com o papel de sistematizar esses saberes.

A família e a escola como bases do conhecimento humano

Durante todo o processo de construção do conhecimento, a humanidade tem se inovado nas descobertas e invenções, isso ocorre intrinsecamente devido às transformações sofridas pela sociedade. Não é diferente com as famílias, apresentam-se em constante mudança acerca de suas configurações, visto que estas são um reflexo da sociedade.

Tanto a família, quanto a escola são instituições sociais, e assim,

> Família é uma instituição social básica, formada por um grupo de parentesco bilateral. Ela constitui a estrutura da sociedade[...] Educação: processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando sua melhor integração. (LAKATOS E MARCONI, 2011, p.320-323)

Como instituição formadora, a escola tem um papel importante de instrução, de transformação do conhecimento do senso comum em conhecimento científico. Deste modo, Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101) definem que "a escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita". Ainda determinam a família como primeira instância educadora do ser humano.

Posta como primeira base de educação do indivíduo, a família tem como função dar base para que o ser humano se desenvolva, ou seja,

> "Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de repertórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais (cuidados com a infância) e particulares (percepção da escola para uma determinada família). Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, estruturando as formas de subjetivação e interação social. E é por meio das interações familiares que se concretizam as transformações nas sociedades que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando- se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais, dentre eles a escola, constituem fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa". (DESSEN E POLÔNIA, 2007, p. 22)

Ao passo que a sociedade se transforma, todas as instituições a ela pertencentes sofrem mudanças, dentre elas a família, que na contemporaneidade se constitui por diversas configurações, muitas delas totalmente distintas dos moldes do tradicionalismo. Mesmo que visível, tais composições por diversas vezes são desconsideradas no contexto escolar, uma vez que a família nuclear/tradicional ainda é vista como padrão para tal definição.

Em experiências negativas acerca da receptividade de famílias não convencionais por parte da escola, houve a necessidade de verificar algumas ações adotadas pela escola, as quais transparecem a perpetuação da família tradicional como parâmetro a ser seguido, sendo este o modelo estereotipado dado pela sociedade.

A partir disto, surgem indagações que destacam a maneira como as famílias não convencionais vêm sendo des/percebidas na participação do cotidiano escolar, bem como o olhar que estas aplicam sobre as abordagens adotadas pela escola em seu acolhimento. Destacamos assim, a família adotiva no meio escolar.

Família, escola e sociedade: uma nova abordagem das in/convencionalidades

A escola e a família são instituições responsáveis pelo processo educacional e formação social do indivíduo, segundo Oliveira Jr e Maio (2013) "a escola sente a necessidade da inclusão das famílias em seu interior"; entretanto, há cobrança por parte da escola para que a família participe ativamente de seus assuntos; porém, quando a família é participativa a escola se incomoda e, por vezes esse incômodo reflete no tratamento que é dado ao aluno em sala de aula. Especificam ainda que, nas políticas públicas é notável a escassez de se trabalhar famílias e suas formas de organização no ambiente escolar, além disso, enfatizam que,

> É necessário, que órgãos governamentais e escolas compreendam as significações de família, ao lançarem políticas de participação e integração da família/escola, uma vez que a família ora considerada "padrão", vendida como sendo a "ideal" e comprada pelo sistema escolar, deixou há tempos de ser um modelo predominante, devido aos novos arranjos familiares. (OLIVEIRA JR e MAIO, 2013).

Tanto que se faz necessária esta interação para uma aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, que inúmeras são as propostas de integrar a família no ambiente escolar, porém não apenas como algo simbólico, mas que esteja de fato contribuindo para o processo educacional. Para tanto,

> A integração entre escola e família tem despertado o interesse de cientistas das mais diversas áreas do conhecimento, bem como tem sido alvo de políticas públicas educacionais objetivando a

> participação e cooperação entre família e escola, principalmente no que se referem à implicação da relação de ambas as instituições no desempenho escolar de discentes nas variadas esferas de ensino. (OLIVEIRA JR e MAIO, 2013).

A escola costumeiramente traz em suas ações a comemoração das datas festivas, de variados significados, dentre estas podemos citar a tradição de se comemorar "dia dos pais" e "dia das mães" no âmbito escolar. Ao passo que a sociedade se transforma, as instituições e grupos sociais tendem a sofrer mudanças também, é o caso da instituição Família, a qual não possui quase nenhuma ligação com as bases que as fundaram, pois a imagem de família tratada já não é a mesma das tradicionalidades antigas. Na contemporaneidade as famílias são retratadas em modelos não convencionais; segundo Oliveira Jr (2015) deixaram de ser configuradas em padrões estereotipados onde via-se família como pai, mãe e filhos, e isto precisa ser considerado pela escola.

É certo que tais considerações não ocorrem repentinamente, é uma construção progressiva que permeia o dia a dia da vida, constitui-se em um processo gradativo, o qual perpassa os muros da escola. Desta forma,

> A escola precisa reconhecer que na contemporaneidade os sujeitos (re)criam livremente suas experiências emocionais e afetiva. Carece considerar que os avanços técnicos da medicina permitem escolher como, quando e com quem desejamos conceber nossos filhos. Deve saber que transformações na sociedade incidiram na família que passou a se estruturar de distintas maneiras. Necessita compreender que a lei conferiu às diversas relações não convencionais o status de família e que somando-se a outras formas de organização, os laços de consanguinidade, as formas legais de união, o grau de intimidade nas relações, as formas de moradia, o compartilhamento de renda podem ser algumas das variáveis que, combinadas ou isoladas permitem identificar inúmeras organizações familiares, além daquelas ditas "tradicionais". (OLIVEIRA JR, LIBÓRIO e MAIO p.271, 2015).

Fica claro que, a escola se mostra estagnada a um padrão de família imposto pela sociedade, não consegue desvincular a definição do termo família daquelas formações constituídas apenas por pai, mãe e filhos, onde toda e qualquer outra combinação transparece ser uma família desestruturada, sem ao menos um ponto positivo.

Estratégias de integração

Para a construção do presente trabalho selecionamos como ponto de partida o filme "Um Sonho Possível, de (John Lee Hancock, 2009). A obra relata a história verídica, de um garoto negro vivendo em situação de abandono e descaso, sendo que o mesmo passava por necessidades financeiras. Distante da mãe, o garoto Michael Oher, vivido pelo ator Quinton Aaron, recebe de Leigh Anne Touhy, personagem Sandra Bullock, a chance de uma vida nova, cheia de sonhos e esperança. O jovem Michael recomeça sua vida, vai à escola, recebe carinho, apoio e atenção, coisas que nunca tivera antes. Tanto Leigh Anne, quanto o marido Sean Touhy, personagem de Tim McGraw, adotam Michael como membro de sua família e passam a trata-lo como o filho mais velho, entretanto há uma pequena resistência por alguns familiares por colocar o menino para morar em sua casa.

Com o intuito de integrar os alunos advindos de famílias adotivas, assim como Michael, nosso trabalho foi buscar, em materiais já elaborados acerca do tema famílias não convencionais, bem como a relação família e escola,

Trazemos aqui como sugestão que a partir desse filme pode-se trabalhar inúmeros conteúdos agregando a qualquer um deles o tema em questão, ou seja, o acolhimento de alunos oriundos de famílias adotivas no seio escolar.

Assim que o filme for passado para os alunos, o intuito é começar por uma análise da obra selecionada, elencando perguntas que desafiem as crianças a fim de obter uma pequena sondagem sobre os conhecimentos que os alunos já sabem sobre o tema fa-

mília adotiva, tão somente descobrir se há educandos oriundos de tais organizações familiares. Tal levantamento tem a finalidade de dar espaço para as indagações sobre os alunos diante do assunto e dar voz aos possíveis alunos provindos destes arranjos.

Com as indagações sanadas, poderiam ser feitas aulas dinâmicas, com leitura, escrita e interpretação de textos que proporcionem conforto a todos os alunos; o uso de recursos diversificados para, não só a análise do filme, como também para propiciar o pleno acolhimento destes alunos em sala de aula.

Considerações finais

A instituição de ensino, por vezes encontra-se despreparada para acolher alunos oriundos de famílias não convencionais, associando erroneamente ações de má conduta pela criança ser provinda de determinado modelo familiar que não o tradicional. Outrora, festas como dia dos país e mães, avós ou parentes em geral, acabam por não representar tais alunos, que são por vezes deixados de lado ou ignorados. Faz-se necessário que a escola adeque-se a estas mudanças e acolha em seu âmbito tais reestruturações sem olhares de preconceito e descaso.

Sem que haja uma visão pedagógica para tal problema, cada vez mais crianças passam despercebidas pela equipe discente. Nosso foco neste trabalho é evidenciar alunos oriundos de famílias adotivas, e elaborar estratégias para docentes atuarem e reintegrarem esses alunos. Para tal, elencamos a produção cinematográfica "Um Sonho Possível" (John Lee Hancock, 2009), esta que trata de uma família tradicional que inclui em sua vida um outro individuo, o adotando e o reinserindo na escola. A partir daí buscamos compreender e identificar como a escola pode atuar, procurando estratégias para abordar o tema em seu processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil: Paidéia, 2007, 17(36), 21-32

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **A relação família-escola:** intersecções e desafios. Estudos de Psicologia Campinas 27(1) 99-108 janeiro – março, 2010

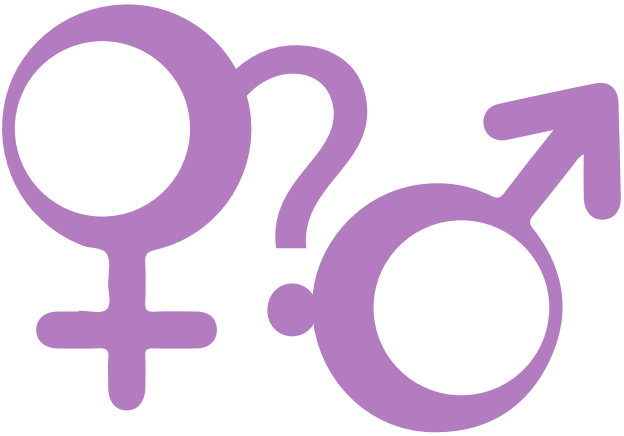
LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Sociologia Geral.** São Paulo, ver, p. 320-324 Atlas, 2011

OLIVEIRA JR, I.B.; LIBÓRIO, R. M. C.; MAIO, E. R.; Famílias Não Convencionais: A (in) eficiência das estratégias de (des) integração. **Revista HISTERBR On-line,** Campinas, n°63, p. 270-279, jun 2015

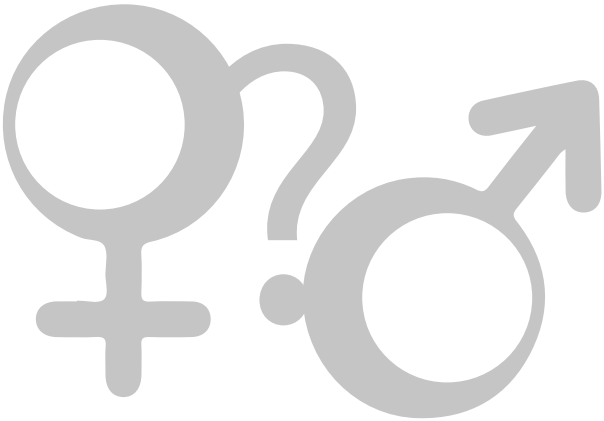
OLIVEIRA JR, Isaias B.; MAIO, Eliane R. Família e Escola: Um novo (re) pensar e (re) agir pedagógico. **Revista Labor.** N°10, v.1, p. 101-114, 2013

OSÓRIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth P. cols. **Manual de Terapia Familiar.** Porto Alegre: Artmed, 2009

OSÓRIO, Luiz Carlos; VALLE, Maria Elizabeth P**. Terapias de Família**s: Novas tendências. Porto Alegre: Artme, 2002



27



A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE LÉSBICAS SURDAS

Jéssica Akemi Kawano Ribeiro

Introdução

É cada vez mais recorrente a discussão sobre o papel social, histórico e revolucionário da educação. Talvez pelo fato que na prática estejamos cada vez mais distantes de uma educação crítica e multicultural, nas garras do ensino tecnicista que visa apenas formar trabalhadores produtivos e alienados. Visando este cenário, teóricos como Saviani (1999) e Frigotto (2006) buscaram relacionar o sistema capitalista e o âmbito educacional, pela perspectiva de que ‘’o caráter de classe da visão do capital humano estabelece uma redução: do conceito de homem, de trabalho, de classe e de educação” (FRIGOTTO, 2006, p. 19). É por meio deste reducionismo de conceitos que culturas são negadas enquanto outras são estabelecidas como indubitavelmente corretas, assim, tirando de tais minorias a possibilidade de conhecer sua história e construir uma identidade. Não só estes indivíduos, mas toda a sociedade é reduzida a apenas uma visão de mundo, propagando

a ignorância e a intolerância. Quando um ''estudo de um povo, na perspectiva desse povo'', como é o caso dos Estudos Negros relatados por Gonçalves, ''ajuda a conhecer a humanidade como um todo'' (KARENGA, 1991, p. 26-29 apud Gonçalves, 2006, p. 44).

Os surdos, como colocado por Lane (1995), representam uma minoria linguística, embora, no mais das vezes, sejam tratados pela perspectiva médica, onde são tidos como doentes, defeituosos e incapazes. Tal minoridade linguística afeta diretamente suas relações sociais, trabalhistas e, consecutivamente, educativas. Da mesma forma, as lésbicas são uma minoria, devido a sua sexualidade destoante da norma, o que faz com que formem uma espécie de ''gueto'' entre suas semelhantes ou outras minorias sexuais. Em outros casos, elas acabam por se isolar ou, na tentativa de enquadrar-se em um mundo heterossexual, abandonam sua cultura e sua relação de identidade e empoderamento frente a sua própria sexualidade. Dentro desta perspectiva, os surdos e as lésbicas são ambos grupos cuja existência, identidade e cultura não é abordada no meio escolar, ou feito de forma errônea e superficial. Uma vez que a história é contada pelos colonizadores, surdos e lésbicas ficam à mercê da sociedade ouvinte e heterossexual na narrativa de sua própria experiência, o que se torna ainda mais complexo se tratamos daquelas que pertencem a ambos os grupos, ou seja, as lésbicas surdas. Assim, fica evidente a importância e a urgência em tratar de uma educação multicultural crítica, onde as minorias culturais possam se reconhecer e se empoderar.

A educação para surdos e o ensino tecnicista

O ensino tecnicista, nas palavras de Saviani, ''é a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional'' (1999, p. 23). Nesta perspectiva, a educação é voltada a objetivos práticos e imediatos, visando formação profissional e a entrada no mercado de trabalho. Tal educação, de certo, não é generalizada entre todas as classes sociais, mas sim voltada aos grupos mais pobres da sociedade, o que inclui, em grande parte,

as minorias culturais. Isso se dá, segundo a perspectiva pedagógica histórico-crítica, devido à intrínseca relação entre educação e sociedade, onde a educação não apenas reproduz, como incentiva os interesses e os comportamentos da sociedade capitalista e neoliberal. Logo, é também através da educação que a sociedade mantém a população pobre e isolada no mesmo patamar de gerações e gerações anteriores, enquanto a população da classe burguesa aumenta gradativamente seu capital econômico, social e cultural.

Uma vez que os surdos são uma minoria linguística (LANE, 2005) e cultural, há um visível empecilho no acesso ao mercado de trabalho. No mais das vezes, os surdos permanecem sendo vistos como incomunicáveis, de modo que esta suposta impossibilidade de comunicação com os chefes, clientes e outros funcionários impede sua produtividade. Dessa forma, permanecem muitas vezes dependentes financeiramente, em situação de pobreza ou adentram o mercado informal, assim evidenciando ''a intrínseca relação entre deficiência e pobreza" (ANDRADE et al, 2015). Se pensamos em linhas mais gerais, segundo o censo de 2010 do IBGE, há 86,4 milhões de pessoas no mercado de trabalho, e apenas 20,4 milhões delas, ou seja, 23,6% das trabalhadoras e trabalhadores, possuem algum tipo de deficiência (OLIVEIRA, 2012).

É visando este quadro que a educação tecnicista atua em uma tentativa de inserir o indivíduo surdo e torná-lo tão produtivo quanto qualquer outro ouvinte. De certo, a inclusão do surdo no mercado de trabalho é de extrema importância, não apenas na sobrevivência, mas na auto estima, conforto e independência dele. Porém, cabe ressaltar que este processo se dá principalmente através do ouvintismo, ou seja, a adaptação do surdo ao modelo ouvinte de ser humano. Como colocado por Araújo:

> Padden & Humphrise, citados por Klein (1998), observam que é interessante pensar em como escolas para surdos que atendem adolescentes e jovens, os quais ainda não foram inseridos no mercado de trabalho, falam em reabilitação, como se fosse necessário reparar algo ou alguém que já falhou. (ARAÚJO, 2002, p. 48)

Desse modo, a educação para surdos assume um cunho tecnicista e de reabilitação da surdez, tal qual ela fosse uma doença, um defeito, e não uma diferença cultural. Visando apenas que o surdo possa, ao pé da letra, escutar através da leitura labial e falar oralmente com fluência. Embora a utopia de um Mundo Surdo (LANE, 2005) não deva excluir a realidade concreta do mundo ouvintista e capitalista, onde surdos permanecem sofrendo uma desigualdade social e econômica, a educação não deve abandonar outras questões tão importantes quanto, como as relativas à cultura, identidade e sexualidade surda.

Meninas, lésbicas e a educação heteropatriarcal

Apesar dos inúmeros avanços que presenciamos em relação à educação de meninas e mulheres, ainda hoje é possível perceber uma visível desigualdade entre o acesso e permanência escolar de meninas e meninos. Segundo relatório da UNESCO, ''there are still 31 million girls of primary school age out of school. Of these 17 million are expected never to enter school. There are 4 million fewer boys than girls out of school" (UNESCO, 2013)[1]. Para muitas famílias a educação de meninas permanece sendo vista como um desperdício de tempo e recursos, o que demonstra a permanência de uma cultura milenar que mantêm meninas e mulheres nas atividades domésticas, constituindo família e/ou adentrando o mercado de trabalho precocemente.

Tal cenário reafirma condições vivenciadas pelas meninas desde tão cedo que acabam por se equiparar a uma condição biológica. Porém, a condição supostamente feminina não acontece ''porque misteriosos instintos a destinem imediatamente à passividade, ao coquetismo, à maternidade", pontua Beauvoir, mas ''porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é perfeitamente insuflada" (1980, p. 10). Assim, explica a autora o papel feminino

1 Ainda há 31 milhões de garotas em idade da escola primária fora da escola. Delas, 17 milhões supõe-se que nunca entrarão na escola. Há 4 milhões a menos de meninos do que meninas fora da escola.

é passado de geração em geração dentro do seio familiar, inclusive, pela própria mãe, o que ocorre não por maldade dela, mas porque já está neste ''jogo da feminilidade" a mais tempo, e reconhece que a filha, se dentro dos padrões exigidos socialmente, estará mais segura e, consequentemente, mais feliz. Além da família, a menina está, desde muito nova, rodeada de outros indivíduos e grupos, que podem variar a depender da criação e ambiente em que ela cresce. Por exemplo, a vizinhança, as amigas e amigos dela ou dos familiares, igrejas ou outros ambientes religiosos, associações, shoppings, restaurantes, parques e certamente a escola.

A escola não é o mero espaço de reprodução do sistema neoliberal, misógino e lesbofóbico, mas também é parte das mudanças e criações diárias na vida de crianças e adultos. Nas palavras de Delors (2010), a escola constrói novas formas de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Assim, ela não exerce apenas o papel da repetição teórica e mecanizada, mas também é o local de convívio social e do diálogo, o que pressupõe a ação, pois ''o diálogo que não leva ação transformadora é puro verbalismo" (GADOTTI, 1995, p. 15).

Aqui, mostra-se necessário refletir sobre o papel da educação nesta propagação do papel feminino e lésbico na sociedade. Uma vez que é no ambiente escolar que meninas lésbicas passam grande parte de seu tempo desde muito jovens, é preciso analisar se a educação tem trabalhado na formação de novas vivências e conceitos permitindo maior empoderamento dessas minorias. Segundo Louro:

> Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural". (1997, p. 65)

Precocemente, não apenas as meninas, mas todos os alunos aprendem que ''os homens", ''os alunos" ou simplesmente ''eles",

inclui a ambos, meninas ou meninos. Porém, ‘’ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala?” (Ibidem, p. 66). Dessa forma, visando evitar uma linguagem sexista, preconceituosa, racista ou etnocentrada, é preciso que educadoras e educadores trabalhem em si mesmos e com suas alunas e seus alunos o uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. Tal questão também foi colocada por McLaren, que ‘’propõe o estudo sério da *linguagem* que traduz toda essa cultura dominante” (GADOTTI, 1996 in McLaren, 2000, p. 15).

Assim, para além da importância do currículo, é preciso tratar do cotidiano escolar, ou seja, do currículo oculto e da forma como o currículo implícito é trabalhado. É no cotidiano, no uso da língua, nas discussões e brincadeiras em sala de aula que, principalmente, a cultura hegemônica é passada adiante como única verdade possível. Nas palavras de Junqueira:

> Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo [...] aprende-se, no currículo oculto como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia. (JUNQUEIRA, 2002, p.78-79).

A partir de tal visão do currículo oculto ou implícito, onde através do cotidiano e da prática escolar se vangloria um modelo único de indivíduo, enquanto as diferenças são tomadas de forma errônea ou completamente ignoradas, se torna essencial a discussão acerca de como meninas e meninas lésbicas, mesmo que só se reconheçam como lésbicas futuramente, são afetadas por esta educação, e como a lésbica é ainda mais prejudicada quando é surda.

A Lesbianidade no âmbito da surdez

Diversos educadores e teóricos defendem uma educação neutra e técnica, onde restaria à família ensinar outros valores tomados como mais subjetivos, como ética, cultura, política, compor-

tamento e sexualidade. Tal posicionamento prejudica diretamente filhas e filhos provindos de famílias mais carentes, marginalizadas ou desestruturadas. Há crianças que possuem um ambiente familiar muito mais rico, onde os pais podem passar tempo maior com elas e proporcionar acesso à cultura, arte, história, política, literatura, música. Enquanto outras estão inseridas em ambientes pobres, muitas vezes sem a possibilidade de frequentar locais saudáveis para aprendizado ou lazer; onde os pais trabalham durante todo o dia e, ao chegarem cansados pela noite, não possuem muito tempo para conversar com seus filhos. Desse modo, não estão sendo consideradas as famílias da classe trabalhadora, assim como não estamos falando do ensino da ''ideologia do proletariado" (SAVIANI, 1944, p. 37) e da cultura popular. A educação neutra pressupõe uma única e soberana cultura erudita, reservada à camada classe-média-alta da população.

Por outro lado, as surdas ou surdos, sendo que 90% deles são provindos de famílias ouvintes (JOB, 2004; MARCHESI, 1993 apud BISOL, 2008, p. 30), sejam elas detentoras de poder aquisitivo ou não, também sofrem com esta educação tecnicista e neutra. A comunicação entre estes indivíduos e suas famílias ouvintes costuma ser limitada ou inexistente. Se a família não se interessa em aprender a língua de sinais, resta às filhas ou filhos surdos uma comunicação baseada em mímicas e gesticulações, assim, qual a possibilidade de serem discutidos assuntos tão relevantes e subjetivos como a sexualidade quando a família mal consegue comunicá-los sobre coisas triviais?

Ainda hoje as famílias de indivíduos surdos ou não evitam tratar sobre sexualidade com eles, carregando um estigma conservador e ultrapassado. Quando o sujeito foge do padrão esperado, seja físico ou mentalmente, a situação se torna ainda mais complexa. Por vezes, o tema é ignorado e o portador de deficiência é tratado como uma eterna criança que não sente desejo ou é desejado ou, ainda pior, como se o conhecimento sobre o tema pudesse levá-lo a ter relações sexuais de forma inconsequente. Nas palavras de Abreu:

> Por vezes os deficientes são vistos como seres que não estariam ligados as manifestações sexuais, envoltos em uma penumbra de bondade angelical, em outras situações são vistos como possuidores de uma sexualidade exacerbada e fora do controle. (2011, p. 71)

Contudo, a sexualidade dos indivíduos surdos, assim como de outros portadores de deficiências físicas ou mentais, desenvolvem sua sexualidade de forma idêntica ou similar aos indivíduos denominados ''normais". Porém, a recorrente falta de informação voltada para o público surdo, seja pela mídia, pelas escolas ou pela própria família podem acarretar em um desconhecimento ou entendimentos equivocados sobre a sexualidade. Muitas vezes, a família acaba por deixar as suas filhas ou filhos surdos em uma bolha protetora, onde ''utiliza da repressão como instrumento castrador de curiosidades e desejos" (ABREU, 2011, p. 66). Dentro deste mundo restrito onde a sexualidade não é discutida, surgem mitos, medos e curiosidades entre as crianças e adolescentes. Os temas não solucionados em casa, de certo, tomarão outro rumo. No ocidente tão tecnológico e globalizado, as dúvidas das filhas e filhos já não buscam as verdades ditas pelos pais, podendo procurar repostas na internet ou outras mídias, recorrer a livros, às amigas ou amigos e, certamente, a escola toma lugar decisivo no acesso e na filtração de tais informações.

As alunas e alunos surdos já sofrem demasiado em escolas de ensino regular, onde, na tentativa válida da inclusão e integração, perdem o contato com outros indivíduos surdos. Há uma professora ou professor ouvinte, ensinando através da língua e cultura dos ouvintes e um intérprete, também ouvinte, fazendo uma tradução simultânea, nem sempre satisfatória, o que pode prejudicar seu acesso ao conhecimento. Nas palavras de Souza e Góes, ''é como se, para o aluno surdo, fosse mais importante a convivência com os colegas 'normais' do que a própria aquisição de conhecimento mínimo necessário para a sua, aí sim, possibilidade de integração social" (SOUZA et al, 1999 apud MACHADO, 2006, p. 42).

Uma vez que não existe uma identidade pura mas sim um sujeito constituído de forma multifacetada a abordagem escolar vigente pode dificultar o empoderamento do indivíduo seja como surdo ou surda, homossexual ou lésbica, negro ou negra. A falta de uma comunicação efetiva entre professor e aluno impede diálogos básicos e essenciais na formação do indivíduo, principalmente quando ''em distintos graus, na escola podemos encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras" (JUNQUEIRA, 2010, p. 212). Também entre as crianças e adolescentes o indivíduo que não se enquadra nos parâmetros de ''mocinha" ou ''mocinho" irá sofrer, pois a intolerância está também ''nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros" (LOURO, 1997, p. 31).

Assim, a aluna que já sofre preconceito por ser surda, se tomada como ''masculinizada" ou se já demonstrar afetividade ''incomum" por outras garotas, sentirá o peso de ser duplamente anormal. As próprias famílias tendem a recusar a lesbianidade de uma filha surda, tomando a surdez como aceitável, mas a junção da lesbianidade, assim como da homossexualidade de filhos surdos, tornaria o ''problema", de fato, intolerável (MAIA, 2009a apud ABREU, 2011). A sociedade, por outro lado, também despreza as lésbicas, sendo que, muitas das vezes, uma mulher surda e lésbica é sequer imaginável.

Por séculos e até hoje, em diversos lugares, diretamente ou indiretamente, a homossexualidade é vista como crime, pecado ou doença, podendo levar até à pena de morte a relação sexual sem fins de procriação (HEKMA apud NASCIMENTO, 2009). Também o desvio da norma quanto ao corpo físico não era tolerado, como colocado por Strobel:

> Na Roma não perdoavam os surdos porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, a questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física - jogavam os surdos em rio Tiger. Só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro

> – e também faziam os surdos de escravos obrigando-os a passar toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela. (STROBEL, 2009)

Segundo a visão popular e também muitas abordagens denominadas cultas ou científicas, a mulher possui na dedicação ao marido e às filhas e filhos a sua maior função e objetivo na terra. Ela é o outro, o segundo sexo, enquanto seu homem é o sujeito (BEAUVOIR, 1970). Logo, diferente da surda que não escolhe sua condição e, muitas vezes, nasce com ela[2], sendo tomada como ''coitadinha" aos olhos da sociedade, a lésbica é vista como afrontosa. Uma vez que recusa sua função como mulher-mãe-esposa e, o pior, supostamente recusa por sua própria vontade. Diferente do ideal de mulher, ela não serve aos homens, cuidando deles e de sua prole, a mulher lésbica serve a ela e suas semelhantes, o que não é apenas uma recusa, mas uma afronta ou poderio masculino. Blasfemadoras, marginalizadas, já seria esperado que não fossem perdoadas. Como colocado por Hawthorne:

> O grito da lésbica torturada na família, nas prisões, nos manicômios permanece não escutado. Ela pode pedir ajuda a outros na sua dor, mas ela não pode ser ouvida porque ninguém parece estar escutando. Poucos ousam escutar. Quase ninguém toma posição. E eu acrescentaria que poucos parecem se importar com a sua tortura, talvez por ela ousar ser uma lésbica. (HAWTHORNE, 2006)

Assim, a mulher lésbica e surda assusta, pois deixa de buscar um protetor, seja surdo ou ouvinte. E, consequentemente, sua formação, autoestima e identidade se torna ainda mais prejudicada, uma vez que a história que é ensinada a elas foi escrita pelos homens brancos, burgueses, heterossexuais e ouvintes. Como colocado por Beauvoir, até as mulheres que marcaram a história ''são pálidas figuras ao lado das dos grandes homens" (BEAUVOIR, 1980, p.30). E, para além da história e do currículo formal, toda a

2 A surdez também pode acontecer no parto ou no decorrer da vida, como através de doenças, ingestão de remédios, acidentes etc.

mídia, as relações sociais e pessoais, o cotidiano recusa, diminui ou altera a realidade de grupos com minorias de direitos, como é o caso das mulheres, das lésbicas, das surdas.

A educação de uma cultura só e a proposta multicultural

Segundo Golding (1993 apud McLaren, 2000), vivemos no capitalismo tardio uma tendência a uma cultura global unificada. Assim, cada vez mais há uma tendência a anular as culturas de grupos com minorias de direitos, enquanto, de formas das mais discretas às mais escancaradas, impõe-se um padrão branco, heterossexual, classe média-alta, cristão e ouvinte. Podemos observar tal tendência nos currículos escolares, pois é através deles, em grande parte, que as culturas são passadas a diante ou negadas. Nas palavras de Santomé:

> Basta observar as disciplinas dos distintos cursos e níveis do sistema educacional e seus correspondentes ternários para logo nos darmos conta do tipo de cultura que a escola valoriza e contribui para reforçar, ao mesmo tempo que também podemos observar as ausências, ou seja, tudo aquilo que essa mesma instituição não considera merecedor de ocupar sua atenção. (1995, p. 161).

Assim, a escola exerce um papel controlador dos conteúdos desenvolvidos ou não em sala de aula e das culturas dignas ou não de serem perpetuadas. Sendo muitas vezes optado por evitar o debate cultural e político, julgando ser a escola um mero ensinar técnico e exato; tais escolas ‘’mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica” (Ibidem, p. 156).

É através deste processo que diversas culturas são excluídas do currículo, fazendo com que pessoas pertencentes a dados grupos não se reconhecem na história, na ciência, na língua, na cultura entregue como verdade indubitável nas salas de aula. Da mesma forma, pessoas que não pertencem a grupos de mi-

norias culturais, permanecem vendo o mundo pelo seu correto e único viés, resultando em uma pobreza cultural, e reforçando preconceitos e intolerância.

O multiculturalismo crítico proposto por McLaren visa "trazer a história e a materialidade de volta para os discursos teóricos e pedagógicos" (2000, p. 60). Assim, uma pedagogia multicultural abordaria de forma responsável temas como raça, classe, orientação sexual, deficiências físicas ou mentais etc. Tal modelo educacional permitiria "não apenas teorizar o lugar de *onde* os grupos marginalizados falam, mas também pode fornecer aos grupos um lugar a partir do qual eles possam mover-se para *além* de uma identidade étnica estreita essencializada" (Ibidem, p. 75). Ou seja, cabe à educação multicultural crítica não apenas mostrar a presença de minorias culturais, sexuais ou étnicas no decorrer da história, mas permitir, através do conhecimento desta história, o reconhecimento de sua própria identidade e de seus semelhantes, incentivando o avanço da teoria em direção à prática por igualdade e justiça.

Conclusão

Desse modo, concluímos a importância e a necessidade de uma educação multicultural crítica enquanto estratégia política (GONÇALVES et al, 2001) e pedagógica, para a inclusão de lésbicas surdas, assim como de outras minorias culturais, linguísticas e sexuais. Para tal, é importante destacar que o multiculturalismo não trata de um mero falar sobre as diferenças dentro da história. Uma vez que a história tem sido contada pelos próprios colonizadores, ela também pode ser fonte de equívocos, o que resulta em diversas culturas negadas (SANTOMÉ, 1995) no processo educacional.

Assim, é necessário que essas pesquisas e orientações não sejam apenas sobre as minorias, mas feitas a partir delas, incluindo-as na produção histórica, educacional e cultural. Ou seja, é extremamente relevante a inclusão de lésbicas e/ou surdas nas escolas, nas universidades e outros ambientes educacionais, permitindo

que esta educação multicultural seja fruto de suas concepções e vivências sobre sua própria situação no mundo. Através dessas professoras, é possível que alunas surdas e que já se reconheceram como lésbicas ou que estão no processo de auto aceitação, possam se sentir mais acolhidas e se identificarem com estas educadoras.

Frente ao descaso das equipes pedagógicas, o esquecimento dentro do currículo, as chacotas e piadas entre as amigas e amigos, a intolerância familiar, há uma dificuldade no reconhecimento da própria ''identidade que se opõe às identidades e práticas hegemônicas reiteradas por instâncias como a família, a escola, a mídia, a igreja, a lei" (LOURO, 2000 apud BISOL, 2008, p. 108). Sendo através de um posicionamento das educadoras e educadores, sejam surdos, homossexuais ou não, que este cenário pode começar a ser alterado em prol das minorias e de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fabrício Santos Dias. **Vozes silenciadas**: homossexualidade, sexo e relações afetivas interpessoais em sujeitos surdos. 2011. Monografia – Graduação em Pedagogia. Universidade de Brasília.

ANDRADE, Carolina et al. **A dupla desvantagem da mulher com deficiência no mercado de trabalho.** Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=16581&revista_caderno=29>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

ARAÚJO, Maria. **A qualificação de surdos para o trabalho e o papel significativo da linguagem**. 2002. Dissertação - Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: A Experiência Vivida. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1980.

BISOL, Cláudia Alquati. **Adolescer no contexto da surdez**: questões sobre a sexualidade. 2008. Tese – Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira et al. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do currículo**, v.2, n.2, pp.208-230, Setembro de 2009 a Março de 2010

LANE, Harlan. **Construction of deafness.** Disponível em: http://www.ohio.edu/PEOPLE/kochl/public_html/construction_of_deafness.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2017.

LANE, Harlan. Ethnicity, ethics, and the deaf-world. **Jornal of deaf studies and deaf education**, Boston, 10 (3), 291-310, p. 291-310, maio, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Paulo César. Integração/inclusão na escola regular: um olhar no egresso surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. Páginas 42-75.

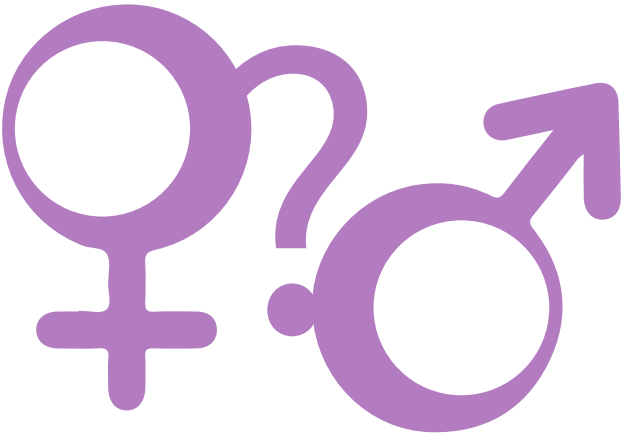
MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** 3ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

NASCIMENTO, Andréa. **"Cura" da homossexualidade**: uma questão patológica ou de aceitação social? 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/148.%20%93cura%94%20da%20homossexualidade.pdf. Acesso em 20 de maio de 2017.

OLIVEIRA, Maria. **Cartilha do censo 2010 – pessoas com deficiência**. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf. Acesso em 20 de maio de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

UNESCO. **Girls' education**: The facts, 2013. Disponível em: http://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/girls-factsheet-en.pdf. Acesso em 20 de maio de 2017.



28

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA NOVA REPÚBLICA (1988 – 2015)[1]

Daniela de Almeida Machado
Vanessa Alves Bertolleti

Considerações iniciais

Para a elaboração deste artigo foram realizadas análises bibliográficas e documentais. Inicialmente, foi empreendido um breve levantamento em torno da inserção da pessoa com deficiência ao longo da história. A partir deste levantamento, buscou-se estabelecer uma análise da educação especial tomando como foco as políticas públicas construídas para a modalidade a partir do contexto da nova república. Dentre os documentos oficiais elencados para a revisão encontram-se leis, decretos e resoluções cujo objeto de análise perpasse a educação especial.

1 Este artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa de iniciação científica da acadêmica Daniela de Almeida Machado, intitulado "Educação Especial a partir da constituição de 1988: implicações e desdobramentos", a ser concluída ainda no ano de 2017.

Breve histórico da educação especial

Ao longo da história, o atendimento destinado às pessoas com deficiência foi de exclusão, segregação e até mesmo eliminação. Segundo Bianchetti (1998), registros arqueológicos revelam que, durante o período pré-histórico, o que determinava a sobrevivência era a destreza e a força física, a luta para conseguir alimentos e defender-se de animais selvagens levou as comunidades nômades a valorizarem a força física e, por conta disso, deixavam para trás os fracos, velhos e deficientes. Sobreviviam apenas os mais capazes.

Entre as civilizações antigas, o ato de abandonar ou eliminar tornou-se uma atitude comum. Ferreira e Guimarães (2003) afirmam que, entre os gregos, o desprezo pelos deficientes era um sentimento compartilhado por espartanos e atenienses. Na sociedade grega, os espartanos se dedicavam à guerra, e por isso o corpo deveria ser perfeito, a beleza e a força física eram atributos indispensáveis. Por isso, a criança que ao nascer apresentasse deficiência física ou intelectual era eliminada. Em Atenas, em nome da beleza e elegância, os diferentes eram afastados do convívio social.

No Período Medieval com forte influência do Cristianismo, o deficiente ganhou o direito à vida, passou a ser visto como um indivíduo com alma, porém, esse fato não foi suficiente para melhorar suas condições de vida, pois levava consigo a marca do pecado, considerados castigo divino. Pessotti (1984) afirma que em muitas situações os deficientes foram considerados seres demoníacos. Nessa época, muitos foram condenados a morte e até queimados nas fogueiras da Santa Aquisição acusados de bruxaria. A queima de um deficiente ou de qualquer outra pessoa não era vista como uma atitude maldosa. Acreditava-se que, ao queimá-las na fogueira, estariam vencendo o demônio. Conforme Garcia (2015), nesse período, foram criadas as primeiras Santas Casas de Misericórdia, oferecidas aos deficientes com o caráter assistencialista.

De acordo com Pessotti (1984), depois do século XVI, a medicina passou a se interessar pelas pessoas com deficiências e esta passou a ser entendida como doença passível de tratamento médico, sendo o deficiente considerado um doente. Além disso, desenvolveu-se uma visão organicista que atribuía as deficiências a fatores do próprio indivíduo.

Essa visão organicista não considerava o potencial de desenvolvimento das pessoas com deficiências. Nesse sentindo, as instituições que os atendiam não ofereciam nenhum tipo de educação a essas pessoas. Sua função era oferecer um teto e alimentos. Organizavam-se grandes asilos e hospícios que reuniam todas as pessoas que viviam a margem da sociedade. Assim, a segregação dos indivíduos passou a ser vista como solução (BIANCHETTI, 1998).

A educação especial no Brasil teve início no século XIX, com fortes influências da Europa e Estados Unidos. No país, conforme evidencia Garcia (2015), foram organizadas instituições para o atendimento de cegos, surdos, deficientes físicos e intelectuais. Este período ficou marcado pela criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamim Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, atual Instituto Nacional dos Surdos, ambos no Rio de Janeiro.

Em 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência mental. Em 1929 chega ao Brasil Helena Antipoff, psicóloga russa que criou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, instituição especializada no atendimento de deficientes intelectuais e que, em 1935, fundou o Instituto Pestalozzi como órgão da Secretaria de Educação. No ano de 1945 foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi (GARCIA, 2015).

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, na cidade do Rio de Janeiro, sob influência do casal norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis,

membros da *National Association for Retarded*, atual *National Association for Retarded Citizens* (NARCH), que ao fazer uma visita ao Brasil tentaram estimular a criação de associações deste tipo (MAZZOTTA, 1996; JANUZZI, 1992).

No ano de 1958, o Ministério da Educação começou a prestar assistência financeira às secretarias de educação e a lançar campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB) em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNERDV) em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADAME) em 1960 (MENDES, 2010).

Durante esse período, intensificou-se o debate sobre a educação popular, e em 1961, com a promulgação da a educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apareceu a expressão "educação de excepcionais" contemplada em dois artigos (88 e 89). Além disso, mencionava as instituições privadas de caráter assistencialista: "A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade" (BRASIL, 1961).

Com o golpe militar em 1964, foi promulgada a lei 5.692, de agosto de 1971 a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma em seu texto "os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial" (BRASIL,1971). Em seu artigo 9° definiu a clientela da educação especial como os alunos que apresentassem deficiências, os que encontravam em atraso considerável quanto a idade regular de matricula, além dos superdotados (MENDES, 2010). Após a promulgação da segunda LDB, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial em 1973 (CENESP).

O Regime Militar terminou oficialmente em 1985. Nessa época, marcada por intensos debates e mobilizações de diversos grupos sociais em prol dos direitos civis e da cidadania, o marco principal foi a elaboração e promulgação da Constituição Federal, no ano de 1988 (CARVALHO, 2012).

A Constituição Federal de 1988 trata da educação ao lado da saúde, trabalho, previdência social, segurança, como um dos direitos sociais; refere-se a direitos e deveres e aos princípios norteadores. A atual Constituição abriu caminhos para as mudanças na educação brasileira, e se comparada as outras Constituições, é a que apresenta o capítulo maior a respeito da educação - são dez artigos ao todo (BRASIL, 1988)

No que diz respeito à Educação Especial, a Constituição Federal traz considerações relevantes. O art. 208 estabelece: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (MAZZOTTA,1996, p.77), o que é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), que garante o atendimento especializado no campo da saúde relativos ao tratamento, habilitação ou reabilitação (KASSAR; REBELO, 2011).

Educação especial: um olhar para a década de 1990

Durante a década de 1990, ocorreram diversas mudanças no cenário educacional brasileiro, resultando em novas perspectivas para as políticas públicas para Educação Especial. Nessa época, foram publicados no Brasil referenciais normativos, conferências e declarações em nível internacional que marcaram, e influenciaram as políticas públicas inclusivas no nosso país, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994. Essas conferencias marcaram a década e influenciaram as políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil e no mundo (GARCIA, 2015).

Em 1994, é publicado no Brasil, o documento Política Nacional de Educação Especial que caracteriza a educação especial como:

> [...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais

> teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. (BRASIL, 1994, p. 17).

A partir da publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, a lei 9.394/96 expressa no que diz respeito à educação especial avanços significativos. Podemos citar a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos, preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário deve haver serviços de apoio; a ideia de melhoria na qualidade dos serviços educacionais para os alunos; assim como métodos, técnicas e organização especifica; exigência de professores especializados para este tipo de educando de forma que o professor esteja preparado para compreender e atender as diversidades dos alunos (SANTOS, 2011). Apresenta a educação especial como modalidade de ensino conforme segue:

> Entende-se por educação especial para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> § 1° – Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º – O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3° – A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 21)

Mazzotta (2001) contribui trazendo a análise de algumas mudanças ocorridas na LDB de 1961 até a atual LDB 1996 - como a garantia de educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino, definição da Educação Especial como modalidade de

ensino, atenção à qualificação dos profissionais especializados e comuns e determinação da obrigatoriedade da matricula nos estabelecimentos públicos de ensino regular fundamental para portadores de necessidades especiais.

Ainda durante a década de 1990, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência realizada em 08 de junho de 1999, na cidade de Guatemala, foi um movimento relevante para sociedade mundial, e o Brasil, através do Decreto n°3.956, de 8 de outubro de 2001, aprovou o texto na integra originado na Convenção da Guatemala (CEREZUELA, 2016), que afirma:

> [...] as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p.2)

Além disso, afirmava que, "Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB N°2/2001, no artigo 2°, determinam que,"

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Ainda de acordo com a resolução, a educação especial passa a ser compreendida como:

> [...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais

> comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (MEC/SEESP,2001).

Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n° 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001, "destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana (GARCIA, 2015), dois anos depois, no final de 2003 o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, e teve por objetivo propagar as políticas públicas inclusivas em todo o país, essa programa incluiu a formação de gestores e educadores com o objetivo de garantir a escolarização e o direito a acessibilidade e oferta da educação especial, por meio da Portaria nº 2.678/02, foi aprovada diretrizes e normas para a produção de materiais em Braille e a difusão deste recurso em todas as modalidades de ensino, e seu uso em todo o território nacional (GARCIA, 2015).

O Decreto n°5.296 de dezembro de 2004, regulamentou duas leis importantes, a lei n° 10.048, de 8 de novembro de 2000, que garante o atendimento prioritário às pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida, e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que "estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida".

> O documento, redigido em nove capítulos e em 72 artigos, descreve e regulamenta detalhadamente como deve ser o atendimento prioritário, e as condições de acessibilidade ás pessoas com limitação ou incapacidade para o desempenho de suas atividades (CEREZUELA, 2016, p.66).

No que diz respeito à educação, o decreto menciona:

> Em relação à educação, o decreto esclarece que os estabelecimentos de ensino, quer públicos quer privados, devem oferecer as

> condições mínimas adequadas de acessibilidade nos ambientes. E também, observa a necessidade para a educação profissional e para o ensino superior de cursos de engenharia e arquitetura, incluirem conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares (CEREZUELA, 2016, p.67).

Por meio do Decreto n°5.626 de 22 de dezembro de 2005, foi oficializada Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação e expressão, e a inclusão da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia (GARCIA, 2015). A respeito desse decreto Cerezuela (2016, p. 67), contribui dizendo:

> a promulgação dessa legislação é muito importante para a comunidade surda, visto que oficializa a LIBRAS como a primeira língua do surdo e reconhece sua importância no âmbito educacional e profissional, inserindo a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores tanto em nível médio quanto em nível superior, e optativa nos demais cursos superiores.

No ano de 2006, o Ministério da Educação, por meio da Secretária de Educação Especial, publicou o documento denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Espaço para AEE, que definia que "as salas de recursos multifuncionais são caracterizadas como uma ação no sistema de ensino que trabalha com a diversidade, possibilitando ao seu público-alvo o acesso ao conhecimento" (GARCIA, 2015, p.63). Outra medida do governo foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007, oficializado pelo Decreto n°6.094/2007 como "um Programa que visa cumprir o princípio constitucional de igualdade de oportunidades, permanência e continuidade nos níveis de ensino" (GARCIA, p.65).

Elaborado por uma equipe especifica composta por profissionais da educação e do Ministério Público, nomeados pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, o documento

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, teve como objetivo principal apresentar uma política nacional que acompanhasse os avanços dos documentos internacionais na intenção de promover uma educação de qualidade. O documento ainda apresenta a caracterização dos alunos que se enquadram no atendimento da educação especial em três grupos: alunos com deficiência; alunos com TGD; alunos com AH/SD.

> Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.15)

O documento apresenta também orientações para os sistemas de ensino. A inclusão deve ocorrer desde a educação infantil, na modalidade de educação de jovens e adultos e profissional; o atendimento educacional especializado deve estar organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na escola ou centro especializado que ofereça esse serviço educacional, possibilitando oportunidades de avanço na escolarização e formação para o mercado do trabalho, efetivando a participação social. Para indígenas, do campo e quilombola, os serviços e atendimento educacional especializado deve estar presente nos projetos pedagógicos, que devem ser construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008).

Ainda conforme o documento, no ensino superior, os sistemas de ensino devem promover ações que ofereçam o acesso, a permanência, assim como a participação dos alunos com necessidades educativas especiais. Os professores devem ter como base em sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais e conhecimentos específicos na área de educação especial. Esta formação deve comtemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008). Os sistemas de ensino deverão ainda:

> organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.17).

O documento contempla os marcos históricos e normativos da Educação Especial, mencionando vários documentos internacionais e nacionais, tendo por objetivo:

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14)

Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da educação especial tem função:

> [...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

O atendimento educacional especializado complementará a formação dos alunos, facilitando o processo de ensino, colaborando na eliminação das dificuldades dos alunos, promovendo a acessibilidade e permanência na escola (KASSAR; REBELO, 2011). Podemos observar que a proposta principal desse documento é garantir uma educação que valorize a diversidade e a qualidade do ensino.

A Resolução n°4 de 2 de outubro de 2009, institui as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica,

> [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

A Resolução volta a definir sobre o público alvo do AEE, delimitando seu público alvo. Determina também em seu artigo décimo a institucionalização da AEE no projeto-político-pedagógico, além de trazer determinações para a formação do profissional que

atuará no AEE, assim como as responsabilidades dos professores no exercício dessa docência,

> o caráter articulador que o professor exerce para a operacionalização da inclusão. O aluno deve ser assistido no processo de ensino e aprendizagem de forma que estenda seu atendimento no ensino comum. O professor do AEE propõe estratégias para instrumentalizar o professor do ensino comum no intuito de possibilitar a continuidade ao ensino do aluno na sala de aula regular. A política inclusiva destaca a função de acompanhamento do aluno e assessoria aos demais professores da Educação Básica" (CEREZUELA, 2016, p.75).

O Decreto n° 7.611 de 17 de novembro de 2011 revoga o Decreto n°6.571 de 17 de setembro de 2008, trazendo algumas alterações, entre as principais alterações Cerezuela (2016, p. 78) evidencia "a volta do termo "preferencialmente" ao se referir à oferta da educação especial e ampliação ao apoio às instituições privadas com atuação exclusiva para educação especial". O novo documento é polêmico, retomando o debate em questão em favor da inclusão.

A Lei 2.764/12, de dezembro de 2012, dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A Lei torna claro que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, propondo em seu art. 2° as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CEREZUELA, 2016). Seguindo essa mesma perspectiva a Nota Técnica 24/2013 regulamenta e garante a sua efetivação, impondo ainda que os estabelecimentos de ensino efetuem a matrícula dos alunos com transtorno do espectro autista nas classes comuns, além de assegurar o acesso à educação, e serviços de atendimento educacional especializado e profissional de apoio (CEREZUELA, 2016).

A Lei nº 13.146, aprovada em 6 de julho de 2015 conhecida como o "Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira da

Inclusão, aprovada após 15 anos de tramitação, elaborada com a participação da sociedade civil e legislativa, é considerada um marco no que diz respeito em assegurar e promover, as condições de igualdade, e exercício dos direitos, visando a inclusão social e cidadania. O referido documento estruturado em 127 artigos contempla diversas áreas, como saúde, educação, trabalho, educação, habilitação e reabilitação, transporte, acessibilidade, turismo e lazer, além de artigos que penalizam o descumprimento da lei (BRASIL, 2015).

Cerezuela (2016) aponta dois aspectos importantes no documento. O primeiro aspecto trata das questões de acesso e permanência com qualidade para todas as instituições de ensino, sejam privadas ou públicas. O segundo aspecto destacado pela autora diz respeito à criação do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar e disseminar informações que permitam a identificação socioeconômica da pessoa com deficiência, além das características que impedem a realização de seus direitos (BRASIL, 2015).

Considerações finais

De acordo com os dados apresentados nos documentos analisados, as propostas que envolvem a Educação Especial estão fundamentadas nos direitos humanos. Nessa perspectiva, é um movimento que envolve ações políticas sociais e culturais, requerendo também um esforço pedagógico.

Concluímos, ainda que de modo preliminar, que a Educação Especial passou por diversas fases durante o seu processo de implementação e experiência prática. Verificamos mudanças nos conceitos, na identificação do seu público alvo, momentos históricos importantes e diversas transformações até o arcabouço hoje estabelecido. A Legislação exerce papel importante e sua efetivação depende de várias mudanças sociais, culturais e econômicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Impressa Oficial, 1988.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer necessidades básicas da aprendizagem**. UNESCO. Jomtiem/ Tailândia, 1990.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 1994.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO. 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial** - MEC/SEESP, 2001.

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. 2001b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Resolução 4/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. 2015b. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença:** interação, trabalho e cidadania. 4.ed. Campinas, São Paulo: Papirus,1998.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil.** Maringá: Eduem, 2012.

CEREZUELA, Cristina. **Política Nacional de Educação Inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras.** 240 f. Tese, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M.. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, D. I. B.. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na região sul do Brasil.** 275 f. Tese, Universidade Estadual de Maringá, 2015.

JANUZZI, M. M. A. **A luta pela educação do Deficiente Mental no Brasil.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no final do século XX. In: BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Desafios para o século XXI**: Coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2001. p. 245-250.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía.** Medellin, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, ago. 2010. p.93-109.

MENDES JÚNIOR, E. M.; TOSTA. E. I. L. 50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul Caxias do Sul**: UCS, 2012. p. 1-16.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação,** Uberlândia, n. 7, 2008, p.29-44.

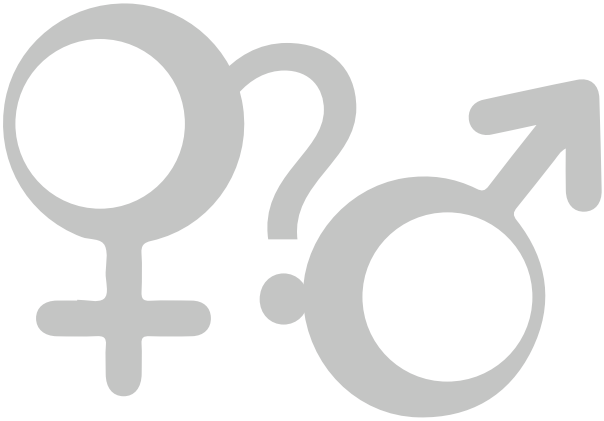
PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

SANTOS, C. R. **Educação Escolar Brasileira:** Estrutura-Administração-Legislação. 2. ed. São Paulo: Learning, 2011.

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. Cad. CEDES [online]. 1998, vol.19, n.46, p.16-28.

KASSAR, M. C. M; REBELO, A. S. O "especial "na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial** – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida, abr. 2011.

29



DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: UM PERCURSO HISTÓRICO

Simone Ferreira
Isaias Batista de Oliveira Junior

Introdução

A história do tratamento dos deficientes no Brasil e no mundo se confunde com a educação destinada aos mesmo, se na atualidade estas pessoas têm direito à educação escolar é fruto de um percurso histórico onde aos poucos foram conquistando seus direitos e qualidade de vida.

Diante desse cenário, pretende-se com este artigo contextualizar os momentos pelo quais foram preciso superar para tecer novas abordagens com os deficientes e investigar o acolhimento escolar e civil atribuído em cada uma destas etapas, bem como examinar quais foram as movimentações sociais que levaram a uma nova forma de conceber o deficiente.

Ao analisar os momentos histórico da educação do deficiente no Brasil, veremos que na atualidade ela aborda políticas de Inclusão, assim sendo assumimos a tarefa de pesquisar o quadro educacional para alunos com deficiência no decorrer dos anos.

Desta forma entenderemos melhor como à educação inclusiva funciona e como foi possível que ela se torna ativa, também poderemos ver se seus princípios estão sendo alcançado.

Para atender aos objetivos propostos recorremos a uma revisão bibliográfica que consiste em uma leitura e fichamento de textos e artigos científicos sobre a educação especial no Brasil, bem como consulta em Leis e dicionários Brasileiros.

Contexto da educação especial

Sabemos que a escola reproduz critérios da sociedade que se insere, ou seja, o pensamento de uma sociedade determina, de maneira subversiva, o pensamento da escola. Dentro desta perspectiva nos deparamos com as pessoas com deficiências, em um primeiro momento foi preciso que olhassem para eles, não como algo ou alguém vergonhoso que precisasse ficar à margem da sociedade, mas sim como um indivíduo dotado de direito que merecesse o acesso à educação (SANCHES, TEODORO, 2009).

De acordo com Mendes (2006) "A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis" (p. 387). Neste período começaram a perceber que a demanda destas pessoas não era por tratamentos médicos, mas sim por aspectos educacionais.

Temos conhecimento que hoje a educação destinada a estas pessoas tem caráter inclusivo, porém a educação inclusiva no Brasil passou por alguns momentos históricos até sua instalação na rede regular de ensino como é atualmente.

> O caminho da exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais está relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época, as quais são determinantes para o modo como se perspectiva a diferença. (SILVA, 2009, p.01)

Pautados em Silva (2009), podemos verificar que junto com a inclusão dos deficientes está projetado um cenário histórico, social e cultura, que são difíceis de serem superados, sendo que, no Brasil os momentos que predominaram foram à exclusão, segregação, integração e a inclusão. Nas próximas subseções abordaremos cada um deste momentos e seus contextos históricos.

Exclusão

Nos primórdios da humanidade a pessoa com deficiência sempre foi vista com maus olhos, segundo Santo "na Grécia, as pessoas com deficiência eram mortas ou abandonadas à sua sorte, como se expostas publicamente; em Roma, havia uma lei que dava o direito ao pai de eliminar a criança logo após o parto" (2002, p.29). Durante todo este período que antecede todo o século XX, eles foram vistos como indignos de permanecerem juntos a sociedade, eles viviam a margem da mesma sendo totalmente ignorados por ela, ninguém os viam ou pensava-se neles, eles eram mantidos excluído, se localizarmos no dicionário o sentido da palavra exclusão veremos que ela advém do latim "exclusio.onis" e tem o significado de "Ação ou resultado de excluir, de separar, de afastar ou de omitir" (EXCLUSÃO, 2017). Desta forma as pessoas com deficiências eram excluídas de viver em sociedade

Silva em seu artigo (2009) coloca que, nos tempos medievais vieram a surgir, contudo:

> As primeiras atitudes de caridade para com a deficiência – a piedade de alguns nobres e algumas ordens religiosas estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados. No entanto, perdurou ao longo dos tempos e, em simultâneo com esta atitude piedosa, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas e bens. A sua reclusão, que se processou em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade. (SILVA, 2009, p.02)

Desta forma este deficiente passa a ser acolhido em instituições filantrópicas, contudo para ser mantido fora dos olhos da sociedade, e com o benefício que os cidadãos não sentiriam tanto medo. A educação escolar destinada a eles neste período era inexistente, assim como a sociedade a escola também os excluía, desta forma restavam a estas pessoas ficarem confinadas em seus lares, asilos, sanatórios e outros instituições do Estado.

Segregação

Outro segmento que ganha força nesta já nesta época são as classes especiais:

> Paralelamente à evolução asilar, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a incapacidade da escola de responder pela aprendizagem de todos os alunos deram origem, já no século XIX, às classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos difíceis passaram a ser encaminhados (MENDES, 2006 p. 387).

Como o conhecimento sobre pessoas com deficiências ainda era escasso, e por vezes a própria escola não sabia com o que estava trabalhando tornava-se mais fácil afastar estes alunos e permanecer apenas com os "bons" pois assim as aulas poderiam fluir.

As crianças e adultos que permaneciam nas instituições do Estado "ficavam misturadas aos pacientes sem serem separados por idades, os médicos foram os primeiros a alertarem sobre a precariedade destas pessoas e providenciarem uma nova forma de tratamento" (GLAT, FERNANDES, 2005. p. 01). Os médicos perceberam que estas pessoas não precisam tratar sua saúde, mas sim precisavam de educação para avançar em seu processo cognitivo.

> No entanto e, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo. (SILVA, 2009, p.03)

A maneira que estes novos alunos foram remanejados as escolas tornou-se um processo segregativo, também observa-se que o Brasil seguia as tendência mundiais, então o que era referência em outro país, acontecia nas fronteiras brasileiras (MENDES, 2006).

Desta forma começam a questionar-se sobre o tratamento que eram destinados a estas pessoas, observaram que a desumanização se fazia presentes nas instituições para pessoas com deficiência, bem como seu atendimento precário e seu alto custo, por consequência disto e por notarem que estas pessoas mereciam um acompanhamento educacional, surge a segregação como uma nova forma de acolher estas pessoas. (SILVA, 2009, p.04). Segregar vem do latim "segregatio.oins" e entende-se como uma "Ação de segregar, de separar, de isolar, de desunir; ato de se afastar" (SEGREGAÇÃO, 2017), era relativamente desta maneira abordagem social e educacional da época para as pessoas com deficiências.

Este marco sucede o século XX, até meados de 1950, neste período passa à considerar formas de educação a pessoas com deficiência, porém com víeis de especial, deste o atendimento ao material pedagógico era especial, "a Educação Especial se consolidava como um subsistema da Educação Comum. É um período onde predominava a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo presente na Idade Média [...]" (SANTOS, 2002, p.30). Desta maneira o aluno permanecia na escola porem ficava isolado do convívio dos outros, neste sentido criam-se escolas especiais e posteriormente classes especiais.

Com a nova forma de pensar, a pessoa com deficiência passa a ter direito a educação, no entanto "Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado. [...]" (MENDES, 2006 p. 387). Separava esta criança das salas e escolas normais, para dar um tratamento especifico para as mesmas, portanto elas recebiam um tratamento educacional, porém ainda não haviam conseguido o direito de permanecer em uma classe normal.

Por mais que as propostas de educação com tratamento especial fossem inovadoras pois e respeitassem o deficiente os:

> Movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças. (MENDES, 2006 p. 388).

Sobre este momento duas coisas foram marcantes, uma as ofertas de ensino especial eram realmente inovadoras para época e pela primeira vez pensaram na pessoa deficiente com aluno, outro ponto foi que este aluno **direito** de interagirem com as demais pessoas, participarem das escolas regulares e se inserirem nesta vertente. Neste sentido apesar da preocupação com a educação destes alunos " [...]cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo". (SILVA, 2009, p.03)

Neste contexto surge um novo discurso sobre os deficientes, como observaremos no próximo item, e com este discurso os alunos com deficiências que anteriormente recebiam um tratamento especial passam a ter que se integral as escolas e sociedade.

Integração

A datar dos anos de 1970 surge uma nova manifestação sobre à educação do aluno com deficiência, nota-se que o fato dele ficar segregado em classes especiais não deixa de ser uma forma de exclusão "Criticaram-se as escolas especiais por promoverem a segregação. Até as classes especiais, integradas à rede pública de

ensino comum, passaram a ser severamente criticadas [...](OMOTE, 1999, p. 04), portanto torna-se necessário que outras formas de atuação com estes alunos, surge assim o critério de integração escolar, segundo Sanches e Tedoro (2009)

> A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial. (p. 04)

Neste sentindo entramos na esfera de normalização, ela consiste em normalizar o indivíduo a sociedade e a escola, desta forma não são as duas que devem se adaptar a ele, mas a pessoa com deficiência que deve se adaptar a escola e sociedade.

> Normalizar, na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados "normais". (2009, p.04)

Em âmbito social queriam "normalizar" o indivíduo o máximo que podiam, ignorando por vezes suas dificuldades, inseria o na sociedade, mas esperava-se que ele se adaptasse a ela. Segundo Silva (p.06) "O processo de integração no sistema regular de ensino teve assim, como objectivo, "normalizar" o indivíduo, a nível físico, funcional e social, pressupondo a proximidade física, a interacção, a assimilação e a aceitação" (2009). Neste sentido as dificuldades das pessoas com deficiência eram por vezes ignoradas.

O sentido de a palavra integrar significa "Incorporar(-se) um elemento num conjunto; incluir(-se), integralizar(-se)", no caso integrar este aluno até então excluído ou segregado a escola e a sociedade, ao vivenciar suas práticas de integrações, nota-se que mesmo que o seu princípio fosse de integrar o aluno na sociedade, este movimento torna-se excludente pois, o aluno que não conseguia se integrar a normalização passava a ser excluído, sendo assim, Sanches e Teodoro colocam que:

> A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos, numa escola inclusiva. (SANCHES, TEODORO. 2009, p. 07)

Decorrente disto os movimentos sociais voltaram seus olhares para uma escola que seja inclusiva e que ela se adapte ao aluno ela a escola inclusiva deve acolher a todos os alunos, independe de cor, raça, sexo, deficiência e todos devem estar preparados para este aluno, esta tarefa não fica retida apenas ao professor, mas a escola como um todo e a sociedade, inclusive os alunos, que começam a partilhar da ideia de acolhimento integral a todos. (SANCHES e TEODORO, 2009) a educação inclusiva está relacionada com o envolvimento de todos os alunos de forma igual, saber valorizar todos de formar que todos saem ganhando, também mantem-se interligada com a mudança de mentalidade da sociedade, pois não basta o aluno ser **aceito** na escola, ele precisar saber que poder estar em todos os ambientes.

Inclusão

Inclusão no dicionário tem a acepção de "Ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção" (INCLUSÃO, 2017),

Com novas tendência surgem em torno da década de 1980, a escola passa a entender que sua função, neste período da sociedade é de acolher seus alunos, adaptar-se aos mesmo e traçar planos de ensino que incluam a todos, valorizando e respeitando suas diferenças. A inclusão escolar é uma ideia suplantar a de integração, uma vez que ela ao contrário da anterior modifica seu contexto para acolher o aluno, para Omote:

> [...] a idéia de inclusão se apresenta como um avanço em relação à sua antecessora, enfatizando-se especialmente o redirecionamento do foco de atenção, que antes recaía sobre o deficiente, para o ambiente. Isso implica, na realidade, uma mudança radical na concepção de deficiência. (1999, p. 09)

Com esta nova concepção sobre pessoas com deficiências e a educação para as mesmas, politicas publicas relacionadas a elas foram surgindo, como a Constituição de 1988 que reconhece "reconheceu a assistência social como dever de Estado no campo da seguridade social, e não mais como política isolada e complementar à Previdência" (MENDES, 2010. p. 102). Alguns anos após ela temos a Declaração de Salamanca, um documento em esfera mundial que reafirma:

> 1 As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 p. 17-18).

O documento estabelece que todos os países envolvidos devem buscar incluir seus os alunos de maneira igualitária e buscar políticas públicas educacionais que atendam a todos. Ela destaca de forma mais clara os alunos com necessidades educacionais especiais. A Declaração atende os critérios da escola inclusiva, aten-

dendo aos alunos e os preparando para conviver para integrar na sociedade. (SANTOS, TELES, 2012)

Outro documento importante no Brasil foi a em a LDB da educação nacional de 1996, Ferreira e Nunes destacam que:

> [...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 vieram tanto atualizar os dispositivos que a Constituição de 1988 dirigia aos indivíduos com deficiências, quanto priorizar a expansão de matrículas na rede pública regular (1997 *apud* MENDES 2010, p. 33).

Na LDB está estipulado que:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Desta forma nota-se que os direitos das pessoas com deficiências começam a ser reconhecidos, e elas passam a ter seu lugar na escola e na sociedade, sendo incluso em ambas. Incluir todos os alunos em alguns momentos torna-se incabível, devido as suas necessidades, mas a ideia de educação inclusiva não é apenas dentro da escola, no entanto ela perpassa para a sociedade, a pessoa até então taxada como diferente, deve se sentir pertencida a um grupo.

Considerações finais

Por meio deste trabalho foi possível verificar algumas situações sobre a educação especial, como a mesma se organizou até chegarmos a educação inclusiva, como temos hoje. Incialmente vimos que o deficiente era tratadas com descaso por todo a sociedade, o mesmo permanecia excluído, uma vez que a ela era atribuído uma imagem negativa, a educação nesta época era inexistente.

A educação para pessoas com deficiência foi surgindo e sendo superada com o passar do tempo e com o aparecimento de novas

concepções sobre estas pessoas, com a emancipação dos pensamentos de épocas novas ideias, autores e teorias chegaram e foram embora, assim temos políticas de segregação, de integração e por último a de inclusão

A inclusão serve para fazer com que pessoas que antes eram excluídas das escolas sejam aceitas pela mesma e possibilitar com que os alunos desde pequenos estejam imersos ao mundo de diferenças e convivam com as mesmas. "A Educação Inclusiva, talvez, seja uma das alternativas para os sistemas educacionais começarem a romper com suas diferentes formas de exclusão educacional" (SANTOS, 2002 p. 33). Desta forma, todos estes alunos estarão mais sensibilizados a viver em sociedade.

O momento que estamos vivendo prevê que todas as pessoas têm que ser tratadas de forma igual, independente de sexo, raça, deficiência ou outro. Omote diz que:

> Uma mudança na concepção de deficiência não se promove, certamente, a partir de decisões tomadas em assembléias nem por meio de leis. Implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, sócio -econômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a elas inerente. (OMOTE, 1999, p. 09)

É preciso muito mais que apenas discursos vagos sobre a educação inclusiva para que realmente ela aconteça, mas o fato dela estar sendo discutida, e sendo posta em pratica, mesmo que ainda não de forma integral, passa a ser um grande passo para uma nova forma de pensar, um nova agir, da escola e da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto-lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 17 mai 2017

EXCLUSÃO. Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/exclusão/ > . Acesso em 17 mai. 2017.

INCLUSÃO. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em < http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=inclus%C3%A3o >. Acesso em 17 mai. 2017.

INTEGRAR. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em < http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=inclus%C3%A3o >. Acesso em 17 mai. 2017.

Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**. n.13. Lisboa, 2009. ISSN 1645-7250. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100009>. Acesso em: 02 Mai 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves, "Breve histórico da educação especial no Brasil", ***Revista Educación y Pedagogía***, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MENDES, Enicéia Gonçalves, A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf >. Acesso em: 28 abr 2017.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista.** v.1 • n.1 • julho/dezembrode 1999.

SANTO, Jaciete Barbosa dos. A "DIALÉTICA DA EXCLUSÃO/INCLUSÃO" NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE 'ALUNOS COM DEFICIÊNCIA' **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002.

SANTOS Alex Reis dos, TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca e educação inclusiva. **3° Simpósio Educação e comunidade.** Infoinclusão possibilidades de ensinar e aprender. Disponível em: < http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf> . Acesso em: 17 mai 2017.

SEGREGAÇÃO. Dicionário Online de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/segregacao/ > . Acesso em 17 mai. 2017.

30

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLETINDO AÇÕES PEDAGÓGICAS EFETIVAS NO ÂMBITO ESCOLAR

Eromi Izabel Hummel
Ricardo Desidério da Silva

Introdução

Refletir ações pedagógicas no campo da educação inclusiva é se referir ao processo de se pensar na formação do professor enquanto uma ação contínua, uma vez que a educação dos alunos com necessidades educacionais especializadas (NEE) marcaram o início da década de 1990, período em que houve uma ampla divulgação mundial de uma educação para todos, inserindo o conceito de inclusão. (VITALIANO, 2010). Entretanto, esta concepção de se pensar na responsabilidade apenas de professores especializados estava atrelada a longa história de segregação e discriminação difundida nos anos de 1970 e 1980 em nosso país, em que "foi compreendida pelo nosso sistema educacional como a possibilidade de educar alunos com NEE nas classes comuns, desde que eles acompanhasse os conteúdos da série em que fos-

sem inseridos" (VITALIANO, 2010, p. 11-12). Para a autora, esta proposta de inclusão impactou toda uma sociedade, não sendo mais possível pensar por exemplo, que o aluno com NEE deveria se adaptar a escola, mas sim que as escolas devem se adaptar para atendê-los (VITALIANO, 2010).

Assim, o paradigma da Inclusão prevê então a inserção de indivíduos com deficiências não somente nos ambientes educacionais, mas na sociedade como um todo. Uma reestruturação se faz necessária envolvendo as políticas públicas educacionais, a fim de garantir os direitos de igualdade do deficiente nos espaços sociais e educacionais (STAINBACK; STAINBACK, 1999; CARVALHO, 2004; COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004).

Diversas ações, políticas públicas educacionais e administrativas foram implantadas e, ao longo da história, reformuladas, no sentido de promover a educação inclusiva nos diversos contextos, por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no Artigo 59, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos "currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas a organização "para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001). A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define algumas diretrizes para que a inclusão faça parte da proposta pedagógica no ambiente educacional, de forma que seja assegurada a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O objetivo é garantir o acesso a todas as modalidades de ensino, a oferta de atendimento educacional especializado, acessibilidade, formação de professores, envolvimento participativo da família, entre outras ações necessárias à inclusão do aluno deficiente (BRASIL, 2008, p. 14).

Diante da transformação histórico-social da qual a escola faz parte, a inclusão, mesmo que gradativamente, se instala e promove incertezas na equipe escolar, que precisa adquirir novas habilidades para atuar profissionalmente neste novo contexto. Os cursos de formação docente são repensados e legislações são impostas ao sistema educacional: a Resolução CNE/CP nº1/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e determina que cabe às instituições de ensino superior "prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade" e que os projetos político-pedagógicos devem contemplar conteúdos curriculares com "conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais". (BRASIL, 2002).

Contudo, ainda é muito frequente perceber que os cursos propostos em matrizes curriculares na formação inicial não contemplam o conhecimento suficiente para que os futuros professores sejam capazes de inserir alunos com deficiências em suas salas de aula, pois, geralmente, quando isto se dá é apenas uma disciplina sobre a temática, não promovendo a formação adequada dos alunos.

A formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Pensar na formação de professores para o AEE é de suma importância. Para isso, apresentamos um breve recorte teórico de algumas pesquisas que se debruçaram em entender a formação que estes professores receberam (ou não) para a inclusão de alunos com NEE. Vitaliano e Manzini (2010, p. 59), por meio de relato de pesquisa realizada com professores do ensino regular, a respeito da formação recebida para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especializadas, estes profissionais não têm sido preparados para incluir alunos com deficiências. Dentre os fatores apresentados, revela-se pouca carga horária e disciplinas com conteúdos teóricos sem oportunidades de desenvolvimento

de práticas pedagógicas e, ainda, a concepção de homogeneidade e de aluno ideal no âmbito educacional.

A partir desta análise, conclui-se que a formação de professores deve voltar-se para a compreensão de que o ambiente escolar constitui-se por indivíduos heterogêneos que necessitam de ações pedagógicas adequadas. O conhecimento das especificidades dos alunos com necessidades especiais é visto no sentido de formar o professor para identificar e compreender as características das deficiências e possibilitar experiências de aprendizagem adequadas ao aluno. Desta forma, é necessária uma reformulação do processo de ensino e aprendizagem dos cursos de formação em "todos os elementos que constituem os cursos de licenciaturas, seus docentes, o currículo, as disciplinas, os conteúdos, as atividades desenvolvidas e as relações que são estabelecidas entre eles" (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 100), ou seja, desenvolver atividades contextualizadas e ações práticas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências ao futuro educador.

Preparar-se para atuar numa sociedade em que muito se discute sobre a Educação Inclusiva é buscar constantemente uma formação adequada. Este tema tem proporcionado muitas reflexões e debates quanto ao ensino e aprendizagem dos docentes em seus processos de formação, durante sua atuação enquanto profissional (SCHÖN, 1997; MAGALHÃES, 2004; AZANHA, 2006; MIZUKAMI et al., 2006; PERRENOUD, 2007; TARDIF, 2007).

A denominação *formação inicial* refere-se ao processo de aprendizagem e conhecimento adquirido durante o período de formação em nível médio de escolarização ou superior, como "garantia das necessidades de formação profissional de professores" (MIZUKAMI et al., 2006, p. 13). Sua composição é definida de acordo com as diretrizes legais, tendo em vista o perfil docente que se pretende formar, pautados na racionalidade técnica e na prática, visando conteúdos específicos para a formação do profissional (SCHÖN, 1997).

Mesquita (2007) analisou cursos de licenciatura e evidenciou que a inclusão não foi um princípio que orientou o processo de

reestruturação curricular e que, apesar de presente nas matrizes curriculares enquanto conteúdo ou disciplina, não promoveu a formação adequada dos alunos matriculados nos cursos analisados. O tema inclusão está ausente em grande parte dos cursos de formação e são contemplados na maioria dos projetos político -pedagógicos apenas como cumprimento às prescrições oficiais.

Braga (2009) analisou os documentos legais a respeito da Educação Especial de uma universidade pública; tais documentos tratam da formação de professores para atuar na educação especial e inclusiva. Os resultados apresentados evidenciaram que, de certa forma, houve avanço, porém lento, e novas reflexões são necessárias nas questões teóricas e práticas, a fim de proporcionar reformulações nas matrizes curriculares dos cursos de graduação.

Os projetos político-pedagógicos de diversas licenciaturas também trazem a problemática na formação dos futuros docentes. Silva (2009) certificou que a inserção desta temática ainda precisa ser construída, pois, dos cursos de licenciatura analisados – Ciências Biológicas, Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia, em quatro universidades federais –, 45% apresentaram em seus currículos o debate a respeito da Educação Inclusiva e/ou Educação Especial, enquanto que 55% não abordaram a temática.

Da mesma forma, constatou Fonseca-Janes (2010) que, no curso de Pedagogia, o conceito de Educação Inclusiva não é compreendido como sinônimo da Educação Especial e os estudantes apresentam atitudes sociais menos favoráveis em relação à inclusão. A melhoria na qualidade da formação está atrelada à estrutura curricular dos cursos, que devem adotar estratégias metodológicas condizentes e significativas, a fim de formar professores com competência para ensinar a todos. Corroboram Coll, Marchese e Palacios (2004, p. 44), ao afirmarem que a formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas na escola; ressaltam os autores que o professor, sentindo-se com pouca competência para prática pedagógica com alunos com deficiência, "tenderá a ter expectativas mais negativas, que se traduzem em uma menor interação e em menor atenção".

Perrenoud (2007, p. 14) analisa que o professor do século XXI necessita desenvolver competências para ser um profissional bem sucedido. Dentre as categorias de competências, o professor deve "conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação". Os dispositivos de diferenciação estão diretamente conectados às capacidades dos alunos. A formação inicial deve embasar os estudantes, não apenas teoricamente, mas com atividades práticas, para que compreendam as maneiras como os alunos desenvolvem suas atividades em sala de aula (HUMMEL, 2007). Em um ambiente heterogêneo como o da sala de aula, diversas serão as respostas e os questionamentos, havendo aqueles que possuem maior ou menor facilidade para apreender o conteúdo. Os futuros professores devem compreender que não existe um padrão de aprendizagem igualitário, que os alunos possuem dificuldades e potencialidades, e que, diante desta diferenciação, devem fazer jus à revisão da sua metodologia pedagógica, analisando seus procedimentos para reorganizar as informações, de maneira que todos possam ter as mesmas possibilidades de aprendizagem.

O debate acerca da formação inicial fornece subsídios que revelam a preparação dos futuros professores com lacunas que precisam ser reavaliadas para o desenvolvimento de ações inovadoras na formação. Ibermón (2000, p. 66) afirma que os conteúdos curriculares devem dotar-se de

> [...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar.

Neste sentido, tendo-se em vista a complexidade da tarefa educativa do professor, o contexto de transformações sociais e, sobretudo políticas educacionais que se renovaram nos últimos anos, especialmente em relação à educação inclusiva, faz-se necessária a busca pela continuidade do processo de formação pro-

fissional. Esta continuidade ocorre por meio da formação continuada que se refere a um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo da carreira docente em diversos espaços educacionais (ALMEIDA, 2008).

Nas últimas décadas, tem sido crescente a parceria com as universidades que ofertam inúmeras possibilidades de cursos de extensão e pós-graduação, em resposta às necessidades de formação de recursos humanos para o ambiente educacional. Para Mizukami et al. (2006, p. 27), as universidades são um "espaço privilegiado para essa formação, por serem locais de avanço científico e profissional". Contudo, Candau (1996, p. 143) vê o ambiente da formação como um lugar de grande impacto para a transformação; para a autora, o local deve ser no mesmo ambiente de sua profissionalização, ou seja, "é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola".

São apontamentos diferenciados enquanto espaço de formação, que colaboram para a análise da integração dos ambientes nos quais a formação deve acontecer, com base na formação teórica e na contextualização da prática. Se, por um lado, a universidade é redentora do saber científico, é no ambiente escolar que a práxis ocorre.

A formação surge da necessidade como algo natural da pesquisa educacional (BITTENCOURT, 2006; NÓVOA, 2009), com o objetivo de garantir ao professor momentos de atualização permanente no campo do saber. Ela exprime a amplitude de conceitos necessários para a construção do profissional, não configurando apenas o professor aquele que está dentro das salas de aulas, mas os outros profissionais da educação, como os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares.

Os modelos de formação continuada são reelaborados constantemente, considerando o contexto sócio-histórico. Ibermón (2010) analisa os focos da formação dentro de cada momento histórico. Em 1970, estudava-se como estabelecer o papel do professor nos planejamentos das atividades de formação. No ano de

1980, exigiu-se a sistematização do trabalho pedagógico e foram introduzidos elementos técnicos para compor o planejamento educacional, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Em 1990, propagou-se a pesquisa-ação, considerando as alterações nos currículos e exigindo-se a reflexão da formação, conforme abordagem de Schön (1997, p. 15). No ano de 2000, buscaram-se novas alternativas para a formação, tendo em vista os avanços tecnológicos; discutiu-se a elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade e pesquisas sobre a prática.

Para Fusari e Rios (1995, p. 40), a educação continuada está inserida nas atribuições das políticas públicas que devem ocupar-se de estratégias para capacitar os educadores, favorecendo a adequação pedagógica sempre que necessário, tendo em vista que se vive numa sociedade em que novos paradigmas educacionais emergem constantemente. Para os autores, a formação continuada refere-se ao "processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade".

A continuidade na formação docente, sob a ótica de Tardif (2007, p. 23), se deve, principalmente, porque os conhecimentos disciplinares ministrados são "produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, ser aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero". Este fato acontece não somente na área de formação docente, mas em diversos cursos de graduação. A formação docente é o resultado do saber adquirido pelas experiências vivenciadas ao longo da trajetória de vida, resultando no perfil profissional. Tardif (2007) exemplifica no quadro a seguir como os saberes são produzidos.

Quadro – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	"ferramentas" dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2007, p. 63).

Segundo análise de Tardif (2007), a formação continuada está inserida na categoria "saberes provenientes da formação profissional para o magistério" adquirida em cursos de reciclagem, conforme o próprio autor registra. Verifica-se que a terminologia *reciclagem* não é adequada, já que o sinônimo da palavra refere-se a "reaproveitar (material já utilizado, como papel, vidro, metal, lixo) na obtenção ou fabricação de novos produtos". (DICIONÁRIO DO AURÉLIO, 2011, s.v. *reciclagem*).

Para Nóvoa (2009), a formação continuada é a oportunidade de (re)construção permanente de uma identidade pessoal do professor; este processo não deriva de informações recebidas por cursos de conhecimentos e técnicas, porém, sobretudo, em momentos de reflexões críticas a respeito das práticas pedagógicas adotadas. Nesta perspectiva é que a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) (apud BITTENCOURT, 2006, p. 71) discorre:

> A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global aos profissionais da educação, articulando à formação inicial e à condição de trabalho, salário, carreira e deve ser entendida como continuidade da

> formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz na interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

À luz da análise anteriormente citada, a formação inicial não é suficiente para preparar o professor, conforme as especificidades que o sistema educacional exige, porque a evolução histórica, social e cultural propõe mudanças nas circunstâncias em termos de políticas públicas educacionais. É certo que o educador passa por um processo de formação durante determinado período de tempo, embasado nos modelos pedagógicos da sua época de formação; entretanto, ao exercer sua atividade como profissional da educação, novos paradigmas são propostos em legislações, exigindo novas metodologias.

Desde a inserção da Educação Inclusiva no sistema educacional, os cursos de formação continuada tornaram-se imprescindíveis, para fundamentar e habilitar o professor nas diversas facetas que compreendem o processo de inclusão: as políticas públicas implantadas, a diversidade das características individuais dos alunos com deficiências, as concepções frente à inclusão, a organização do currículo, as estratégias e recursos pedagógicos a serem empregadas, a avaliação e intervenção educacional entre outros.

Em resposta a estas necessidades de formação docente, diversos cursos são organizados como forma de garantir o aprimoramento do professor após seu egresso da formação inicial e, ainda, para aqueles que exercem sua atuação pedagógica no âmbito escolar.

Marquezine (2006) analisou a relação entre a formação acadêmica e atividade profissional de alunos, no curso de especialização em Educação Especial de uma universidade pú-

blica, e evidenciou que o curso contribuiu para o ingresso no contexto de ensino, após os conhecimentos adquiridos nesta modalidade de formação.

Ribeiro (2005, p. 2) analisou cursos de especialização oferecidos pelas universidades públicas e identificou que a intencionalidade dos professores por cursos nesta área dá-se pelo conhecimento quanto às novas expectativas e "respaldo para o atendimento da proposta política atual em educação". Ressaltou que a busca por este tipo de formação vai além da atualização profissional e aconteceu (a busca) porque os professores perceberam um futuro promissor para sua profissionalização, na medida em que o sistema educacional regido pelas esferas municipal e estadual passou a adotar políticas educacionais específicas para professores com este tipo de formação. Após ingressar nos cursos de especialização em Educação Especial, os professores puderam atuar nas salas especiais, nas escolas especiais, salas de recurso e, especialmente, em classes comuns do ensino regular comum.

Em relação à atuação profissional nas SRMs, ressalta-se a importância da formação para que se possa prestar o AEE. De acordo com a Resolução nº 4 de 02/10/2009, no Art. 12, (p. 3), "o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (BRASIL, 2009). A formação proposta é bastante genérica; ela por si só não garante que o professor egresso esteja totalmente preparado para atuar com alunos com deficiências.

O reflexo da formação inicial faz com que o professor busque uma complementação por meio de cursos de pós-graduação ou mesmo de capacitação em serviço, o que, de certa forma, ainda não supre as reais necessidades para sua atuação no AEE. Pode-se inferir que a formação inicial caracteriza-se como generalista, haja vista que os programas curriculares propostos nos cursos de licenciatura ainda deixam lacunas na formação dos professores. A complexidade que envolve o conhecimento a respeito da temática deficiências leva a crer na necessidade de formação que contemple os aspectos necessários para o desempenho de uma prática realmente inclusiva.

As atribuições do professor que atuará no AEE são indicadas no Art. 13 da Resolução nº 4 de 02/10/2009. As análises destas atribuições evidenciam o que se espera do professor de AEE para a efetivação das políticas de inclusão:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL,2009).

Observou-se, nas atribuições relatadas, que não se enfatizaram questões voltadas para o processo pedagógico em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos que frequentam as SRMs. Para Michels (2011), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008) centraliza os serviços na formação de professores para o atendimento especializado e sua articulação entre os atendimentos nas salas comuns e nas atividades das salas

de recursos multifuncionais, mas não traz explícita uma preocupação quanto ao conhecimento, o que, para o autor, denota "ser uma função secundarizada, ou antiga, dentre as tarefas docentes". (MICHELS, 2011, p. 83).

Nas interpretações de Baptista (2011), o professor de AEE deveria atuar em diferentes contextos: assessoria, formação de colegas, professor auxiliar na mesma sala de aula que o professor regular, acompanhar família, mas no sentido de um interlocutor entre as equipes, sejam elas na própria escola e/ou nos atendimentos externos. Ainda, o autor defende que este tipo de trabalho seria muito mais enriquecedor porque não se pautaria na recuperação do indivíduo que apresenta inúmeras dificuldades, mas se investiria nas "redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa" (BAPTISTA, 2011, p. 5). Ao agir desta forma, o professor não ficaria somente focado na SRMs atendendo determinadas deficiências, mas agiria como um mediador do processo de inclusão.

Nesta direção, Garcia (2011) preocupa-se quanto ao procedimento do AEE adotado, segundo a legislação, para que não se transforme em atendimento clínico da educação especial.

> É importante observar que o lócus de atuação "sala de recursos", o qual retira fisicamente o professor de sala de aula comum, e a função de "complementação ou suplementação curricular", que aparece como distinta do "apoio pedagógico especializado", descaracterizam a possibilidade de bidocência, de um trabalho mais orgânico à Educação Básica, de um planejamento mais coletivo e consequentemente de processos avaliativos que levam em conta a historia do sujeito. Configura-se em menos apoio pedagógico especializado e em mais atendimento especializado (GARCIA, 2011, p.12).

Neste sentido, o acúmulo de funções que o professor de AEE assume dentro do contexto escolar influencia na construção de sua identidade profissional. Este profissional passa a vivenciar os mesmos anseios do professor da sala de aula regular, por exemplo, a sobrecarga de trabalho e a responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos.

Considerações finais

A necessidade de uma disciplina específica, que aborda a temática da inclusão de pessoas com NEE na sala de ensino regular ainda é recorrente das/nas discussões e ações de propostas das matrizes curriculares dos Cursos de Ensino Superior, em especial das licenciaturas, além é claro, do compromisso e efetivação de políticas públicas que nos ampare nestas ações e efetivações. Conforme as pesquisas têm nos mostrado, o conhecimento dos alunos a respeito da inclusão pode ser considerado superficial ou, muitas vezes, inexistente. Inclusive, os professores apresentaram considerável insegurança, tanto no conhecimento quanto na forma de atuação frente aos alunos com NEE, o que, possivelmente, se deve a uma lacuna em sua formação inicial.

Se o Brasil afirma o compromisso de uma educação para TODOS em 1990, além de sua adesão a uma sociedade mais acolhedora com a Declaração de Salamanca (1994), e desde então, por meio de parecer, recomendou às universidades a inclusão de disciplina específica sobre a temática nos cursos de Licenciatura, em especial nos cursos de Pedagogia, por que (ainda), tanto futuros professores quanto profissionais já atuantes apresentam um desconhecimento tão evidente diante da inclusão de alunos com NEE na sala de aula regular e na metodologia pedagógica adequada para esses alunos? Infelizmente, sabemos que a ignorância e o preconceito ainda dominam grande parte das respostas da sociedade à deficiência.

Entretanto, desejamos que diante de tantas complexidades na formação docente, possamos de fato pensar no meio acadêmico como um valioso instrumento no combate a estas concepções errôneas contra a inclusão e aos alunos com NEE nas salas de ensino regular, principalmente no que diz respeito à diversidade humana dentro da sociedade em quem se vive. Para isso, possibilitar debates e reflexões sobre a temática, além é claro de sua inserção oficial como disciplina nos cursos de licenciaturas, revendo as matrizes curriculares e propostas pedagógicas é garantir acima de tudo que não teremos alunos com NEE incluídos na sociedade, mas uma sociedade incluída no mundo desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. G.P. **A construção de ambientes educativos para a inclusão**. Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

ANFOPE. Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação, **Documento final IX**. Campinas: ANFOPE, 1998.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: IV **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. 2011, (CD ROM), 2011.

BITTENCOURT, A, B. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRAGA, D. R. Formação Inicial de Professores e Educação Especial. **32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED** – Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu, 4-7 de outubro de 2009. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5205--Int.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, n. 190, Seção 1, p. 17, 05 out. 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 07 de fev. 2015.

_____. **Lei nº 9394**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

CANDAU, V. M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUSFCAR, 1996.

CARVALHO, E. R. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação 3** – Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em: 14 jan. 2015.

FONSECA-JANES, C. R. **A formação dos estudantes de Pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2010.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 36, p. 37-45, 1995.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial no anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 65-78.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

IBERMÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: Linguagem e Reflexão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MARQUEZINE, M. C. **Formação de profissionais/professores de Educação Especial** – Deficiência Mental e Curso de pós-graduação lato sensu: um estudo de caso. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. 2006.

MESQUITA, A. M. A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva**: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.

MICHELS, M. H. O Instrumental, o Generalista e a Formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 79-90.

MIZUKAMI, M. G. et al. **A escola e Aprendizagem da Docência**: Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EduFSCAR, 2006.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PERRENOUD et al. **Formando Professores Profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIBEIRO, M. J. L. **Formação de professores**: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SCHÖN, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, L. C. **Políticas públicas e formação de professores**: vozes e vieses da educação inclusiva. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

31

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DOCENTE

Angélica Bevilácqua
Pâmela Cian da Cruz
Eromi Izabel Hummel

Introdução

A temática Inclusão tem sido emergente em nossa sociedade. Faz-se necessário considerar as práticas de nossa sociedade de modo que promova a inclusão nos âmbitos de natureza econômica, social, política cultural, moral, ética. Assim, as instituições educacionais devem propor estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem do aluno de inclusão.

A Universidade é posta como formadora de profissionais, o que resulta numa grande responsabilidade de promover a formação global do aluno, inclusive os alunos de inclusão. Para isso, ela deve oferecer instrumentos de compreensão da realidade, bem como, promover a participação desse nos meios sociais contribuindo assim, com a inclusão em um contexto maior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 – 20 dezembro 1996), no que se refere a Educação Superior, alude a formação profissional de forma que se estimule o íntimo científico e também o pensamento reflexivo, que promova formação em diferentes áreas de conhecimento bem como sua inserção em diversos setores profissionais, promovendo à transmissão das conquistas e benefícios resultantes da concepção cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição, estimulando o conhecimento dos problemas do mundo presente, além da prestação de serviços especializados a toda a comunidade.

Partindo dos apontamentos do processo de inclusão, surgem dúvidas de como contribuir e garantir uma sociedade democrática a partir do âmbito escolar universitário através da formação desses alunos e consequentemente da formação e preparação dos docentes.

Os docentes desempenham funções que vão além do ministrar aulas, ele tem funções que agregam a orientação acadêmica, o ensinar, a pesquisa e ainda, a administração em diversos setores. A Lei 9394/96, implica no art.13 algumas delegações quanto aos professores, como a participar em elaborações de projeto

pedagógico, estabelecer estratégias para alunos de menor rendimento, ao planejamento, à avaliação, e por fim, no que tange ao desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, além de todas as funções já estipuladas, a inclusão é observada como uma ampliação do processo da docência universitária, pois para atingir as agregações propostas, este deve estar preparado e capacitado para desenvolver um trabalho de excelência e dinamismo com todos os tipos de alunos que adentram a universidade.

A formação pedagógica de docentes do ensino superior, é de responsabilidade e iniciativa individual, sendo necessário seguir apenas os regimentos das instituições de ensino. No entanto, ao nos referirmos a capacidade científico-pedagógica, esta é articulada com um conjunto de referências iniciado no ensino da graduação que deve girar em torno de princípios e fundamentos,

diretrizes, metas e parâmetros e aprofundar-se nos processos de formação continuada, mas as políticas públicas não estabelecem especificamente orientações quanto a formação pedagógica do professor universitário.

No contexto educacional, ao englobarmos a formação pedagógica dos docentes e a inclusão, é visto que alguns alunos necessitam de procedimentos, de recursos e até mesmo momentos diferenciados e específicos para conseguir participar das atividades e propostas de ensino.

Partindo dessa perspectiva, apresenta neste artigo uma pesquisa na qual teve como objetivo analisar os movimentos históricos e as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, bem como compreender as dificuldades encontradas pelos docentes para identificar os desafios e perspectivas na instituição de ensino UNESPAR – Campus Apucarana, em relação ao atendimento de alunos público alvo da educação especial, matriculados nos cursos da universidade.

Este estudo apresenta as características de uma pesquisa qualitativa e descritiva, com estudo de caso. De acordo com Liebscher (1998), a abordagem qualitativa é utilizada quando o fenômeno em estudo é complexo, é de natureza social, não tende à quantificação e desenvolve-se numa situação natural. É rico em dados descritivos, possui um plano flexível e focaliza a realidade de forma complexa em um determinado contexto. Significa dizer que o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave.

Desenvolvimento

Para responder aos objetivos deste estudo, realizou-se pesquisa em artigos científicos onde buscou-se o aporte necessário para o andamento do trabalho. Concomitante, elaborou-se um questionário que foi aplicado inicialmente aos docentes que atuam nos cursos de licenciatura, lotados no Centro de Ciências Humanas em Educação, especificamente os professores dos cursos

de Letras/Inglês, Letras/Português, Letras/Espanhol, Matemática e Pedagogia. Considerando a pouca participação dos professores, ampliou-se a aplicação do questionário para o Centro de Ciências Sociais Aplicadas, que contam com os cursos de Administração, Ciências Econômicas, Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Secretaria Executivo Trilíngue, Turismo e Serviço Social.

O questionário foi elaborado por meio aplicativo *Google Docs* e compreende treze questões de múltiplas escolhas e respostas descritas, a saber: 1) Curso em que Leciona; 2) Formação Acadêmica; 3) Tempo de experiência como docente no Ensino Superior; 4) Experiência como docente em outra modalidade de ensino; 5) Conhecimento a respeito das políticas de inclusão no ensino superior; 6) Concorda com a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior; 7) Conhecimento se nas turmas em que atua existe um ou mais alunos com deficiência; 8) Cursos em que estão matriculados; 9) Conhecimento a respeito das características das deficiências; 10) Conhecimento de qual adaptação necessita realizar para lecionar ao aluno; 11) Necessitou adaptar sua aula, sua metodologia de ensino ou algum material para ensinar tal aluno? 12) Dificuldades vivenciadas; 13) Perspectivas para que a inclusão no ensino superior se concretize.

As questões apresentadas foram validadas por dois professores e encaminhadas via e-mail a todos os professores do campus de Apucarana.

Participaram deste estudo 20 professores que lecionam nos cursos de: Administração, Turismo, Ciências Contábeis, Secretariado - Executivo/Trilíngue, Economia, Letras- Inglês/Espanhol/Português, Matemática, Português e Serviço Social.

As informações coletadas revelam alguns dados do perfil dos professores. Para manter o anonimato, utilizamos a abreviatura P para professor seguido de numeral e serão apresentados a seguir:

Tabela 01 – Curso em que ministram aulas

Professor	Curso que leciona	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência no ensino Superior	Experiência em outro nível de ensino
P1	Pedagogia	Doutorado	1 a 5 anos	Não
P2	Matemática	Mestrado	16 ou mais	Ensino Básico
P3	Letras	Mestrado	6 a 10 anos	Ensino Básico
P4	Administração, ciências contábeis, turismo e secretariado.	Graduação	16 ou mais	Não
P5	Matemática	Mestrado	1 a 5 anos	Ensino Básico
P6	Pedagogia	Doutorado	6 a 10 anos	Ensino a distância
P7	Pedagogia, Letras Português/Inglês/ Espanhol, Matemática, Serviço Social e Turismo	Especializaçã o latu sensu	1 a 5 anos	Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais Pós-graduação
P8	Pedagogia	Doutorado	6 a 10 anos	Educação infantil, ensino fundamental e educação especial
P9	Pedagogia	Doutorado	1 a 5 anos	Pós-Graduação
P10	Letras Inglês	Mestrado	1 a 5 anos	Ensino de língua inglesa em Academias de Inglês.

P11	Pedagogia	Doutorado	16 ou mais	Ensino fundamental
P12	Serviço Social / Secretariado Executivo Trilíngue	Mestrado	11 a 15 anos	Ensino Médio Sociologia
P13	Matemática	Mestrado	6 a 10 anos	Não
P14	Serviço Social	Pós Doutor	16 ou mais	A distância
P15	Turismo e Secretariado Executivo	Mestrado	6 a 10 anos	Ensino público de nível fundamental, médio e pós médio. Experiência também em EAD
P16	Economia	Doutorado	16 ou mais	Contabilidade
P17	Administração	Mestrado	11 a 15 anos	Ensino Fundamental
P18	Serviço Social	Doutorado	6 a 10 anos	Não
P19	Letras Inglês	Doutorado	1 a 5 anos	Sim. Educação infantil, ensino fundamental e médio.
P20	Administração e Turismo	Doutorado	16 ou mais	Pós-graduação

Fonte: as autoras.

Os dados acima revelam o pequeno índice de participante por curso, ressalta-se que alguns professores ministram aulas em mais de um curso, como é o caso do P4, P7, P12, P15 e P20. Pode-se inferir que a pouca participação está atrelada a falta de conhecimento da temática em questão.

No que se refere a formação acadêmica, observou-se que os professores estão em diversos níveis de formação, sendo: a) 1 professor com graduação; b) 2 com Especialização *Latu Sensu; c)* 8 com Mestrado; d) 9 com Doutorado; e) 1 com pós-Doutorado. Os dados evidenciam que os professores têm recorrido a sua formação continuada, a fim de aprimorar sua pratica pedagógica e contribuir com a formação acadêmica de seus alunos. Pimenta (1999, p. 29), ressalta que "a formação é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboraram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares." Assim, acontecem as trocas de experiências coletivas que levam a refletir na prática sobre a mesma.

Quanto a experiência como docentes no ensino superior um total de 30% possui de 1 a 5 anos de experiências, 30% possuem de 6 a 10 anos de experiências, 10% possuem de 11 a 15 anos de experiências e 30% possuem de 16 a ou mais anos de experiências.

Em relação as experiências como docente em outra modalidade de ensino, somente 19 responderam, denotando que o professor que a questão nula refere-se a não possuir. A experiências compreendem em: ensino básico, ensino a distância, pós-graduação, educação infantil, educação fundamental anos iniciais, educação especial, outros. Os dados demonstram que a maioria dos professores possuem experiências especialmente na educação básica, estes dados aparecem principalmente nos professores das licenciaturas, que são eles: P2, P3, P5, P7, P8, P11 E P19. No entanto, P15 também informou ter experiência na educação básica.

Conforme promulgada a Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Básico compreende o primeiro nível do ensino escolar, sendo composto pela educação infantil, o ensino fundamental I e II e ainda, o ensino médio, podendo ocorrer modalidades de ensino diferenciadas.

A segunda parte do questionário refere-se, especificamente, a temática Inclusão no Ensino Superior. Utilizando-se da escala Likert, os professores responderam as questões 5, 6 e 7, no qual demostraram seu conhecimento a respeito das políticas da

inclusão, se concordavam com a inclusão no Ensino superior e se tinham conhecimentos de alunos com deficiências inclusos nas salas de aulas que ministram aulas. A seguir são apresentados os resultados.

Questionados a respeito do conhecimento das políticas educacionais da inclusão, os professores responderam numa escala de 0 (não conhecer) a 3 (conhecer totalmente), resultando nos dados:

Tabela 02 – Conhecimento das políticas educacionais de inclusão

Domínio	Professores
0	P13 e P15
1	P1, P3, P5, P9, P10, P12, P14, P17, P19 e P20
2	P2, P4, P7, P8, P16 e P18
3	P6 e P11

Fonte: As autoras

Evidencia-se que a maioria dos professores estão no domínio 1, ou seja, possuem pouquíssimo conhecimento a respeito das políticas. Dessa maneira, Freitas (2010, p.29), afirma que:

> É impossível pensar um sistema educativo inclusivo, para o qual as políticas públicas assinalam, mantendo o mesmo sistema inalterado. Para corresponder às diversas necessidades educacionais, os diferentes ritmos de aprendizagem, é imprescindível uma reestruturação sócio-educativa, com propostas curriculares apropriadas e adaptadas para a diversidade, mudanças organizacionais, estratégias didático-pedagógicas, recursos diferenciados, estruturação do espaço físico, capacitação docente. Implica também, em problematizar o que realmente significa aprender.

Assim, observa-se a importância de conhecer as políticas

públicas de inclusão. E para isso, algumas mudanças devem ou deveriam já terem sido feitas para que aconteça a real inclusão; sabendo disso, nota-se algumas mudanças que podem ser feitas nos eixos que diz respeito aos paradigmas, nos novos domínios, na utilização da linguagem contemporânea, novas representações culturais entre vários outros aspectos a serem refletidos e movidos ou não de acordo com a necessidade.

Dessa forma, estar atento às políticas públicas é estar aberto para mudanças necessárias a esses educandos de forma que seu direito a educação esteja assegurado, e ainda, seja capaz de desenvolver integralmente nessa perspectiva inclusiva.

Os professores foram questionados se concordavam com a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Conforme apresentado na tabela a seguir, 7 professores, o que correspondem a 35% dos entrevistados, concordam parcialmente com a inclusão de alunos com deficiência. Enquanto 13 professores, que correspondem a 65%, concordam plenamente com a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Não houve registros da não concordância.

Tabela 03 – Concordância dos professores com a inclusão e conhecimento dos alunos com deficiência em sala de aula.

Resposta	Concordância dos professores com a inclusão	Conhecimento dos alunos com deficiência em sala de aula
0	Nenhum	P2, P3, P4, P7, P13 e P19
1	Nenhum	P17
2	P3, P4, P7, P10, P13, P18 e P20	P20
3	P1, P2, P5, P6, P8, P9, P11, P12, P14, P15, P16, P17 e P19	P1, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15, P16 e P19

Fonte: As autoras

Questionados a respeito de terem conhecimento se nas tur-

mas que ministram aulas existe um ou mais alunos com deficiências, os professores responderam numa escala de 0 (não conhecer) a 3 (conhecer totalmente), foram apontados que: a) 6 professores que representam 30%, apontaram não ter o conhecimento de alunos com deficiência; b) 1 professor apontou conhecer apenas 1 aluno: c) 1 professor apontou conhecer dois alunos com deficiência, o que representa 5% do total dos entrevistados; d) 12 professores que equivale a 60%, apontaram ter a consciência de que três ou mais alunos com deficiência estão matriculados no âmbito universitário.

Os professores foram, também, questionados em quais cursos os alunos estão matriculados. Dos 20 professores participantes, apenas 13 souberam informar. Os cursos que contemplam alunos com algum tipo de deficiência segundo o apontamento dos professores são: pedagogia, letras, serviço social, turismo, economia, administração e secretariado.

A tabela a seguir apresenta as informações a respeito do curso, turma e deficiência dos alunos inclusos, segundo as informações dos professores.

Tabela 04 – Os cursos apontados, as séries e as deficiências foram:

Professor	Curso	Turma	Deficiência dos alunos
P1	Não opinou	2º e 4º anos	Deficiência Visual e Baixa Visão
P2	Não opinou	Não opinou	Não opinou
P3	Não opinou	Não opinou	Não opinou
P4	Não opinou	Não opinou	Não opinou
P5	Administração	1°	Deficiência Visual
P6	Pedagogia e Letras	1° e 2º	Deficiência Visual
P7	Não opinou	Não opinou	Não opinou
P8	Pedagogia e Letras	1 ,2 e 4	Visual e Intelectual
P9	Pedagogia	2º, 3º e 4º	Visual e Intelectual
P10	Letras Inglês	1º	Deficiência Visual
P11	Pedagogia / Letras	2º	Deficiência Visual
P12	Pedagogia / Letras	Não opinou	Deficiência visual
P13	Não opinou	Não opinou	Não opinou
P14	Serviço Social e Letras	4º	Paralisia cerebral e visual.
P15	Turismo e Secretariado Executivo	2º e 4º	Deficiência Física e Intelectual.
P16	Economia e Administração	2º e 4º	Deficiência Visual
P17	Letras	Não opinou	Deficiência Visual e Física
P18	Não opinou	Não opinou	Não opinou
P19	Letras Inglês e Pedagogia	1° ano e 3° ano	Deficiência Visual
P20	Administração	Não opinou	Deficiência Visual

Fonte: As autoras

Do total de professores participantes de nossa pesquisa, 7 professores não opinaram se possuem conhecimento de alunos de inclusão matriculados nos cursos e 9 professores absteram-se

de relacionar as turmas cujos tais alunos encontram-se matriculados. Os cursos registrados foram: pedagogia, letras, administração, turismo e secretariado executivo, economia e serviço social.

Ainda, 5 professores não fizeram apontamentos das deficiências existentes de alunos matriculados, seja por falta de laudo ou de maiores conhecimentos sobre a mesma. Registrou-se então, variações de deficiência que abrangem a deficiência física, visual, intelectual e cerebral.

Os professores foram indagados se nos primeiros dias de aula, logo que começaram a lecionar para o seu (sua) aluno (a) com deficiência se os mesmos tinham conhecimento da deficiência que o aluno possuía e as principais características da mesma. Os resultados apresentados foram:

Tabela 05 – Conhecimento das características das deficiências

Conhecimento sobre as deficiências dos alunos de Inclusão nos primeiros dias de aula e suas características.	Professores
Sim, mas não conhecia as características da deficiência	P01, P06, P07, P12, P16, P17, P19 e P20
Sim, inclusive as principais características	P05, P08, P10, P11, P14 e P19
Não possuía conhecimento sobre as deficiências nem suas características	P02, P03, P04, P09, P13 e P15

Fonte: As autoras

Os dados apresentados na tabela 05, evidenciam que 34% dos professores apontaram que já tinham conhecimento de alunos com deficiência em sua sala de aula, inclusive conheciam as principais características da deficiência de seu aluno. Enquanto 33% apontaram que já tinham conhecimento de alunos com deficiência em sua sala de aula, mas não conheciam as caracterís-

ticas da deficiência de seu aluno. Um total de 33% apontam que não tinham conhecimento que teriam em sua sala de aula alunos de inclusão.

Outra questão que permeou a pesquisa foi o conhecimento a respeito das adaptações necessárias para o aluno com deficiência necessita e ainda, a respeito das adaptações os professores responderam se quando tiveram contato com o aluno em sala de aula no decorrer do processo ensino e aprendizagem, necessitaram adaptar a aula, a metodologia ou algum material específico para o aluno. A tabela 06 apresenta os resultados.

Tabela 06 – Deficiências e características e adaptações necessárias

Resposta	Conhecimento sobre a deficiências e características	Conhecimento de adaptações necessárias para aplicação do conteúdo
Sim	P 1 P11, P12, P14, P16 e P17	P1, P2, P05, P06, P07, P08, P09, P10, P11, P12, P13, P 14, P15, P16, P17, P19 e P20
Não	P2, P03, P04, P05, P06, P07, P08. P09, P10, P13, P15, P18, P19 e P20	P04, P05 e P18

Fonte: As autoras

Foi apontado que 70% dos professores não possuíam conhecimentos de quais adaptações seriam necessárias para um bom desenvolvimento de seu aluno e apenas 30% apontaram que desde as primeiras aulas já realizaram adaptações necessárias aos seus alunos de inclusão.

Quanto as dificuldades vivenciadas pelos professores 40% dos professores entrevistados que corresponde aos P02, P05, P06, P07, P08, P13, P14, P19, apontaram que tiveram dificuldades metodológicas quanto ao processo de ensino aprendizagem para com o seu aluno de inclusão; Os P01, P09, P10, P12, P16, P17 e P20 que correspondem a 35% dos entrevistados apontaram as dificuldades

quanto a materiais adaptados e o manuseio dos mesmos; Os P03, P04, P15 e P18, equivalente a 20% dos entrevistados questionaram a dificuldade de não ter um conhecimento prévio quando a deficiência de seu aluno e 5% equivalente ao P 11, apontou ter dificuldades quanto a própria postura em frente a este aluno e não houve relatos referente ao relacionamento com alunos de inclusão.

Tabela 07 – Principais dificuldades encontradas com alunos de inclusão voltadas ao processo de ensino-aprendizagem

Dificuldades com alunos de Inclusão	Professores
Adaptação de materiais, não conhecia os materiais	P01, P09, P10, P12, P16, P17 e P20
Metodologias, dúvidas em quais métodos trabalhar	P02, P05, P06, P07, P08, P13, P14, P19
Desconhecimento da deficiência	P03, P04, P15 e P18
Desconforto frente ao aluno	P 11

Fonte: As autoras

A última questão da pesquisa, trata das perspectivas dos professores frente a inclusão no ensino superior. Nesta questão, obtivemos a participação de 16 professores. Sendo uma parte essencial do questionário, foram feitos levantamentos e apontamentos comumente para que de fato ocorra a inclusão de alunos com qualquer tipo de deficiência no ensino superior. Dentre tais apontamentos, podemos listar: investimento de setores públicos, comprometimento dos professores, preparação e adequação do espaço público da universidade bem como uma real acessibilidade, salas preparadas e com maior acessibilidades, materiais próprios e específicos de acordo com as deficiências existentes, investimento em tecnologias, conhecimentos mais amplos e capacitações sobre as deficiências e seus tipos, apoio extra classe, tutores especializados para o acompanhamento desses alunos, melhores orientações e informações quanto aos alunos que serão recepcionados em sua

sala antes do primeiro dia de aula, espaços de integração social, apoio pedagógico de especialistas para contribuir com as dificuldades encontradas no cotidiano, envolvimento de toda a comunidade acadêmica e grupos de apoio.

Considerações Finais

Os resultados tabulados e apresentados nos permitem refletir quanto à elaboração de estratégias que visem melhorar o atendimento aos alunos e professores, no que diz respeitos a alguns levantamentos pertencentes ao espaço público universitário; de forma que ocorra a real inclusão dos alunos com NEE no Ensino Superior.

Diante das políticas de inclusão e a partir do questionário aplicado, têm-se notado urgência em atender efetivamente alunos de inclusão; uma vez que, não basta apenas incluir em leis e projetos a ideia em questão, e não dar o suporte necessário para que a mesma ocorra de fato.

Aponta-se a necessidade de toda uma preparação da comunidade acadêmica para recepcionar tais alunos inclusivos, onde sugere-se interações através de palestras, rodas de conversas, um melhor conhecimento sobre as deficiências e também a importância de dar suporte a essas pessoas.

Qualificar os docentes no contexto do Ensino Superior também é primordial, de forma a oferecer capacitações e formações continuadas permitindo um melhor entendimento sobre as diferentes deficiências e compreensão das dificuldades que possam coexistir.

Vale ressaltar que ao longo de sua trajetória acadêmica, em algum momento, provavelmente o professor poderá confrontar-se com um aluno que apresente alguma NEE, e este deve estar preparado para esse desafio tendo responsabilidades e comprometimentos.

É fato que conflitos de valores, incertezas e seguranças venham perpetuar-se em algum momento desse processo de ensino

-aprendizagem, surgindo a precisão de profissionais qualificados e específicos dentro do espaço universitário, além de tutores capacitados a acompanharem tais alunos. É sugerido que se realize rodas de conversas, troca de experiências e a união entre os docentes que vivenciam essa nova realidade.

Quanto ao espaço universitário, é fundamental que este se prepare para acolher alunos inclusos, oferecendo total acessibilidade. A mesma, deve realizar adequações aos espaços físicos e também oferecer suportes ao professor como materiais diferenciados, a exemplo o braile, interprete, cursos extracurriculares, pesquisas de extensão entre outros recursos que facilitem não somente a ingressão dos alunos como também a sua permanência no espaço universitário.

Faz-se necessário também, que ocorram maiores investimentos dos setores públicos em tecnologias, colaborando com a criação de materiais pedagógicos e pesquisas em torno dessa temática; contribuindo para que as reformas necessárias sejam realizadas para uma real acessibilidade e também a criação de espaços que contribuam com a integração social.

Mediante tais reflexões, podemos observar que estamos vivenciando um novo universo cercado de pessoas com características diferenciadas, tornando indispensável que as instituições de Ensino Superior estejam preparadas para efetivar na prática o atendimento inclusivo.

REFERÊNCIAS

ATIQUE, Manuela; ZAHER, Hugo. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Políticas Públicas e Acesso às Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/hugo_zaher.pdf. Acesso em 02 maio 2017.

BLANK, Marcia. **CURRÍCULO:** OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR. Disponível em: http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/viewFile/190/pdf. Acesso em: 30 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 06 maio 2017.

FERRARI, Marian A. L. Dias and SEKKEL, Marie Claire.**Educação inclusiva no ensino superior**: um novo desafio. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2007, vol.27, n.4, pp.636-647. ISSN 1414-9893. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006. Acesso em: 16 maio 2017.

FREITAS, Neli Klix. **Políticas Públicas e Inclusão**: Análise e Perspectivas Educacionais Public Policies and Inclusion: Analysis and Educational Perspectives. jornal de políticas educacionais. n° 7 | janeiro–junho de 2010 | pp. 25–34. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n7_3.pdf. Acesso: 31 maio 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB): **Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 13 maio 2017.

LIEBSCHER, P. **Quantitywithquality?** Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. Library Trends, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (pág. 15 a 34)

SANTOS, Mônica Pereira. **O papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva** . Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no.7. 2003. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44961760/Paper_UFF.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1493651182&Signature=AEHzGj8vlkh4c4G2la22bqECVrQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_PAPEL_DO_ENSINO_SUPERIOR_NA_PROPOSTA_D.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docênca Univesitária na Educação Superior**. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2017.

32

PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A INTERFACE COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DAS SALAS DE AULA COMUM

Luana Machado Tardivo
Eromi Izabel Hummel

Introdução

Há décadas tem se debatido uma política educacional que promova a inclusão dos alunos com deficiências no âmbito educacional do ensino regular. Paralelo as ações políticas, uma nova reorganização se faz necessária. Desta forma, uma das estratégias tem sido a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), como um espaço para a oferta de um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007, para incentivar o Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas do ensino regular. (BRASIL, 2007).

Para atuar nas SRM são convocados profissionais especializados nas áreas da educação especial, pois a demanda de atividades a serem desenvolvidas são amplas, conforme apresenta a Resolução nº 4 de 02/10/2009. São atribuições do professor de AEE

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.3).

Evidencia-se nas atribuições determinadas pela legislação a ausência da prática pedagógica quanto ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Para Michels (2011), a Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) centraliza os serviços na formação de professores para o atendimento especializado e sua articulação entre os atendimentos nas salas comuns e nas atividades das salas de recursos multifuncionais, mas não traz ex-

plícita uma preocupação quanto ao conhecimento, o que, para o autor, denota "ser uma função secundarizada, ou antiga, dentre as tarefas docentes". (MICHELS, 2011, p. 83).

Nas interpretações de Baptista (2011), o professor de AEE deveria atuar em diferentes contextos: assessoria, formação de colegas, professor auxiliar na mesma sala de aula que o professor regular, acompanhar família, mas no sentido de um interlocutor entre as equipes, sejam elas na própria escola e/ou nos atendimentos externos. Ainda, o autor defende que este tipo de trabalho seria muito mais enriquecedor porque não se pautaria na recuperação do indivíduo que apresenta inúmeras dificuldades, mas se investiria nas "redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa" (BAPTISTA, 2011, p. 5). Ao agir desta forma, o professor não ficaria somente focado na SRM atendendo determinadas deficiências, mas agiria como um mediador do processo de inclusão. Dentre as atribuições dos professores, o mesmo deverá

> [...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.3).

A atribuição determinada acima, promove algumas reflexões: 1) Os professores das salas do AEE têm orientado os professores da sala de aula comum quanto ao planejamento e adequação de atividades inclusivas?; 2) Quais são os desafios que os professores possuem?; 3) Como tem sido a interação dos professores de sala de aula comum e das salas de recursos multifuncionais? Estas são algumas questões, que motivaram para o desenvolvimento da pesquisa que teve como objetivo analisar a interação entre os professores do atendimento educacional especializado com os professores das salas de aulas comum, no atendimento de alunos público alvo da educação especial.

A pesquisa encontra-se em fase desenvolvimento e são apresentados a seguir o aporte metodológico e os resultados parciais.

Desenvolvimento

A pesquisa "Professoras da sala de recursos multifuncionais e a interface com as práticas pedagógicas das professoras das salas de aula comum", teve como objetivo analisar a interação entre os professores que atuam na SRM, com os professores das salas de aulas comum.

Participaram da pesquisa uma professora da SRM e uma da sala de aula comum das escolas da rede municipal de educação de Apucarana – PR, que possuem alunos considerados público-alvo da educação especial.

O estudo apresenta as características de uma pesquisa qualitativa e descritiva, com estudo de caso. De acordo com Liebscher (1998), a abordagem qualitativa é utilizada quando o fenômeno em estudo é complexo, é de natureza social, não tende à quantificação e desenvolve-se numa situação natural. É rico em dados descritivos, possui um plano flexível e focaliza a realidade de forma complexa em um determinado contexto. Significa dizer que o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave.

Acresce que a abordagem qualitativa parte do fundamento de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2003).

Em se tratando da pesquisa descritiva vemos, que ela "observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los" (CERVO; BERVIAN, 2002, p.66).

Ao iniciarmos a pesquisa, solicitou-se a autorização da coordenadora responsável pelas salas de recursos multifuncionais e atendimento especializados para alunos especiais do município de Apucarana-PR. Após a autorização, por meio de uma declaração assinada pela mesma, as professoras foram informadas da pesquisa e assinaram o termo de consentimento esclarecido.

Para coleta de dados elaborou-se um roteiro de observação, conforme orientações de Danna e Matos (2006). Foram elaborados dois roteiros, um voltado para a professora de SRM e outro para a sala de aula comum. O roteiro contemplou como: 1) características do aluno: física e tipo de deficiência do aluno, nível socioeconômico, necessidade de recursos adaptados; 2) Descrição do ambiente físico e social; 3) Interação do professor do aluno: planejamento de atividades específicas para o aluno.

Para melhor compreender a interação das professoras, observou-se num primeiro momento a professora da SRM e depois a professora de sala de aula comum, no atendimento de um aluno com deficiência intelectual. O aluno selecionado tem 13 anos, frequenta a 5ª série, é de família carente, não mora com a mãe e constantemente apresenta-se sujo e com fome. Na SRM faz uso de materiais diversificados para auxiliar na aprendizagem.

A SRM é composta de televisão, dois computadores, uma impressora *laser*, uma biblioteca itinerante, um alfabeto na parede, uma mesa grande, utilizada pelos alunos e outra menor que a professora usa para deixar seus materiais. A sala é bem iluminada e arejada, porém, dividida por dois armários com a biblioteca da escola. Professoras e outros funcionários entram constantemente para pegar objetos, desconcentrando os alunos de suas atividades.

O aluno é atendido juntamente com dois outros alunos. Durante o atendimento a professora interage com o aluno por meio de conversas a respeito da família, incentiva para que ele conclua a atividade e explica os objetivos que ele precisa atingir no final da atividade.

A professora da SRM faz o planejamento de sua aula considerando as individualidades de cada aula. Observou-se que a professora elabora atividades lúdicas, a fim de que o aluno tenha uma melhor compreensão.

Na sala de aula comum, as carteiras estão organizadas em formato da letra U, sendo 9 alunos no meio e 21 envolta. O aluno senta-se na segunda carteira ao lado de dois meninos. Sendo que um dos alunos o ajuda em suas dificuldades. Na sala há três ma-

pas, uma biblioteca itinerante, dois armários, uma TV *pen drive*, alfabeto na parede e uma mesa para a professora.

Durante o momento da observação, os alunos realizavam uma atividade proposta pela professora que consistia na cópia de exercício do livro didático, não houve interação com o aluno. As atividades realizadas pelo aluno eram as mesmas do restante da turma, mesmo considerando que o aluno com deficiência intelectual necessitasse de atividades concretas.

Quanto ao momento da interação entre as professoras, não foi observado, tendo em vista que até o momento da pesquisa não ocorreu um horário específico para que as duas professoras tratassem das questões pertinentes ao desenvolvimento do aluno. Diante do exposto, optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada, a fim de compreender quando se dava a interação, pois conforme trata a Resolução 02/2009, entre as diversas atribuições do professor de AEE deve-se estabelecer articulação entre o atendimento educacional especializado do aluno com sua rotina da sala de aula comum, neste sentido os professores necessitam de um planejamento colaborativo, pois de acordo com Cotonhoto e Victor (2015) o diálogo precisa ocorrer entre esses dois espaços, um vez que são elas que constroem práticas na perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência.

A professora de SRM relatou que a interação com a professora de sala de aula comum, acontece quando possível nas sextas-feiras e em alguns momentos durante o intervalo das aulas. Quanto a metodologia a ser trabalhada com o aluno, afirma que orienta, mas não acompanha se é aplicado. Fuck e Cordeiro (2015) afirmam que, as adaptações no podem ficar somente na SRM, mas em todo o contexto escolar visto que é necessário construir parceria para que haja um trabalho eficiente. Em SRM, utiliza-se de diferentes recursos, pois trata-se de atendimento que requer a diversidade de estratégias pedagógicas para desenvolver o conhecimento do aluno. Busca orientação com a coordenadora pedagógica, mas sabe da necessidade de adquirir novos conhecimentos. A professora afirma não ter recebido formação para orientar os professo-

res, mesmas nas pós-graduação que cursou, no entanto, possui experiências na área, por ter atuado como professora na Associação de Pais e Amigos Excepcionais – APAE.

A professora da sala de aula comum, confirma que as sextas-feiras deveria ser o dia de reunir-se com a professora de SRM, todavia nem sempre é possível, levando-as a conversarem durante o intervalo das aulas sobre o progresso do aluno. A professora de SRM apresenta sugestões de atividades, mas nem sempre são aplicadas devido ao número de alunos em sala de aula. Também, o aluno recebe o atendimento durante o horário de aula, e não em momento inverso a escolarização.

Conclusão

Em resultado até o momento da pesquisa sobre as professoras da sala de recursos multifuncionais e a interface com as práticas pedagógicas das professoras das salas de aula comum, pode-se observar que, elas sentem bastante necessidade de diálogo a respeito do desenvolvimento do aluno, tanto dentro da SRM quanto na sala de aula comum, pois o trabalho é lento e exige a colaboração de ambas. Por isso, a importância da professora em saber orientar, porque muitas vezes a dificuldade está, consequentemente, associado com a falta de orientações sobre as atribuições dos professores que prestam atendimento educacional especializado. Como já salientado por uma professora na entrevista, ela não recebeu tais informações nas especializações que fez. Por esse motivo tem algumas restrições de como orientar e o que fazer para desenvolver melhor o progresso do aluno da educação especial, ou seja, desenvolver diálogo sobre as adaptações de atividades, de metodologia, e de auxílio na sala de aula comum.

Compreendemos, com base nos estudos que, as políticas públicas educacionais são como apoio aos professores e que devem ser consideradas como forma de ampliar os conhecimentos, para um melhor atendimento com os alunos especiais atingindo a perspectiva de inclusão, de autonomia e de permanência dos alunos no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: A Sala de Recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira Educação Especial,** Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago, 2011. Edição Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais.** Edital nº 01, de 26 de abril de 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, n. 190, Seção 1, p. 17, 05 out. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em 15 de jun. 2015.

COTONHOTO, Larissy Alves; VICTOR, Sonia Lopes. Sala de atividade e atendimento educacional especial na educação infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a abordagem histórico-cultural. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 122 – 143, maio/ago. 2015.

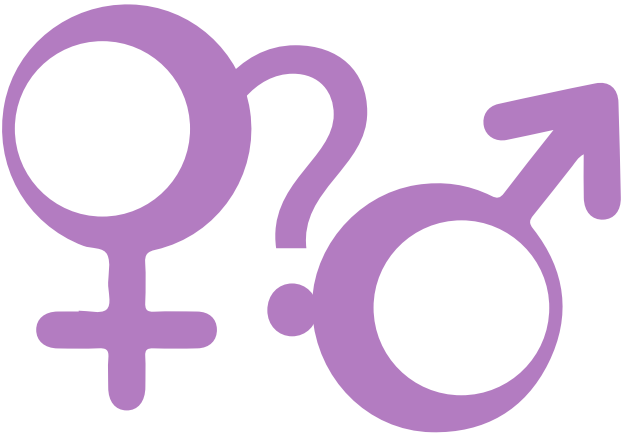
FUCK, Andréia Heiderscheeidt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. As professoras da sala de aula comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial.** Santa Maria, v. 28, n. 52, p.393-404, maio/ago. 2015.

MICHELS, M. H. O Instrumental, o Generalista e a Formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 79-90.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar.** São Paulo: Edicon, 2006.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**. Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a **LIS Master's program.** Library Trends, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.



33

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS, INCLUSOS NA REDE REGULAR DE ENSINO

Janete Aparecida Primon
Eromi Izabel Hummel

Introdução

O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais proporciona uma nova reorganização no contexto educacional, principalmente no que se refere ao planejamento de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, ao considerarmos a inclusão escolar enquanto paradigma educacional temos que lutar pela construção de uma escola acolhedora, cujo não seja possível haver nenhuma forma de discriminação, nem mecanismos de seleção, para que então possa ser garantido o acesso e a permanência de todos os alunos na escola.

De acordo com Frias (2008) incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional, implicando na flexibilização ou

adequação do currículo, com modificação das formas de ensino, metodologias e avaliação, de modo que, implique também no desenvolvimento de trabalhos em grupos na sala de aula e na criação e adequação de estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas. (p.15)

Com efeito, foi partindo dos princípios de uma escola inclusiva com qualidade, que surgiu o subprojeto "Procedimentos e estratégias pedagógicas inclusivas, no contexto de uma sala de aula do ensino regular", subsidiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Neste projeto, o trabalho é realizado mediante a elaboração de estratégias pedagógicas para alunos inclusos em duas escolas municipais de Apucarana-Paraná, que conta com a participação de bolsistas para fazer o acompanhamento de tais alunos nas instituições de ensino. Assim, pelo fato de vivenciarmos na prática esta realidade nas escolas, na qual somos bolsista, surgiu o interesse em escrever este trabalho com base nas experiências pedagógicas adquiridas ao longo dos três anos de aplicação do subprojeto.

Diante disso, este trabalho doravante denominado "Estratégias pedagógicas para alunos com necessidades educacionais especiais, inclusos na rede regular de ensino", tem como objetivo analisar estratégias pedagógicas destinadas aos alunos inclusos na rede regular de ensino, a partir de embasamentos teóricos, de autores como: Beyer (2006), Omote (1994), Lima et al (2013), Perrenoud (2001), mediante o intuito de analisar o uso de estratégias pedagógicas pelos professores da rede regular de ensino, apresentando como opções de atividades algumas estratégias pedagógicas que foram pensadas e desenvolvidas no projeto PIBID.

A metodologia de pesquisa adota trata-se da análise de documentos fornecidos pelo Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência (PIBID), que retratam o número de alunos com necessidades educacionais especiais estudantes de duas escolas municipais de Apucarana–PR e que são atendidas pelo projeto.

Este trabalho mostra que embora a inclusão de alunos com deficiências no contexto do ensino regular possui muitos desafios a

serem enfrentados, algumas estratégias pedagógicas diferenciadas podem propiciar o desenvolvimento educacional de muitos alunos.

Desenvolvimento

A Inclusão é um direito das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de terem acesso, permanência e participação nas atividades do ensino regular comum. Mas nem sempre, a sociedade e suas políticas de organização apresentaram em seu conteúdo, leis voltadas para as pessoas com NEE, que por muitos séculos foram excluídas e até mesmo exterminadas.

A legislação vigente denominada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), apresenta em seu conteúdo alguns objetivos para a educação nacional inclusiva, que devem ser cumpridos para que a "educação inclusiva assuma um espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão" (p.13),são objetivos da nova política:

> [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008 p.14)

Segundo a Política de 2008, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p.9)

Assim, a escola enquanto promotora de uma educação sem discriminação e distinção de classe, etnia, gênero, cor, entre outros, deve buscar medidas que ajudem a quebrar as barreiras das dificuldades que impedem os deficientes de terem uma participação íntegra nos lugares aos quais frequenta.

Omote (1994), discorre que a educação inclusiva deve procurar meios de alterar a demanda das atividades em relação as quais a pessoa é deficiente, não significando reduzir os níveis de exigência, mas adequar as atividades, em parte, às condições de realização da pessoa. Ressalta também, a importância da adequação do ambiente à natureza das pessoas deficientes.

Uma proposta de inclusão requer uma escola preparada e estruturada para receber os alunos inclusos, pois somente um ambiente planejado e estruturado pode proporcionar a segurança aos alunos, principalmente aos alunos com NEE. Mantoan (2013), também escreve acerca da escola atual do século XXI, colocando que esta deve incluir a todos, fazendo valer o seu papel de educar:

> Em meio às diferenças de concepção, penso que a escola de hoje, do século XXI, deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de *educar, incluindo a todos, respeitando diferença e promovendo o conhecimento para a vida* – e não para fragmentos dela – a partir de práticas pedagógicas, que aliem teoria e prática e se valham dos mais variados recursos e linguagens para o cumprimento de seus papeis".(Mantoan, 2013, p.11)

ROTH (2006), afirma que a inclusão escolar, enquanto paradigma educacional tem como objetivo a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos. Reitera

que este paradigma requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar: preponderantemente *no outro*, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um.

Guasseli (2005, apud NOZI E VITALIANO, 2013, p.32) em sua dissertação de mestrado realizou uma pesquisa com professoras da rede regular de ensino, sobre a educação inclusiva diante dos desafios que ela impõe frente à prática pedagógica. Constatou-se então que estas sentiam-se culpadas, frustradas e ansiosas frente a não-aprendizagem dos alunos com NEE, o que denota que as professoras não se envolviam apenas profissionalmente com seus alunos, mas também firmavam um compromisso pessoal em relação a aprendizagem deles.

Partindo de tal pressuposto, esta constatação é bastante importante para a realidade inclusiva escolar, pois demonstra que muitos professores não se sentem preparados ou capazes de ensinar os alunos com NEE, e que muitas vezes precisam recorrer a especialistas na escola que possam direcionar o caminho a seguir.

Rodrigues (2008) coloca alguns passos que o professor do ensino regular pode seguir ao receber alunos com NEE em sua sala de aula:

> A presença de alunos com NEEs no cotidiano da sala de aula, obrigará o docente a realizar adaptações e ajustamentos. Segundo ele, primeiramente o professor deverá analisar os cenários de organização do ambiente de aprendizagem propondo lugar e condição para as necessidades desses alunos. Em segundo lugar, deverá observar se a rotina da sala inclui ou exclui esses alunos e em terceiro, deverá verificar se as atividades e a sua organização sequencial respeitam os ritmos de aprendizagem de todos os alunos". (RODRIGUES, 2008, p. 6)

A partir desse procedimento, o professor e o aluno incluso passam a se habituar à convivência do dia-a-dia, ressaltando tam-

bém que é necessário a colaboração e a troca de experiências com os docentes da escola, para que assim, consigam resolver juntos a maior parte dos problemas que depararem.

Assim, é muito importante que o professor busque se atualizar e sempre procurar novas formas de trabalhar que se adaptem aos alunos com NEE. Conseguinte, ressalta-se a formação de docentes, as licenciaturas e também a Pedagogia, pois é a partir dos investimentos na formação inicial que haverá profissionais preparados para atuar com as mais adversas situações que permeiam o universo escolar.

Após análise da atuação docente, no que diz respeito ao trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, apresentaremos a seguir o conteúdo sobre estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas com os alunos inclusos na rede regular de ensino.

Estratégias Pedagógicas para alunos inclusos.

A inclusão de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais na sala de aula comum do ensino regular, evidenciou que a prática pedagógica tradicional utilizada pelos professores, baseada apenas na transmissão de conhecimento, é ineficaz para ensinar grande parte dos alunos, pois demonstra que o conhecimento passado, chega a apenas alguns, enquanto deveria atingir a todos os alunos da sala.

É nesse sentido, que são necessários a utilização de meios que levem os alunos inclusos a aprenderem como os demais alunos da sala de aula, e para que tal feito aconteça faz-se preciso, criar estratégias pedagógicas que incluam os alunos com NEE nas atividades comuns das salas de aula do ensino regular.

Como afirma Leite et al. (2008), o movimento de inclusão escolar revelou que a educação, com seus métodos tradicionais, exclui cada vez mais alunos, ao invés de incluí-los. Dessa forma, ficou claro que considerar as individualidades de cada um é fundamental para garantir a qualidade de ensino para todos os alunos, e não apenas para aqueles que apresentam dificuldades mais evidentes.

De acordo com Perrenoud (2001), grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às especificidades dos alunos, à composição da classe e a história das relações entre os educandos e o professor. Em vista disso, fica clara a importância da realização de adaptações curriculares para a inclusão do aluno com deficiências.

Desta forma, colocamos que a adaptação do material escolar epedagógico deve despertar nos professores atenção e criatividade pararesolução de possíveis barreiras que impedem o acesso ao aprendizado.

Neste sentido o Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID desenvolveu o seu trabalho com alunos inclusos na rede regular de ensino de Apucarana-PR.

O objetivo principal desse projeto, constitui-se em promover aos professores da educação básica e acadêmicos do curso de pedagogia, estudos teóricos e práticos a respeito de ações pedagógicas inclusivas, visando desenvolver estratégias de ensino que viabilizem a participação dos alunos, nas atividades comuns de ensino.

O projeto iniciou-se no ano de 2014, em duas escolas da rede municipal de educação da cidade de Apucarana, Estado do Paraná. Contando assim, com dois supervisores selecionados para atuar no PIBID, assim como, 14 bolsistas acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – campus de Apucarana, e alunos público-alvo da educação especial das escolas participantes.

A base metodológica do projeto pautou-se desde seu início na abordagem colaborativa, visto que "reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, construção dos saberes e a formação contínua dos professores" (IBIAPINA, 2008, p. 21).

Entre os anos de 2014 e 2016 foram atendidos no projeto 29 alunos com diferentes deficiências. Ressalta-se que a deficiência intelectual apresentou maior índice, cujo 20 alunos apresentaram o diagnóstico. Pode-se inferir que a indicação de maior número de alunos, concentra-se entre o quinto e quarto ano,

devendo-se ao fato de que os mesmos apresentam defasagens acentuadas de aprendizagem para o ano em que estão matriculados. Os professores perceberam pelos objetivos propostos no projeto possibilidades de colaboração para favorecer o processo de aprendizagem destes alunos.

A partir destas informações, foram organizados grupos de estudos para aprofundamento teórico, com base na literatura científica para compreender as características clínicas das deficiências e orientações de manejo para promover intervenções pedagógicas. Tais estudos ressaltaram a importância de um olhar diferenciado para o aluno com deficiência, não focando apenas em suas limitações, porém valorizando suas potencialidades. Beyer (2006) afirma que ao avaliarmos um aluno é necessário "pautar-se não apenas pelas limitações funcionais que o aluno apresenta, porém principalmente através da sondagem das suas potencialidades intelectuais e socioafetivas" (p.95).

Nesse sentido, colocamos que muitas estratégias foram elaboradas para o trabalho com os alunos inclusos no projeto, porém relataremos aqui, o caso específico de uma intervenção realizada com um aluno diagnosticado com baixa visão e deficiência intelectual, atendido pelo projeto no ano de 2014 e matriculado no quinto ano. Para preservar a identidade do aluno em destaque, o denominaremos como A1. Assim, antes de preparar as atividades com este aluno, adotamos o Protocolo de Observação, com o objetivo de identificar e analisar alguns fatores que influenciavam na aprendizagem do aluno.

Tabela 1: Protocolo de Observação

Estudo de caso	Dificuldades	Habilidades do aluno
É uma criança com temperamento difícil em casa, não aceita ser contrariada, fica facilmente nervosa e chorosa. Apresenta lentidão no ritmo de trabalho e em dar respostas, desatenção e timidez. Seus desenhos demonstram instabilidade emocional e introversão. Apresenta ausência de vínculo com a aprendizagem relacionada ao ambiente escolar; deficiência intelectual, com defasagens cognitivas que vêm comprometendo sua linguagem receptiva, memória, habilidades percepto-linguísticas e aritmética.	Pouca autonomia. Baixa autoestima e lentidão. Falta de iniciativa própria e criatividade. Baixa habilidade na organização do pensamento. Encontra-se em fase de desenvolvimento da lateralidade, organização espacial e temporal. Assimilar os conteúdos que envolvam interpretação, raciocínio lógico e seriação e classificação de numerais acima da dezena. Escreve frases com dificuldade, necessitando de intervenções, pois não consegue articular corretamente a mesma. Lê pausadamente.	Resolve operações de adição e subtração, realizando atividades que envolvam raciocínio lógico com orientações especificas. Reconhece o esquema corporal nomeando as partes principais. Bom equilíbrio e boa coordenação motora ampla.

Fonte: HUMMEL,2016.

O protocolo permitiu ampliar as informações do aluno em relação ao seu desenvolvimento e características: comportamentais, emocionais, motivacionais, coordenação motora, cognitiva entre outras para orientar o início do planejamento das atividades.

Para Stainback e Stainback (1999, apud HUMMEL, 2016, p. 5) ao planejar uma proposta pedagógica inclusiva, o professor deve fazer alguns questionamentos a si mesmo como, por exemplo: 1) O estudante pode participar da aula da mesma forma que os outros alunos? 2) O estudante é incapaz de participar de muitas aulas e atividades sem o apoio ou acomodação especiais? Que ob-

jetivos devem ser modificados para garantir a plena participação do estudante na aula?

Coll, Marchesi e Palácios (2004) enfatizam a necessidade da elaboração de um currículo aberto para a diversidade, oferecendo a todos os alunos oportunidades de enriquecimento mútuo por meio de intercâmbio de experiências, com vistas ao desenvolvimento de atitudes de respeito e solidariedade diante das diferenças humanas, incluindo-se aquelas referentes a valores e costumes.

Considerando tais pressupostos, a etapa seguinte do nosso trabalho consistiu na elaboração de um plano de intervenção inclusiva com estratégias metodológicas adaptadas ao aluno A1. Assim, o planejamento da intervenção inclusiva partiu dos conteúdos curriculares comuns a todos os alunos da turma do quinto ano, adequados à necessidade individual do aluno. Para planejar, nos em responder algumas questões, conforme tratado na Tabela 2.

Tabela 2 – Plano de Intervenção Inclusiva

Justificativa	Objetivo	Conteúdos priorizados e/ou adaptados	Habilidades
A presente proposta consiste em aplicar estratégias diferenciadas de ensino, visando os conteúdos da rede regular de ensino, para os alunos do 5° ano, de modo que, possam aprender com atividades adaptadas para cada grau de dificuldade.	Aprimorar a atenção por meio do recurso estabelecido pelo programa HagáQuê. - Desenvolver o raciocínio lógico matemático durante a aplicação dos jogos. Estabelecer o conceito de atenção por meio das regras dos jogos. Desenvolver a linguagem escrita ao realizar a atividade que envolve história em quadrinhos. Evoluir a expressão verbal por meio das atividades comunicativas.	Produção de texto com gênero história em quadrinhos. Matemática envolvendo fração, multiplicação e formas geométricas.	Cooperatividade. Tem boa socialização. Apresenta interesse em aprender.

Fonte: HUMMEL, 2016

Definiram-se para elaboração da proposta pedagógica os conteúdos na área da língua portuguesa: produção de texto com gênero história em quadrinhos, e na área da matemática: fração, multiplicação e formas geométricas.

Os procedimentos pedagógicos propostos possibilitaram a participação de todos os alunos, considerados com ou sem deficiência. Os materiais foram organizados e adaptados para o aluno com baixa visão e atendeu a sua necessidade de aprendizagem, em relação a sua leitura, interpretação e produção de texto, pois as atividades foram impressas em um tamanho maior.

Para introduzir as atividades de produção de texto, utilizou-se o software HagáQuê, editor de história em quadrinhos, apresentado com um projetor multimídia a todos os alunos. A seguir, os alunos produziram coletivamente e individualmente uma história em quadrinhos.

Para as atividades de matemática, foram planejados jogos pedagógicos que focaram os conteúdos de fração, multiplicação e formas geométricas.

Dado o exposto, os procedimentos adotados contribuíram como algo inovador, que motivou não somente o aluno com deficiência, mas todos os demais alunos que participaram significativamente das propostas.

Pode-se dizer que foi uma experiência inesquecível, pois o aluno sentiu-se valorizado com as atividades adaptadas e conseguir realizar com êxito tudo o que lhe foi proposto. Portanto, ao preparar atividades para os alunos inclusos, não devemos subestimar a sua capacidade com exercícios mecânicos e isolados, mas sim propor atividades que possam incluir esses alunos no contexto da sala regular a partir de estratégias metodológicas que explorem as suas habilidades.

Figura 1 - História em quadrinho ampliada para o aluno A1

Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

O processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas de ensino regular vêm aumentando em larga escala a cada ano. O que se observa a partir do estudo realizado, é que após a década de 90 foram surgindo Políticas Públicas que subsidiaram a obrigatoriedade da Educação Inclusiva.

Entretanto, apesar de todo o envolvimento por parte dos interessados em promover a inclusão, algumas lacunas ainda não foram preenchidas nas escolas que recebem esses alunos. Os professores, por exemplo, sentem-se despreparados por não saberem como preparar atividades que atendam a real necessidade dos alunos com NEE.

Após a análise de documentos, leis, e recursos didáticos, conclui-se que as estratégias pedagógicas podem promover a inclusão

dos alunos com NEE na sala de aula do ensino regular, desde que o professor procure se especializar para realizar as adaptações necessárias referentes às especificidades do aluno. Mas para que isso aconteça, tem que haver uma rede de apoio com toda a comunidade escolar, entre: equipe diretiva e pedagógica, corpo docente e pais dos alunos inclusos, assim como também, quando necessários profissionais da saúde dependendo do caso.

Em linhas gerais, pode-se dizer que a inclusão implica em uma mudança de atitude por parte dos professores do ensino regular. Mudança que tem implícita a aceitação dos alunos com NEE, não apenas por que todos têm os mesmos direitos, mas por que ninguém é igual ao outro e todas as turmas são heterogêneas, pois possuem as suas singularidades.

A pesquisa realizada no PIBID comprovou a importância do investimento em projetos de iniciação a docência no ensino superior, pois a partir da experiência conquistada ao participar do subprojeto "Procedimentos e estratégias pedagógicas inclusivas no contexto de uma sala de aula do ensino regular", percebeu-se que a prática na elaboração de estratégias de ensino fica muito mais transparente, quando se tem a junção da teoria e da prática.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2016.

COLL, C. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação** 1 - Psicologia da educação escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v.2, p.107-127.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. Inclusão Escolar do aluno com Necessidades Educacionais Especiais. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

HUMMEL, E. I. **Análise da formação de professores para o uso da informática educativa no processo de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em :< http:// www.dominiopublico.gov.br> Acesso em: 10 jan. 2016.

HUMMEL, Eromi Izabel. **Práticas Pedagógicas Inclusivas:** Saberes da formação inicial e continuada de Professores. 2016. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6319.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

LEITE, Lúcia Pereira et al. **Práticas Educativas:** Adaptações Curriculares. Bauru: Mec, 2008

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Para uma escola do século XXI.** Campinas, Sp: Unicampi, 2013.

OMOTE, Sadão. Perspectivas para a conceituação de deficiências. Marília, São Paulo: **Revista Brasileira de Educação Especial**, 31 ago. 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art11.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

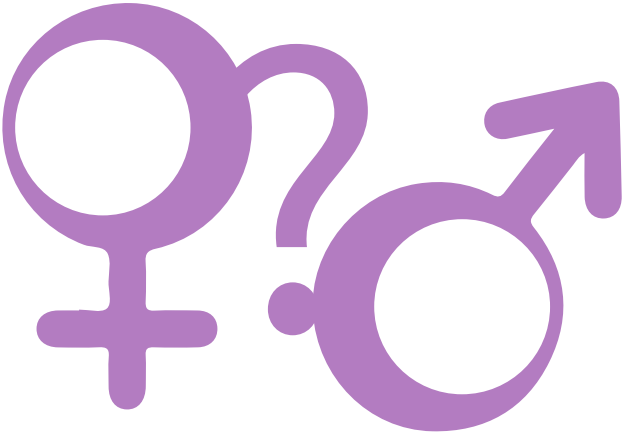
PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002. 286 p.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

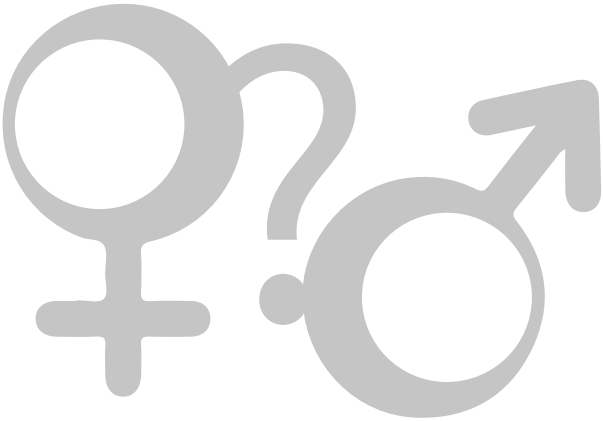
RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. **Educação especial:** história, etiologia, conceitos e legislação vigente / Olga Maria Piazentim Rolim Rodrigues, Elisandra André Maranhe In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). **Experiências Educacionais Inclusivas:** Programa educação inclusiva: Direito à diversidade. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

VITALIANO, Célia Regina; NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NOZI_Gislaine_Semcovici.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.



34



ALUNOS COM NEE: DIFICULDADES E DESAFIOS NA ADAPTAÇÃO E APRENDIZAGEM

Fernanda Cristina Rosa
Katiane Aparecida Soaigher

Introdução

A sociedade atual tem passado por grandes transformações sociais e culturais ao longo dos anos, transformações essas que propiciaram discussões a respeito dos direitos e necessidades de pessoas com deficiência, no entanto, é possível perceber que, essas pessoas ainda encontram dificuldades para serem aceitas de fato na sociedade. As barreiras físicas, a falta de informações e o preconceito, limitam essas pessoas à atividades e posições muito inferiores às suas reais potencialidades (MORRIS, 2014, p. 14).

Com base na problemática enunciada, evidencia-se que a relevância dessa pesquisa está na possibilidade de compreender o processo de construção e implementação das politicas e práticas de pedagógicas no contexto referente à Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Sendo assim, o presente trabalho também possibilita a reflexão sobre as mudanças e avanços ocorridos ao longo dos séculos com relação às pessoas com deficiência e sua participação no contexto escolar e na sociedade.

É importante salientar que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos constitucionais que qualquer outro cidadão, em que lhe é assegurado um ambiente sadio e adaptado às suas necessidades, outorgando desta forma, seus direitos civis, políticos, sociais e culturais (HAMMEL, 2015, p. 81).

As pessoas com necessidades especiais, são consideradas assim, porque a sociedade os rotulou dessa forma, quando na realidade, são pessoas e sujeitos comuns, que tem por direito um atendimento educacional de qualidade, que respeite e ao mesmo tempo explore suas potencialidades. Partindo dessa perspectiva, o papel da escola no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é, não só o de desenvolver suas habilidades para que consigam uma maior autonomia, mas também de contribuir para a evolução pessoal de cada um (ASPILICUETA, 2013, p. 380).

O processo de inclusão implica em mudanças na organização curricular e nas propostas educacionais das escolas, fazendo-se necessário, portanto, que diretores, professores, alunos, pais, e toda a comunidade na qual a escola está inserida se disponibilize a idealizar e executar as mudanças necessárias (MCMAHON, 2016, p. 661).

Sendo assim esse estudo tem por objetivo analisar o papel da escola na mudança de paradigmas à respeito de portadores de necessidades educacionais especiais, discutir os fundamentos históricos e teóricos da Educação Especial no Brasil, analisar se ao longo dos anos houveram mudanças significativas e reais com relação a inclusão de pessoas com necessidades especiais.

A pesquisa proposta teve como base de análise as Politicas Públicas de Educação Inclusiva e as práticas pedagógicas a fim de verificar e compreender as orientações que fundamentam e executam as ações realizadas no contexto escolar referentes a

inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A pesquisa foi realizada nos bancos de dados: Google Acadêmico, Scielo, e na Constituição Federal, utilizando livros e artigos acadêmicos. O período da pesquisa foi de 17 a 26 de Abril de 2017.

As transformações sociais com relação às pessoas com necessidades educacionais especiais

Indivíduos que apresentam algum tipo de deficiência intelectual ou educativa não são uma exceção da atualidade. Até o século XVI, por exemplo, as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência eram vitimas de exclusão, rejeição e até mesmo práticas de extermínio, a sociedade acreditava que a deficiência era atribuída a forças sobre humanas. Durante a Idade Média, a Igreja censurou essa prática, e as pessoas eram internadas em manicômios, asilos, orfanatos.

O conceito de individualidade e da diferença entre as pessoas não era compreendido. A falta de conhecimento sobre as deficiências muito contribuiu para que as pessoas que fugiam do padrão de normalidade aceito e imposto pela sociedade fossem discriminadas, marginalizadas e até mesmo ignoradas. De acordo com Maria Ângela Corrêa (2010): A história da Educação Especial ou das pessoas com necessidades especiais, da Antigüidade até a Idade Média, mostra que o extermínio, a discriminação e o preconceito [...] Mesmo que isso acontecesse sob o véu do abrigo e da caridade, a exclusão era o caminho naturalmente praticado naquela época (Maria Ângela Corrêa, 2010, p.16).

E somente no século XIX, dá-se o início da educação para pessoas com deficiência em instituições, separadas de acordo com a deficiência, e é a partir de então que pode- se considerar ter surgido o conceito de Educação Especial.

Até o inicio do século XX não se falava em Educação Especial, mas em meados dos anos de 1970, esse termo começou a ser debatido, tornando-se assim uma preocupação por parte dos governos

com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. Segundo Maria Elisa Ferreira (2003): As primeiras décadas do século passado foram marcadas pelas criticas à segregação das pessoas com deficiência. A partir de então, pais e parentes passaram a organizar-se em prol de melhores condições para aqueles que apresentavam algum tipo de "anormalidade". Começam a surgir, nesse aspecto, teóricos que defendiam a "normalização", ou seja, a adequação da pessoa com deficiência à sociedade, para permitir a integração. (FERREIRA, 2003)

A Educação Especial surgiu devido a organizações e leis favoráveis aos deficientes, e a educação inclusiva começa a ganhar força no Brasil a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, que prevê atendimento especializado aos portadores de deficiência, assegurando através do Art. 227: Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para portadores de deficiência física, sensorial, ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação de acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Dentre os documentos internacionais, é importante mencionar a Declaração de Salamanca, elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, na cidade de Salamanca, na Espanha em 1994, sendo este considerado um dos documentos mais importantes relacionados a inclusão social. Segundo esse documento, o principio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.

No Brasil, o Estatuto da criança e do adolescente dispõe na Lei Nº 8069 de julho de 1990, Capitulo IV, Art.53 que o portador de deficiência deve receber atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, possui um capitulo destinado à Educação Especial, com o intuito de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com o Ca-

pitulo XIV, Da Educação Especial: Art.85: entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de deficiência.

A sociedade passa a ter uma nova visão sobre o individuo com necessidades educacionais especiais, através de estudos passa-se a acreditar que é possível a pessoa com deficiência ser inserida na escola regular, visto que ela apresenta condições e potencial de aprendizagem, para Fonseca (1995): A aprendizagem, ao contrario do que pensam muitos responsáveis, não depende só das condições internas inerentes ao individuo que aprende, ela constitui o corolário do equilíbrio de tais condições internas (de aprendizagem) com as condições externas (de ensino), inerentes ao indivíduo que ensino. (FONSECA, 1995, p. 226)

O papel da escola frente às políticas públicas de educação inclusiva

Pode-se dizer que todo individuo, tenha ele algum tipo de necessidade especial ou não, é capaz de aprender, todos possuem potencialidades e habilidades, que tendem a se desenvolver de acordo com as circunstancias e os estímulos aos quais estão expostos. A partir dessas mudanças de paradigmas, a escola como um todo, também precisou se readequar a nova realidade e rever o seu papel e sua função social, recriando um ambiente que fosse de acesso a todos, independente de suas limitações e que valorize a individualidade de cada aluno. De acordo com os conceitos de Meirieu (2005, p. 44) sobre a escola ,´´[...]uma escola que exclui não é uma escola[...]. a Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém[...].´´

Ainda sobre o papel da escola, Silva (2002, p. 45) contribui afirmando que "[...] a escola se redefine como o espaço democrático de pregação de valores, tolerância e respeito as diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência

humana e social, cultural e política", as particularidades de cada aluno devem ser aceitas e trabalhadas , de forma que as atividades desenvolvidas consigam atingir a criança e explorar as suas potencialidades, para que ele sinta-se verdadeiramente fazendo parte do contexto escolar ao qual está inserida. Para Ferreira e Guimarães (2003): As pessoas de diferentes orientações de vida (homens e mulheres, jovens e velhos, adultos e crianças, negros e brancos, índios e mestiços, estrangeiros, pessoas com deficiência)passaram, hoje, a lutar pelo reconhecimento e pela valorização justamente de suas ´´diferenças´´. Em vez de exigirem mais equidade entre os seres humanos e lutarem por mais igualdade, de insistirem na demanda da cidadania igual para todos, essas minorias querem respeito e o direito a ser diferentes (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 40).

Para Carmo (1991), vai muito além que estar simplesmente dentro da escola, pressupõe, sobretudo, a existência de recursos materiais e humanos apropriados, transporte e bibliotecas adequadas. De acordo com Mantoan (1997): As escolas inclusivas propõe um modo de construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas mudanças. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.(MATOAN, Maria Teresa Égler. 1997, p. 145)

Nessa perspectiva Vygotsky (2003) ressalta a importância do professor como mediador, que contribui para aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento potencial do aluno, desta forma, podemos dizer que o desenvolvimento da criança com deficiência com relação a aprendizagem, é em muitos casos, o reflexo da intervenção pedagógica e do professor. Para Lima (2005): [...] a inclusão não é responsabilidade somente do regente da turma em que os alunos são inseridos. Na verdade, é o coletivo da escola que constitui uma rede real de suporte para os casos de inclusão. E, geralmente, só com a participação total ou parcial do coletivo

de adultos, na escola, é que se podem efetivar as mudanças necessárias na apropriação e uso dos espaços, na organização do tempo, na formação de um contexto de desenvolvimento adequado para os alunos de inclusão. (LIMA, 2005,p.03).

Traçando portanto, uma relação entre a aprendizagem e as intervenções pedagógicas, Torres (2001, p. 45) afirma que, "[...] ao se acreditar que melhorando o ensino melhora-se , automaticamente, a aprendizagem, atribui-se aos docentes e a sua capacitação uma relação direta com a melhoria das aprendizagens de seus alunos." A Lei de Diretrizes e Bases, no seu artigo 59, a respeito da capacitação de professores estabelece que: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

É importante salientar que o professor desempenha papel importante na formação e construção do conhecimento científico, mas cabe ao professor também formar alunos capazes de conviver e respeitar as diferenças. Nesta perspectiva, Zoía(2006), afirma que: [...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças. (ZOÍA, 2006,p.23)

Considerações finais

A partir das analises bibliográficas realizadas a cerca do tema: Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, conseguimos reconhecer através de um breve histórico os significativos avanços e conquistas no âmbito da educação especial por meio de Leis, Decretos e Documentos.

Conclui-se que a escola tem papel fundamental na mudança de paradigmas, de forma que os alunos, os professores, e os

funcionários, fazem parte desse processo de readaptação e mudança, assim como a comunidade na qual a instituição escolar está inserida e os pais dos alunos. A educação de qualidade é um direito de todos independente de suas necessidades e especificidades, tornando-se importante respeitar e valorizar a individualidade de cada um.

A inclusão requer inovações nas práticas educativas, e uma atenção especial quanto as formação e a capacitação dos profissionais que atuam na área, visto que todos esses fatores em conjunto, devem ser para o benefício de todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais. Recomenda-se que novos estudos com metodologias diferentes sejam realizados para melhor compreender o papel da escola na inclusão do indivíduo portador de necessidade educativas especiais.

REFERÊNCIAS

ASPILICUETA, Patricia et al. **The linguistic issue in school inclusion of deaf students:** regular inclusive environment versus exclusively hearing environment. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 3, p. 395-410, 2013.

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

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física:** a sociedade brasileira cria, ´´recupera´´ e discrimina.- Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1994.

FERREIRA, M. E. C., GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A., 2003

FONSECA, Vitor da (1995). **Educação Especial:** 2: ed. Porto Alegre. Artes Médicas Sul.

HAMMELL, Karen Whalley. Quality of life, participation and occupational rights: A capabilities perspective. **Australian Occupational Therapy Journal**, v. 62, n. 2, p. 78-85, 2015.

LIMA, Elvira Souza. **Diversidade e aprendizagem.** São Paulo: Sobradinho, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou estar:** eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro:WVA,1997.

MCMAHON, Susan D. et al. School inclusion: a multidimensional framework and links with outcomes among urban youth with disabilities. **Journal of Community Psychology**, v. 44, n. 5, p. 656-673, 2016.

MEIRIEU,P. **O cotidiano da escolar e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre:Atmed, 2005.

MORRIS, Jenny. **Pride against prejudice:** Transforming attitudes to disability. 2014.

SILVA, Josias Alves de Melo. **Educação matemática e exclusão social:** tratamento diferenciado para realidades desiguais. Brasília Plano editora,2002.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos:** a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

ZOÍA,A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEID, D.B. de(Org). **Educação:** diversidade e inclusão em debate. Goiânia: D

35

EDUCAÇÃO INCLUSIVA X PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES

Valda Gisele Correia Sapatini
Paula Tamyris Moya

Introdução

O presente artigo intitulado: Educação inclusiva X professores: Uma análise das dificuldades enfrentadas pelos professores visa entender as dificuldades enfrentadas pelos docentes do ensino regular em organizar o processo de ensino e aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais.

Os alunos de inclusão têm o direito garantido por lei de frequentar o ensino regular de ensino. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, dispõe em seu art. 58, que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado.

No entanto, somente o acesso a educação regular não garante a qualidade do ensino, o aluno especial deve ter as mesmas

oportunidades dos alunos ditos "normais". Para sua efetivação, são necessários vários apoios, tais como: adoção de novas práticas pedagógicas, a fim de atender a todos, capacitação dos professores para saber lidar com diferentes situações. É preciso também criar uma rede de apoio que envolva todos, o aluno especial precisa participar ativamente no seu processo de inclusão. Por meio da inclusão a criança vai se tornar um adulto capaz de enfrentar desafios e, é a partir da escola que ela desenvolve o pensamento, a socialização e a autoestima.

Neste contexto, vemos que a inclusão é algo multidisciplinar: todos devem estar envolvidos para que a inclusão aconteça de fato, na escola o professor vai assumir papel fundamental, pois ele vai interagir ativamente com aquele aluno de acordo com suas potencialidades. O conhecimento teórico é necessário para sua efetivação, o professor deve sempre buscar o conhecimento e a inovação.

O objetivo deste artigo é conhecer os aspectos históricos e a legislação da Educação Especial no Brasil e verificar se os professores estão preparados para atender o aluno especial, quais suas dificuldades, suas metodologias, saber como é o suporte prestado pela escola, e quais as ações implementadas para garantir a inclusão do aluno.

Para tal verificação utilizamos como metodologia uma pesquisa de campo por meio de questionários para professores de instituições públicas do município de Apucarana-PR, que atuam no ensino fundamental I, na modalidade regular e, que possuem em sua sala alunos de inclusão. Participaram deste questionário 07 professores.

A pesquisa de campo pretende coletar informações diretamente com a população pesquisada. Para tanto, organizamos 10 (dez) questões, 3 (três) questões abertas e as restantes objetivas. O questionário é um material relevante e uma fonte que contribui para o pesquisador analisar a realidade investigada (GIL, 2010). Por meio dele quem está respondendo as perguntas tem livre arbítrio. Com isso, os participantes não são induzidos a apresentar respostas.

A relevância desse estudo está em promover reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a justificativa da realização dessa investigação é contribuir na promoção da aprendizagem pelos alunos com necessidades especiais.

Desenvolvimento

A história da educação inclusiva passou por vários momentos, na antiguidade a pessoa com deficiência era vista como aberração da natureza, pois nesta época cultivava-se o corpo perfeito, os homens deveriam ter atenção exclusiva para os serviços braçais que exigiam força, para as mulheres cabia o serviço doméstico a criação os filhos, logo aqueles que não tinham condições de realizar tais tarefas eram excluídos. Na Grécia as crianças nascidas com alguma deficiência, eram abandonadas e não tinham direito ou convívio social, muitas vezes a própria família a escondia da sociedade.

Na idade Média, período compreendido entre os séculos V e XV, os deficientes eram rotuladas como incapazes, sendo perseguidos e mortos. Os atenienses supervalorizaram o intelecto, logo os deficientes eram excluídos por não serem considerados um ser "pensante". Essa prática de exclusão durou por muitos anos.

Mais adiante, ainda na idade média a igreja Católica passou a ampará-los, dando-lhes condições de sobreviver, mas não o ensinava na autonomia, neste período começaram a entender que os deficientes e sua família não tinham culpa, elas não eram pecadoras, portanto não deveriam ser alvo de tantas injustiças.

No século XVlll, muitos deficientes eram queimados em fogueiras, pois se acredita que essas estavam possuídas por demônios, e quando queimados, a Igreja realizava a purificação das almas, nesta época podemos notar a influência do Cristianismo.

Já no período moderno, marcado pela Revolução Industrial e o Capitalismo, houve uma mudança significativa no que diz respeito às relações econômicas. Para Bianchetti et al (1998, p. 34),

> O gradativo predomínio de uma produção voltada para o mercado, a possibilidade de acumulação, o desenvolvimento de uma ciência e de tecnologias que garantirão o domínio do homem sobre a natureza diferencia-se radicalmente da situação anterior na qual a maioria dos homens e das mulheres vivia seu dia-a-dia miseravelmente envolvido com a produção para a subsistência.

A partir dessa transformação social, surgiram descobertas científicas e novas teorias, as máquinas tiveram grande influência, o corpo era como uma "máquina perfeita". Nesse sentido: "Dessa visão vai emergir um resultado desastroso para a questão da diferença: se o corpo é uma máquina a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina". (BIANCHETTI et al, 1998, p. 36). A deficiência passou a ser vista como uma disfuncionalidade, um defeito, com isso a responsabilidade do tratamento passou a ser da medicina e não mais da igreja.

Diante disso, surgiram outros educadores do campo educacional que começaram a estudar o deficiente de outra maneira, seus estudos baseavam-se na perspectiva sensorial por meios de treinos, com o objetivo de recuperar a parte afetada. Neste período, podemos destacar: Itard (1774-1838), Seguin (1812-1880) e Montessori (1870-1952).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.

Neste período, não se falava em inclusão, pois não se tinha conhecimento do potencial desses sujeitos. Tais escolas serviam como um centro de apoio, visto que muitas vezes eles eram abandonados pela família.

Somente em 1948, eles passaram a serem visto pela sociedade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu 1º artigo ele diz: "[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...]". Desse modo, fica claro que todos são iguais perante e lei e devem usufruir dos mesmos direitos. Na prática não foi isso que aconteceu, neste período os deficientes ainda eram excluídos. No Artigo 26, diz: "toda a pessoa tem direito à educação". (Brasil, 2004, p. 14). A partir daí, as pessoas com deficiência passam a ter o direito a frequentar o Ensino Fundamental, assim como ter oportunidades para participar do convívio social em comunidade. Dessa forma, foi no final dessa década que iniciaram os movimentos em prol da integração social, nesta década, 1950, a educação inclusiva ganha mais espaço nas instituições públicas e privadas, é neste período que foi criada no Brasil a primeira associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada no dia 11 de dezembro de 1954, de na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1961 a Lei nº 4.024 fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual trazia: *Art. 88. "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade"*. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996). Porém, a lei não explicava como deveria ser essa educação, nem como seria tal integração.

Assim, as décadas 1970 e 1980 foram marcadas pelas mobilizações sociais com o intuito de incluir os deficientes. As principais reivindicações dessas mobilizações eram de incluir esse aluno, e não apenas inseri-lo, ou seja, a escola deveria estar pronta para recebê-lo, adaptando-se as suas necessidades e não o contrário, segundo Sassaki (1997, p. 31.) "[...] a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: [...] lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas [...]".

Na década de 1990, dois documentos passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclu-

siva: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, foi um dos primeiros marcos relacionados ás políticas públicas pensadas para garantir a inclusão. O Brasil juntamente com outros países assinou o acordo estabelecido, assumindo o seguinte compromisso:

> Artigo 3º, item 5 – As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

Tal princípio é almejado até os dias atuais, mesmo com o passar de 25 anos dessa conferência. Outro marco importante, em nível mundial, para a inclusão escolar aconteceu na Espanha, no ano de 1994, foi à declaração de Salamanca, participaram vários líderes e governos, inclusive o Brasil. Dentre os princípios aprovados na Declaração de Salamanca, destacamos o:

> Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 5).

Acredita-se que a Conferência de Salamanca foi o fio condutor para que as autoridades se preocupassem com a exclusão das pessoas que apresentam alguma deficiência.

Seu princípio fundamental é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (Brasil, 1997, p. 17 e 18).

Diante da conferência de Salamanca, o Brasil publicou em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional". Esse documento define como modalidades de atendimento em educação especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante; as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial; e as classes comuns. Mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta em relação à matrícula em classe comum.

> Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também são matriculados, em processo de integração instrucional, os alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial, que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais(BRASIL, 1994, p. 19).

Tal Política não provocou uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem na Educação Básica, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes, exclusivamente, no âmbito da educação especial

Em 1996 foi reformulada a Lei nº 4.024/61, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. O artigo 58 que diz: a Educação Especial é: Uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino,

para educandos com necessidades educacionais especiais. O 1º e 2º parágrafo garante serviços de apoio especializado.

> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino (BRASIL, 1996, p 24).

Se a escola tem a obrigação de acolher os alunos especiais, logo esta deve estar adaptada de modo a atender todas as necessidades dos alunos. Esta deve se adaptar ao aluno e não ao contrário. Professores, diretores e toda a comunidade devem estar preparados para recebê-los.

Em relação a essa temática o Artigo 59, da referida lei destaca que: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

> I - currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1996, 24).

Logo, no primeiro parágrafo constata-se que é a escola que deve adaptar-se ao aluno, esse pedido era feito desta a década de 1970 e, somente com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 vemos sua efetivação no papel, pois ainda temos muito a caminhar.

Acompanhando esse processo de mudança, acontece a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a qual propõe a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais, promovendo o fim das barreiras que impedem o acesso a educação de qualidade.

Considerações finais

A proposta deste artigo foi conhecer a história dos deficientes, retratando sua caminhada e as novas conquistas para os alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial no ensino regular, e entender as dificuldades enfrentadas pelo professor em organizar o processo de ensino e aprendizagem para esses alunos. Neste artigo, fica claro o direito dos alunos especiais em frequentar o ensino regular. Não deixa dúvidas que eles necessitam de uma educação de qualidade, para isso eles precisam estar incluídos no processo de ensino e aprendizagem e não apenas inserido nele.

Muitas são as leis que garantem sua inclusão tanto a nível Federal, Estadual e Municipal, mas infelizmente não é possível observá-las na prática, cabe aos órgãos governamentais e as instituições públicas e privadas implementar a Educação Inclusiva de forma satisfatória.

Quanto aos educadores durante a pesquisa, constata-se que as maiores barreiras consistem em desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que atenda as diversidades dos alunos, isso ocorre em decorrência do despreparo dos professores, falta de conhecimento e, também apoio da família, tudo isso torna o processo de inclusão falho em determinadas circunstâncias.

O investimento na educação continuada dos professores ou a mudança nos cursos de licenciatura, a teoria associada à prática é fundamental para a criação de escolas inclusivas, mas cabe lembrar que sozinho o professor não promove a inclusão. Inclusão se faz junto, é algo multidisciplinar. E os beneficiados de tudo isso não são somente as crianças com necessidades especiais, mas sim, todas as crianças. Visto que proporcionando um ambiente diversificado, é oferecido aos alunos à oportunidade de conviver com as diferenças e assim eles saberão conviver em sociedade.

Para finalizar terminamos com a frase de Maria Teresa Eglér Mantoan, autora e é uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, "Na escola inclusiva, professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar as diferenças, esse é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa" (MANTOAN, 2005, p. 24-26).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei** Nº 4.024, de 20 DE dezembro de 1961 http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em 20 mai de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf >. Acesso em 23 de mai. de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília:** MEC/SEESP, 2008.

Convenção da Guatemala. BRASIL, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf. Acesso em 20 ago de 2016.

Declaração de Salamanca. UNESCO, 1994. Disponível em: <http//:portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2016.

Declaração mundial sobre educação para todos. UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf >. Acesso em: 27 set. 2016.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e Proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 27 de set. de 2016.

Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 171-198, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 20 fev. de 2016.

Fala, Mestre! Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan por Meire Cavalcante. Revista Escola, p. 24-26, mai. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RINALDI, R.P.; REALI, A.M.M.R.; COSTA, M.P.R. **Formação de professores e Educação Especial: Análise de um processo. Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 152.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

36

EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO – GESTÃO DE ESPAÇOS URBANOS

Jorge Manuel Carvalho Gonçalves
David Carlos Augusto Costa
Amauri Piragibe

Introdução

"O mundo está fragmentado, mas não cai aos pedaços: é, portanto, preciso refletir" Castoriadis

Conforme Castoriades indica precisamos refletir... Então a reflexão que propomos aqui é sobre a convivência entre diferentes grupos no cotidiano das cidades, uma vez que, a inclusão destas na sociedade ocorre por meio dos grupos sociais, que em boa parte já estão constituídos, com regras e padrões morais que nem sempre agradam a todos.

O desacordo entre as regras e padrões definidos socialmente podem levar a insatisfação e disputas sociais, seja por um espaço

na sociedade ou por mais poder, o que invariavelmente impele as pessoas a lutarem pelo que desejam.

O desejo, conforme esclarece Freud em "O Mal-Estar na Civilização", é o um dos motivos que nos levam a compreender as razões pelas quais homens e mulheres atuam para criar e, posteriormente, contestar as regras e normas que ditam o comportamento ético, moral e até religioso.

O curta "Dancem Macacos" sintetiza a visão de Freud e apresenta as bases antropológicas do comportamento humano descritos no livro "O Macaco Nu" de Desmond Morris entre outras obras referenciadas por Ernest Cline, indicando com uma boa dose de ironia como o homem construiu sua precária civilização.

Civilização esta que enquanto avança, nega sua condição em uma escala evolutiva estabelecendo parâmetros e referências de comportamento que hierarquizam o homem e o colocam em uma escala de valores, em que o mais desejado é o homem caucasiano, magro, forte e produtivo, de preferência na faixa etária dos 30 anos, tal como o comercial do AXE sugere quando Rodrigo Hilbert, ator e modelo, tem seus atributos roubados. Assim, a aceitação acrítica de certos padrões e valores, provoca a exclusão de milhares de pessoas que não estão contempladas no "status quo", campo privilegiado da sociedade.

Figura 1 - Rodrigo Hilbert tem em comercial do Desodorante Axe.

Dessa forma nos detemos em analisar as questões ligadas à Normalização e Vida Social considerando a Ética como tema de estudo no tratamento das pessoas com deficiência ao longo do tempo, tendo o suporte de autores como Bourdieu (1997) e Foucault (1992), e os já citados anteriormente.

Neste cenário esperamos contribuir para uma maior reflexão sobre a construção e manutenção de preconceitos na sociedade em que vivemos, contribuindo para o desenvolvimento de um futuro em que a inclusão seja, de fato, conquistada e respeitada. Assim, analisamos algumas imagens que repercutiram na sociedade sobre a questão da beleza em oposição à visão da deficiência que carrega a pecha e o estigma da exclusão social.

Normalização e vida social

> Nós, modernos – alguns até assanhadamente querendo ser pós-modernos –, às vezes não sabemos que somos o que somos, agimos e pensamos da maneira como agimos e pensamos, e valorizamos as coisas que valorizamos, em grande parte porque somos o resultado de uma tradição. Algo que se configurou, afirmou, sacramentou e se solidificou de tal maneira que não percebemos que é uma tradição (PESSANHA, 1993, p. 10).

Pessanha (1993) chama atenção para o que Bourdieu (1997) chama de "habitus", ou seja, o que se convencionou como tradição, sendo portanto repetido à exaustão. Somente com a revolução dos excluídos é que vislumbramos um outro panorama possível, com os movimentos pela inclusão, defendendo um espaço para todos nesta sociedade marcadamente de consumo e equivocada nos seus valores hierarquizantes do homem. Fala se muito em uma sociedade pluralista, despida de preconceito, no entanto, aquele que não for capaz de ceder às pressões ou de se ajustar ao que é esperado pode sim, continuar à margem da sociedade sendo vilipendiado por estar fora dos padrões estabelecidos.

A Revista Veja na matéria "A nova face da vergonha" discute algumas mudanças no perfil do brasileiro que já não se preocupa em se declarar devedor, pois com a economia brasileira aos saltos, ter dívidas se tornou algo comum, hoje o que envergonha o povo também não é ver sua nudez exposta, mas não apresentar o corpo magro, esguio, "em forma", pois a beleza se tornou a virtude mais cultuada.

Para os que destoam do "perfil" instituído resta a entrada de serviço como observamos na "banda desenhada" (cartoon) de Moisés.

Felizmente a visão que se articula na sociedade em torno do que se convencionou por belo e valoroso sofre críticas de vários segmentos que se recusam a aceitar um modelo de beleza, de ser e estar no mundo que não contempla a todos.

Bourdieu (1997) e Foucault (1992) questionam o que se con-

vencionou na sociedade como tradição, levando seus leitores a refletir sobre os valores difundidos pelo capitalismo que tropeça nas leis de mercado e na obsolescência de seus produtos sem qualidade. Bourdieu (1997) nos fala sobre as desigualdades sociais, fazendo a crítica necessária, para desmontar o poder hierarquizado que garante privilégios de uns poucos sobre uma massa de pessoas que acreditam ser "da vontade de Deus" todo infortúnio que carregam sobre seus ombros.

Então Bourdieu (1997) faz referência a evolução do homem como ser pensante e não passivo, ou seja, a nível cultural, social e econômico este alcançou condições de se emancipar das amarras que os padrões hierarquizantes e excludentes lançam sobre ele, fazendo a crítica, se valorizando e buscando espaço na sociedade.

Foucault (1992) defende que a reflexão sobre a Ética ocupa uma grande importância para a humanidade, independentemente das conjunturas e períodos históricos, mas, certamente, há momentos em que a pertinência de sua reflexão assume maior relevância.

A atual conjuntura e período histórico, profundamente caracterizado pela redução das necessidades materiais e culturais humanas aos imperativos do mercado, pelo avanço do "oficialismo estatal", pelo controle e manipulação da informação e pela "progressiva idiotização" de uma grande parte da sociedade, exige de nossa parte situar a Ética no centro das nossas idéias e das nossas práticas sociais.

A reflexão sobre a Ética para Foucault (1992) vem com uma exigência colocada para todos aqueles que reconhecem a necessidade de lutar por um mundo melhor e de avaliar as escolhas e opções tomadas enquanto ator social individual e enquanto parte integrante de um cenário social, coletivo. A leitura de Foucault (1992), considerado por muitos radical no modo de pensar, instiga uma revisão das tradições excludentes presentes na sociedade fundamental para os movimentos de contestação política e social para todos aqueles que desejam "saber como e até onde seria possível pensar de modo diferente".

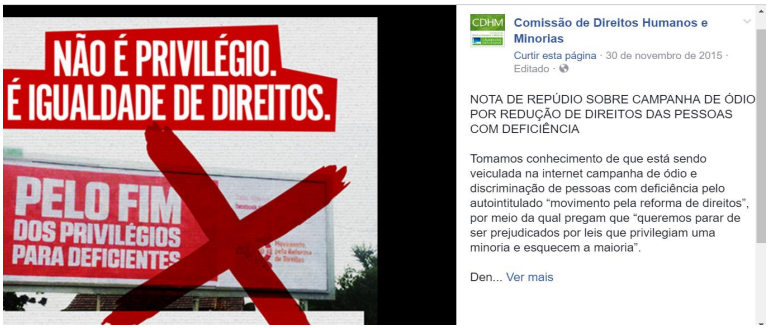
A fim de compreender melhor o que historicamente se configurou como tradição ética e moral de poder e exclusão social podemos analisar o vídeo produzido pelo MEC (2010) com o título "Visão Histórica da Deficiência" que indica os mecanismos que justificavam o abandono e o extermínio das pessoas com deficiência, o material apresenta a Ética que configurava no passado permitindo que as pessoas distantes da perfeição física sofriam, o vídeo brinca com as imagens mesclando situações do passado e do presente que denunciam ainda um abandono com as pessoas com deficiência.

O documentário "A Ciência e a Suástica" produzido em 2009 pelo "History Channel" atesta o tratamento desumano recebido pelos cidadãos alemães com deficiência, sofriam como os judeus toda pecha de preconceito diante da Ética vigente que determinava que se o corpo não fosse perfeito deveria ser, nos casos mais graves, exterminados ou nas situações mais leves, como no caso de um homem com defeito na mão esquerda, serem esterilizados.

O outdoor com a mensagem "Pelo fim dos privilégios para deficientes" publicado em dezembro de 2015 causou indignação em várias pessoas, mas alcançou respaldo e aplausos entre tantos outros que se incomodam com os benefícios garantidos aos deficientes.

A situação ilustra bem o tema que nos propomos a analisar e discutir, pois reflete grupos em conflito pelo poder. A reflexão que se faz necessária, ainda esbarra no preconceito do que se convencionou como tradição, em uma sociedade extremamente excludente que toma "direitos" como "privilégios" e abandona as pessoas com deficiências.

As manifestações tomaram conta da cidade de Curitiba, e ganharam as mídias sociais, com inúmeras pessoas refletindo sobre a questão: "direitos ou privilégios?". Alguns famosos se colocaram a favor das medidas de proteção aos deficientes alertando para os abusos que estavam sendo cometidos.



A reflexão necessária ainda esbarra no preconceito do que se convencionou como tradição em uma sociedade extremamente excludente que toma direitos como privilégios e continua a abandonar as pessoas que não se encaixam nos padrões de beleza física, vigor e juventude.

No documentário "Crianças do Milênio" produzido pela GNT de Londres no episódio "Felicidade" vemos um pouco da história de uma mãe que conta o que viveu nas instituições em que as pessoas com deficiência eram deixadas, para não chocar as pessoas da sociedade londrina. Hoje conta com satisfação que o que mais aprecia é justamente contemplar o olhar dos outros porque se sente vitoriosa nas escolhas que fez.

Felizmente há divergências e no centro das disputas pode se vislumbrar a possibilidade de maior compreensão do tema, indicando novas formas de se pensar para se produzir padrões morais e éticos em que mais pessoas possam ser contempladas e respeitadas.

Prova disso são as campanhas que vem arrecadando cada vez mais adesão de famosos que permitiram que seu rosto recebesse as marcas fenotípicas da síndrome de down, no cartaz a frase "se você reparar bem vai perceber que existem muito mais semelhanças do que diferenças". Curiosamente a beleza que os consagrou junto ao talento pode ser reconhecida mesmo com as alterações faciais.

Considerações finais

Olha-me rindo uma criança
E na minha alma madrugou.
Tenho razão, tenho esperança
Tenho o que nunca bastou.

Fernando Pessoa, 2004.

Conforme indica Fernando Pessoa uma sociedade nova pode se erguer a partir das crianças que "não vendo" o mesmo sentido no que se configurou como tradição podem ajudar a pensar em uma rede de valores nova com uma Ética capaz de requalificar a Normalização da Vida Social permitindo que mais pessoas possam participar como cidadãos.

A participação de todos defendida pelos processos de inclusão implica na ação destes atores em todas as esferas sociais sem serem estigmatizados ou sofrerem de invisibilidade social, caracterizada pela dissolução das diferenças que promovem a exclusão e o isolamento.

A partir da análise do que se configurou no passado como Ética, avançamos muito, na forma de se lidar com a exclusão e com a deficiência, mesmo diante de protestos contra "os privilégios" seguimos em busca de efetivar os direitos conquistados, em meio a muita burocracia. Burocracia que desgasta pelas inúmeras exigências, pois a cada nova cidade é preciso dar entrada novamente com os laudos médicos para se ter o direito adquirido, por exemplo, ao passe livre que leva de 3 a 5 meses para vir de Curitiba (intermunicipal) e um pouco menos 2 meses para vir de Brasília (interestadual).

Nesses trâmites quem pode pagar não recorre aos benefícios, pois a via para se alcançar estes direitos é lenta e tortuosa. Para se ter desconto em um carro novo é preciso 4 laudos de médicos do SUS, que lá estão para atender a população enferma e não emitir laudos. Em seguida o deficiente precisa passar pelos médicos do DETRAN, ou seja, não há hipótese de se conseguir este direito em

menos de 3 meses, pois toda a papelada ainda precisa ser enviada ao Ministério da Fazenda para se ter o desconto, sendo que o carro só poderá ser dirigido por um número reduzido de pessoas, sendo permitida sua troca apenas a cada 3 anos.

Para quem protesta sobre os "privilégios", sobra ignorância dos trâmites e dificuldades que a pessoa com deficiência tem que superar para encontrar espaço nessa sociedade. Antes eram passíveis de morte e tortura dentro de uma ética que os imputava essas penas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Memória e Sociedade.** São Paulo: Bertrand do Brasil, 1997.

CLINE, Ernest. **Dancem Macacos.** Duração 03min53s. Cor. Acessado em: Out 2015. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=DRJqrLd7MrE

COMERCIAL AXE. Duração 01min1s. Cor. Acessado em Mai 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yBmx3tiSUGI

FOUCAULT, Michel. **Educação e Sociedade.** SForense Universitária, 1992.

MORRIS, Desmond. **O Macaco Nu.** São Paulo: Record, 1967.

FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização. In: **Obras Completas.** São Paulo: Imago, 2000.

PESSANHA, José Américo Motta. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: **Cadernos ANPED**, n. 4, setembro 1993. Porto Alegre: Caderno ANPED, 1993.

REVISTA VEJA. A nova face da vergonha. 2014.

FESTA DA GLOBALIZAÇÃO. Mcartunsclic3

MEC. Núcleo Básico. **Visão histórica da Deficiência.** Acessado em: Out 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dGaaVtYeklU

37

A CONTRACULTURA E OS DIREITOS HUMANOS: TRANSVERSALIDADE NAS DISCIPLINAS DE LITERATURAS EM LÍNGUA INGLESA

Renata Gonçalves Gomes

Uma breve introdução sobre a transversalidade da DUDH[1]

A II Guerra Mundial foi um dos grandes marcos do século XX. Em detrimento de seu **término**, em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), após a ratificação da carta escrita pela China, Estados Unidos, França, Reino Unido e a ex-União Soviética[2]. Os objetivos principais da ONU eram, e ainda são, manter a paz e a segurança internacional e buscar a solução de problemas internacionais a partir da harmonização entre países. A partir de tais objetivos e do contexto pós-guerra, na tentativa de romper com os tempos sombrios e violentos do holocausto judeu, a ONU

1 Declaração Universal dos Direitos Humanos.

2 A carta da ONU foi criada por representantes de 50 países presentes à Conferência de Organização Internacional, e se configura como o documento mais importante da organização. O documento, de 90 páginas, estabelece 70 artigos que visam organizar as nações a partir de um acordo internacional que tenta estabelecer a harmonia e a paz entre as nações. O documento, e a história completa da ONU, pode ser encontrado na íntegra através do website oficial da organização (vide referências).

criou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Tal documento, que teve a elaboração comandada por Eleonor Roosevelt, foi lançado em outubro de 1945, embasado em documentos da Revolução Francesa (1789) e na Constituição Estadunidense de 1791, e está em vigor até os dias atuais. A proposta da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é de ser uma referência global a fim de garantir os direitos de todos os indivíduos do planeta, "sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição" (DUDH, 1948, p. 3-4). É inegável, porém, que há ainda muito a ser conquistado em relação à liberdade e **à** igualdade de direitos entre os seres humanos. No âmbito educacional e, mais especificamente, no contexto universitário brasileiro há muito ainda a se conquistar em relação ao estudo dos direitos humanos em sala de aula. Por isso, esta pesquisa pretende relacionar o surgimento da DUDH com as manifestações e expressões contraculturais estadunidense, que também surgiram após a II Guerra Mundial. As manifestações contraculturais surgiram no pós-guerra estadunidense, em um momento de censura política, social e cultural que violava os direitos humanos dos cidadãos que lá viviam.

Dessa forma, essa pesquisa visa investigar a transversalidade inerente tanto **à contracultura estadunidense** quanto à DUDH. A partir de tal transversalidade, e da relevância que os direitos humanos têm no âmbito internacional, nacional e local, farei reflexões sobre o ensino dos direitos humanos nas salas de aulas das universidades brasileiras a partir da inclusão da contracultura como conteúdo nas ementas das disciplinas de Literaturas em Língua Inglesa dos cursos de Letras Inglês.

No campo político e social a contracultura teve, e ainda tem, muita relevância nos Estados Unidos. Diferentes grupos étnico-raciais e sociais manifestaram suas insatisfaç**ões** com a política repressora e censuradora na era do Macarthismo nos Estados Unidos. Tais insatisfações eram manifestadas tanto através de protestos, quanto através de expressões culturais, tais quais li-

teratura e música. Nos Estados Unidos, agentes contraculturais como os escritores *beats* e músicos como Bob Dylan e Janis Joplin, foram representantes de tal momento. Além desses, muitos agentes contraculturais de grupos étnicos minoritários possuem grande relevância no âmbito da contracultura, pois possuem obras que dialogam e criticam as políticas públicas que desfavoreciam tais grupos étnicos.

O que proponho aqui, portanto, é que as disciplinas de literaturas dos currículos de Letras Inglês do ensino superior sejam transversais e que possam abordar questões pertinentes aos direitos humanos em sala de aula a partir da leitura e análise de obras contraculturais estadunidenses. Tanto a contracultura quanto a DUDH, em seus surgimentos, buscaram sanar problemas sociais a fim de viver em uma sociedade igualitária e libertária. Portanto, na seção seguinte farei uma comparação entre os pressupostos contraculturais o os artigos da DUDH, a fim de buscar ferramentas para a implementação dos direitos humanos no currículo dos cursos de Letras Inglês, através das disciplinas de literaturas. Os direitos humanos e, principalmente, a DUDH, muitas vezes não são trabalhos nos cursos de Letras Inglês do ensino superior no Brasil. Por isso, a aplicação da DUDH nas salas de aula das escolas municipais, estaduais e federais ficam cada vez mais distantes de acontecerem. Dessa forma, essa pesquisa propõe que a formação dos futuros professores de inglês inclua os direitos humanos em ementas de suas disciplinas de literaturas, através de obras contraculturais que dialogam com o tema. Assim, os professores em formação serão capazes de trabalhar temas transversais como os direitos humanos e a contracultura em suas futuras salas de aula.

Literatura, Contracultura e a DUDH

De acordo com Samuel Moyn, em seu livro *The Last Utopia: Human Rights in History*, publicado em 2010, as palavras "direitos humanos" evocam esperança e provocam mudanças (MOYN, 2010, p. 1). Para Moyn, a criação da DUDH é ainda a **última** es-

perança que ainda persiste na contemporaneidade. Dessa forma, a DUDH, ao evocar esperança na humanidade de que a desigualdade entre os indivíduos deve ser extinta, se torna "a última utopia". Porém Moyn afirma que outras utopias virão. Moyn se refere ao surgimento da DUDH, e à esperança que ela já suscitava em 1948, como uma utopia, pois sua implementação não foi de imediato — e ainda hoje enfrenta resistência política para sua aplicação. A declaração, que prezava desde seu início por manter os direitos de cada indivíduo, teve de enfrentar uma época em que as forças políticas da União Soviética e de anticolonialistas estavam mais comprometidas com os ideais coletivos de emancipação, como o nacionalismo e o comunismo do que com os ideais individuais (MOYN, 2010, p. 2). Segundo Moyn, é após 1968, declarado pela ONU o "Ano Internacional dos Direitos Humanos"[3], que a DUDH ganhou forças através de manifestações como a dos jovens de Paris e a dos estudantes de Berkeley. No Brasil, a DUDH ganhou forças através da oposição da juventude **à ditadura militar. Nos anos 1960, então, os direitos humanos** passou a significar proteção aos indivíduos contra o Estado (MOYN, 2010, p. 3). Portanto, o argumento de Moyn é que a esperança causada pelos direitos humanos é a nossa mais recente utopia, a de que todos os indivíduos um dia terão igualdade e liberdade sem distinç**ões**, assim como afirma o artigo segundo da DUDH. Ao dar um caráter utópico à DUDH, Moyn reflete sobre a dificuldade que a humanidade tem de implementar seus pressupostos em todas as sociedades do mundo.

O discurso de Moyn aproxima-se ao de Hanna Arendt, no texto "The Decline of the Nation-State and the end of the Rights of Man, do livro *The Origins of Totalitarianism*, publicado em 1966. Sobre os anos 1960 e os direitos humanos, Arendt afirma que tal contexto permitia que cada indivíduo tivesse o direito de ter direitos e de pertencer a humanidade (ARENDT, 1966, p. 298). Arendt ainda afirma que "nós não nascemos iguais; nós nos tornamos iguais ao pertencermos a um grupo com a nossa convicção de que

3 Em 1968 a ONU fez uma conferência no Irã em comemoração aos vinte anos da recém-nascida DUDH.

tal grupo garantirá nossos direitos a igualdade"[4] (ARENDT, 166, p. 301). Portanto, a DUDH institui a humanidade como um grupo no qual deve garantir os direitos à liberdade e à igualdade entre seus "membros".

Portanto, a partir dos conceitos desenvolvidos por Moyn (2010) e Arendt (1966), é possível pensar sobre a relevância da contracultura estadunidense para a discussão dos direitos humanos em sala de aula. Moyn, afirma que 1968 foi o "ano da virada" para a DUDH, e cita que os estudantes de Berkeley foram ativistas políticos pioneiros ao pedirem o exercício dos direitos humanos na Califórnia. Moyn **não chega a mencionar a contracultura estadunidense em detalhes, mas ao citar os alunos de Berkeley, o faz inevitavelmente.**

Os alunos de Berkeley, aos quais Moyn se refere, **são os** discentes da Universidade da Califórnia, situada na cidade de Berkeley, bem próxima **à** cidade de São Francisco. Àquela época, durante o Macarthismo nos longos anos 1960[5], os Estados Unidos estavam vivendo uma caça às bruxas àqueles que, de alguma forma, aos olhos do governo, pareciam ter alguma relação com o comunismo. O contexto era o da Guerra Fria, e os Estados Unidos estavam censurando qualquer expressão (verbal, cultural, política, etc.) que pudesse soar como favorável ao comunismo. A Universidade da Califórnia, Berkeley (UCB), historicamente, é conhecida por ser uma das universidades do país que mais estimulavam (e ainda estimulam) a liberdade de expressão de seus alunos. Na saída sul da UCB, a "*Sather Gate*", em frente ao prédio da reitoria "*Sproul Hall*", os alunos se reuniam (e ainda se reúnem) diariamente em bancas para panfletar. Tais panfletos podiam ter cunho político, cultural, artístico, etc.

4 Minha tradução do inglês.

5 Todd Gitlin, em seu livro *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage* (1987), afirma que os anos 1960s nos Estados Unidos na verdade deve ser entendido como "os longos anos 1960", visto que as manifestações que culminaram nessa década, tiveram início no pós-II Guerra Mundial, com a repressão do senador Joseph McCarthy e a tecnoracia estadunidense. Portanto, ao refletir sobre a contracultura dos Estados Unidos neste artigo, estarei me referindo não à década e 1960 especificamente, mas aos longos anos 1960, ou seja, desde 1945-1970.

Porém, nos longos anos 1960, a reitoria estava aliada ao governo de Dwight D. Eisenhower, fornecendo materiais de guerra e contribuindo para a indústria bélica do país. Por isso, uma das medidas da reitoria foi a de, com medo de uma disseminação do discurso comunista pelos alunos, proibir a panfletagem ou qualquer expressão de cunho político na universidade. Com isso, além de proibir a panfletagem, a reitoria — apoiada pelo governo — proibiu a livre expressão de seus alunos. Tal proibição causou grande manifestação política dos alunos, que reivindicavam seus direitos de expressão dentro do campus universitário. Tais manifestações ficaram conhecidas como o *Free Speech Movement* (FSM). Portanto, mesmo com a DUDH já tendo sido criada, um de seus principais focos estava sendo violados nos Estados Unidos através de uma dura repressão imposta pelo governo, que tinha interesses políticos internacionais de dizimar o comunismo no mundo. O artigo dezenove da DUDH estabelece que:

> Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. (DUDH, 1945, p. 4)

Sendo assim, é possível articular o argumento de que o princípio estipulado pela DUDH de que todo indivíduo tem direito **à liberdade de expressão política, mesmo que contrária ao governo vigente, foi** infringido aos estudantes da UCB durante a década de 1960. Além da questão da censura à liberdade de expressão, durante a contracultura dos longos anos 1960, houve muita luta e resistência às proibições aos direitos civis dos negros estadunidenses.

Os estudantes de Berkeley que participaram do *Free Speech Movement* (FSM), em sua maioria, também participaram da luta com os afro-americanos que, na grande São Francisco e em grande parte do país, não podiam ter algumas posições profissionais por causa do preconceito racial. Redes de hotéis em São Francisco,

como o *Sheraton Palace Hotel* por exemplo, não admitiam funcionários negros em posições em que estes ficassem frente ao cliente, tais como gerente, atendente de balcão, garçom, etc. A luta por um país mais igualitário em relação às questões étnico-raciais, em especial aos negros estadunidenses, teve líderes como Martin Luther King Jr., Malcolm X, o grupo *Black Panthers* e Angela Davis, e artistas negros que se juntaram à causa como Nina Simone na música e Alice Walker e James Baldwin na literatura. Os direitos civis nos Estados Unidos defendia, através de tais líderes políticos e artísticos, lutavam por um país mais igualitário para que a dizimação dos negros no país, principalmente nos estados do Sul, acabasse. Além disso, buscava-se direitos que pudessem acabar com a segregação negros e brancos no país[6]. Na sala de aula, os direitos civis podem ser estudados através de obras como *In search o four mother's gardens* e *The Color Purple*, ambos de Alice Walker, *Beloved*, de Toni Morrison, além de canções de Nina Simone como "Goddam Mississippi" e "Backlash Blues".

Outros movimentos contraculturais e de resistência política aconteceram nos Estados Unidos durante os longos anos 1960, tais como a ocupação de Alcatraz, os direitos civis Chicanos e o movimento dos Asiáticos-Americanos. Em 1969, nativos americanos da Califórnia, invadiram e ocuparam a ilha de Alcatraz, em São Francisco, com intenções de retomá-la como propriedade indígena. A pequena ilha, que antes abrigava presidiários em segurança máxima, estava sem ser usada pelo governo. Os nativos Americanos, então, tentaram negociar com o governo para que a ilha, e toda a sua estrutura deixada pelo presídio desativado, se tornasse propriedade indígena para a construção de um centro de educação indígena. O direito à propriedade, que consta no artigo dezessete da DUDH "1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com os outros. 2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade." (DUDH, 1948, p.4) foi negado aos nativos americanos. A ilha de Alcatraz, que antes da

6 A história e a relevância dos direitos civis nos Estados Unidos não cabem em um parágrafo. O objetivo aqui é trazer uma gama de eventos históricos e políticos que fizeram parte da contracultura e da luta a favor dos direitos humanos.

colonização pertencia aos antigos indígenas, fora negada àqueles que pretendiam manter suas tradições através de um centro de educação indígena. Para a discussão não apenas desse momento contracultural e de resistência política indígena, mas também de toda a resistência indígena, é possível adicionar às ementas das disciplinas de literatura obras como *Turtle Island*, de Gary Snyder, *House made of dawn*, de N. Scott Momaday, e *Yellow Woman,* de Leslie Marmo Silko.

Os direitos civis Chicano foi um movimento que prezava pela dignidade dos mexicanos e mexicanas imigrantes nos Estados Unidos. Muitos desses imigrantes tinham chegado aos Estados Unidos através do programa *Bracero*, pelo qual o governo estadunidense, nos anos 1940, em aliança com o governo mexicano, convocava trabalhadores mexicanos para trabalharem na lavoura californiana. Tal programa estabelecia que os trabalhadores seriam imigrantes legais nos Estados Unidos e que receberiam o suficiente para se manterem e às suas famílias com dignidade no país imigrado. Porém, grande parte dos imigrantes trabalhavam em condições precárias, recebiam pouco (ou quase nada) e moravam nas fazendas em abrigos improvisados, sem a estrutura suficiente para viverem com dignidade. Ainda, muitos desses imigrantes nunca foram legalizados e, por isso, não conseguiam sair de tal situação, ficando presos ao trabalho escravo e ao país imigrado. Em resistência às consequências dessa época, a geração de Chicanos dos longos anos 1960 protestou para que esses imigrantes e seus descendentes pudessem ter seus direitos humanos alcançados. Para a discussão do programa *Bracero* e da cultura de resistência dos Chicanos e Chicanas nos Estados Unidos, obras como *The house on Mango Street*, de Sandra Cisneros, *Always and other poems*, de Tomás Rivera, e *Borderlands/La Mestiza*, de Gloria Anzaldúa, podem ser lidos e discutidos nas aulas de Literaturas em Língua Inglesa nos cursos de Letras Inglês no Brasil.

O movimento Asiático-Americano buscava empoderar politicamente os grupos étnicos asiáticos imigrantes nos Estados Unidos e seus descendentes. Ainda, o movimento era uma frente

de grande resistência ao preconceito racial que muitos imigrantes asiáticos de diferentes países sofriam nos Estados Unidos. A forma exotizada e estereotipada com que muitos imigrantes asiáticos eram tratados, fez com que jovens Asiático-Americanos criassem tal movimento de resistência política. Tal movimento foi iniciado na UCB, assim como o *Free Speech Movement*, já que a *Bay Area* (região da grande São Francisco) é uma região com muitos imigrantes asiáticos. Para a discussão do movimento Asiático-Americano nas aulas de literatura para se estudar os direitos humanos infringidos durante a contracultura estadunidense dos longos anos 1960, obras como *Awake in the River*, de Janice Mirikitani e *The Joy Luck Club*, de Amy Tan podem ser usados.

Ainda na tensão entre literatura e resistência política, Allen Ginsberg e Lawrence Ferlinghetti, poetas da geração *beat*, tiveram a segunda edição de *Howl and other poems* (1956) censurada por conter palavras de baixo calão e teor comunista em seus versos. Dorothy Parker teve seus bens confiscados e morreu pobre em um apartamento pequeno em Nova Iorque por ser simpatizante ao comunismo. Arthur Miller foi interrogado algumas vezes pelo mesmo motivo. Charles Chaplin, que nunca afirmou ser comunista, foi exilado dos Estados Unidos por demonstrar em suas obras uma grande crítica sobre a divisão de classes e sobre as guerras. A falta de liberdade de expressão atingia não apenas ativistas políticos como também artistas que, em suas obras, deixavam claro seus descontentamentos com o governo vigente.

É possível relacionar a contracultura estadunidense dos longos anos 1960 com a contracultura no Brasil. Perante o regime militar brasileiro (1964-1985), muitos músicos, jornalistas e escritores perderam suas liberdades de expressão política, indo na contramão do que vigorava na DUDH. Em 1988, três anos após o fim da ditadura militar no Brasil, Antonio Candido publicou o artigo "O direito à literatura", no qual faz uma analogia entre os direitos humanos e o direito à literatura e cultura de cada indivíduo. Candido afirma que tal assunto nos é "aparentemente meio desligado dos problemas reais" (CANDIDO, 1985, p.169).

O contexto sócio-político a partir do qual Candido escreve é o pós-ditadura militar, momento no qual os direitos humanos foram massivamente violados no Brasil. Por isso o assunto não se apresenta desligado dos problemas reais da época. Ainda hoje enfrentamos no Brasil as consequências brutais de um longo período de censura à liberdade de express**ão e à democracia,** questões primordiais para a construção e o desenvolvimento dos direitos humanos universais.

Em seu texto, Candido faz uma analogia entre a dicotomia de direitos de acesso à literatura — como produto cultural — e aos direitos humanos. Candido afirma que nem todos os indivíduos têm acesso à literatura como um todo. Parte da humanidade tem acesso à literatura e à cultura popular, e parte à literatura e **à** cultura erudita. O que Candido propõe é que, assim como aos direitos humanos, todos os indivíduos devem ter direito às manifestações culturais, sejam elas populares ou eruditas. Candido propõe uma quebra de paradigmas que divide os seres humanos entre os que consomem cultura popular e os que consomem cultura erudita. Essa forma, Candido afirma, que polariza os indivíduos, é a mesma que separa aqueles que têm seus direitos humanos preservados daqueles que não os têm. O precário e dicotômico acesso à literatura, portanto, segundo Candido, é um dos sintomas da humanidade desigual em que vivemos. Por isso, ao dar acesso às várias expressões e formas culturais a todos os indivíduos, é também dar acesso aos direitos humanos.

Tendo em vista tais conceitos e contextos entre a DUDH e a contracultura estadunidense, entre o Macarthismo e o regime militar, é possível argumentar que a literatura contracultural estadunidense é de extrema relevância na discussão dos direitos humanos na sala de aula no contexto universitário brasileiro, nas disciplinas de Literaturas em Língua Inglesa dos cursos de Letras Inglês. Muitos dos currículos de Letras Inglês classificam suas disciplinas de literaturas pela região geográfica, ou pela ordem cronológica, ou ainda pelos três grandes gêneros (prosa, poesia, e drama). Independentemente da forma como a grade curricular

dos cursos de Letras Inglês no Brasil distribuem as disciplinas de literatura, a literatura contracultural pode ser incluída.

Se a grade curricular distribui as disciplinas de literatura por região geográfica, ao falar da literatura Norte-Americana, ou estadunidense quando em foco, há a possibilidade de selecionar textos de resistência política e social dos longos anos 1960. Se as disciplinas são divididas por ordem cronológica, é possível prolongar por algumas aulas o estudos das obras e do contexto sócio -político dos longos anos 1960 nos Estados Unidos. Por último, caso o currículo divida as disciplinas de literaturas por gêneros, é possível incluir obras contraculturais nos três grandes gêneros: prosa, poesia e drama. Ainda, como a contracultura é multidisciplinar, no sentido de que é possível investigar nela a política, a sociedade e a cultura do país Norte-Americano, entende-se que tanto a literatura quanto a música e a cultura popular (protestos, festivais, movimentos sociais e história) possam ser trabalhados em sala de aula.

Portanto, é importante refletirmos sobre como II Guerra Mundial tornou urgente a criação de uma noção, mesmo que utópica, dos direitos humanos de cada indivíduo, através da DUDH. Porém, tais direitos humanos precisam estar presentes nas vidas dos indivíduos, precisam estar claros a todos para quando for necessário reivindicá-los. Para isso, esse artigo sugere que a DUDH seja discutida e articulada nas disciplinas de Literaturas em Língua Inglesa dos currículos dos cursos de graduação em Letras Inglês, para que haja uma formação de professores preocupados em pensar, discutir e articular novas formas de curricularizar os direitos humanos não apenas nas salas de aula do ensino público brasileiro, mas também — e consequentemente — na vida dos cidadãos brasileiros.

Para finalizar, é dever da escola preparar os alunos e alunas para uma vida com cidadania e a DUDH é um documento que possibilita aos indivíduos uma maior compreensão de seus direitos universais como seres humanos. Porém, para que os direitos humanos sejam ensinados nas escolas é preciso antes capaci-

tar os licenciandos dos cursos de graduação no Brasil para que estes se familiarizem com a DUDH através de sua analogia com a contracultura nas disciplinas de literatura. A literatura, como disciplina multidisciplinar e transversal, a partir do estudo das culturas e políticas, possibilita a discussão dos direitos humanos em sala de aula nos cursos de Letras. Dessa forma, tais licenciandos poderão aplicar em suas futuras salas de aula o debate sobre os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F.; AQUINO, Júlio Groppa. **Os Direitos Humanos na sala de aula:** A ética como tema transversal. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

ARENDT, Hannah. "The decline of the nation-state and the end of the rights of man". **The Origins of Totalitarianism.** 1966, p. 298-301.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". **Vários Escritos.** Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011, p. 169-191.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. ONU. 1948.

GITLIN, Todd. **The Sixties: Years of Hope, days of rage.** USA: Bantan Book, 1987. Kindle.

GOFFMAN, Ken; JOY, Dan. **Counterculture Through the Ages.** New York: Vilard, 2004.

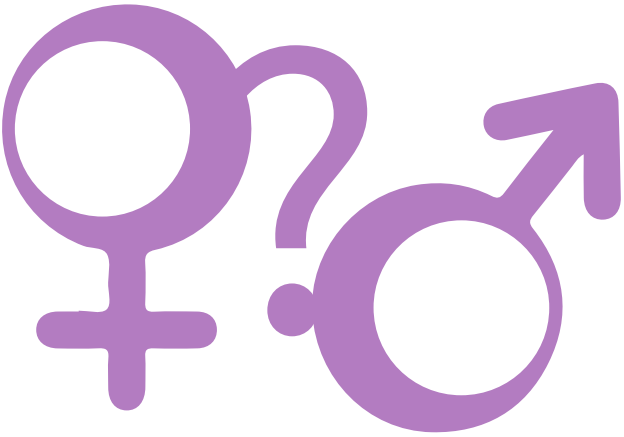
HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos:** *Uma história*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia. Das Letras, 2009.

MARTINEZ, Manuel Luis. **Countering the Counterculture:** Rereading Portwar American Dissent from Jack Kerouac to Tomás Rivera. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 2003.

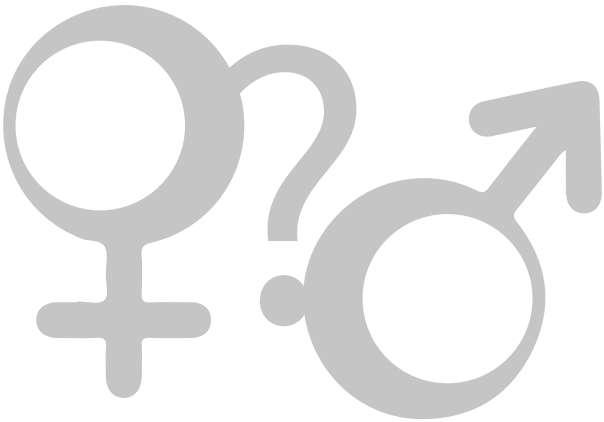
MOYN, Samuel. **The Last Utopia:** Human Rights in History. 2010.

ROSZAK, Theodore. **The Making of a Counter Culture.** California: University of California Press, 1968.

WATTS, Alan. **The Culture of Counter-Culture:** The edited Transcripts.



38



AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

Cristina Cerezuela
Adriana Salvaterra Pasquini
Kallige Jacobsen

Introdução

A Educação Inclusiva se desenvolveu em um longo processo histórico. Ela é um produto social que exige realidades educacionais contemporâneas e que as práticas educativas abandonem os estereótipos e preconceitos, para a formação do sujeito em sua totalidade sem distinção de suas diferenças, mas com a identificação e o atendimento diferenciado para a promoção da apropriação do saber científico.

Embora a discussão se encontre avançada no âmbito legal e político é notório que no chão da escola há muito por caminhar. Os conceitos e pré-conceitos arraigados na história do desenvolvimento humano é um dos principais entraves para colocar a ideia da inclusão em ação.

Este texto propõe discutir, ainda que brevemente, a Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici e a inclusão educacional do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Para tanto, entrevistamos cinco profissionais da educação que atendem diretamente um aluno de inclusão com essas especificidades na busca de responder a seguinte problemática: "quais as dificuldades de lidar com as representações sociais dos alunos TGD dentro da escola?".

As Representações Sociais

A teoria das Representações Sociais (RS) foi elaborada pelo psicólogo social romeno Serge Moscovici. Essa teoria é produto de décadas de pesquisas na busca pela compreensão de como os sujeitos constituem e compartilham seus conhecimentos, formando unidades sociais com interesses e necessidades afins.

Ao considerar as RS como um fenômeno, Moscovici (2011) introduz à Psicologia Social uma análise ampliada do que antes era tratado como um conceito pela Sociologia. Para o psicólogo social:

> [...] As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu o objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem. (MOSCOVICI, 2011, p. 46, grifo do autor).

Assim, as RS podem ser caracterizadas como uma maneira de pensar e agir na realidade cotidiana, isto é, construímos uma imagem e uma ideia sobre tudo e todos e são essas representações que nos norteiam e propulsionam nossas mudanças

e/ou estagnação. Esse agir e pensar são formas de conhecimento individual ou de um grupo que estabelecem suas posições na sociedade e em suas inter-relações. Esses posicionamentos sociais diante das interações humanas, vão criando classes gerais de ideias e crenças que por meio da comunicação cria as convenções sociais, ultrapassando o status de simples opinião atingindo o posicionamento de conhecimento popular, como menciona o autor "[...] são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum" (MOSCOVICI, 2011, p. 49).

De acordo com Moscovici (2011) o propósito de todas as RS é tornar familiar, algo não familiar, quando as convenções são estabelecidas, forja a identidade grupal pela familiaridade e o sujeito sente-se pertencente ao grupo.

> [...] os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mas do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias. [...] a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas (MOSCOVICI, 2011, p. 55).

O mesmo processo de tomada de consciência que o indivíduo se interagem com o familiar, pode ser critério para identificar e o que é não familiar. O incomum, o anormal e toda forma de diversidade confrontam as pessoas ou os grupos pré-estabelecidos. É nesse contexto que discutimos a questão da inclusão educacional do aluno que apresenta uma condição diversa daquela considerada "normal". Os alunos com necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em específico, os que apresentam o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) sofrem a resistência social de sua aceitação no mesmo espaço público escolar. O

aluno dito "especial" por toda trajetória histórica sempre existiu, mas até muito tempo ficou segregado do convívio social, sendo como algo imaginário ou fictício. Agora esse sujeito de direitos está no mesmo espaço de aprendizagem e isso rompe o padrão convencionado. Sobre esse fenômeno, o autor explica que:

> Porque eles diferem, ele tende a pensar nele como invisíveis, irreais – pois o mundo da realidade, como o realismo na pintura, é basicamente resultado das limitações e/ou de convenção. Ele, pois, pode experimentar esse sentido de não familiaridade quando as fronteiras e /ou as convenções desaparecem; quando as distinções entre o abstrato e o concreto se tornarem confusas; ou quando um objeto, que ele sempre pensou abstrato, repentinamente emerge com sua concretude. [...] De fato, todas as coisas, tópicos ou pessoas banidas ou remotas, todos os que foram exilados das fronteiras concretas do nosso universo possuem características imaginárias; e pré-ocupam e incomodam exatamente porque estão aqui, eles são percebidos, sem ser percebidos; sua irrealidade se torna aparente quando nós estamos em sua presença; quando sua realidade é imposta sobre nós – é como se nos encontrássemos face a face com um fantasma [...] (MOSCOVICI, 2011, p. 55-56).

A ameaça à ordem estabelecida faz com rejeitemos qualquer situação ou objeto que nos cause estranheza. O medo ao estranho é fortemente arraigado, a "familiarização do estranho" é processo que exige mudança de valores e de sentimentos. É necessário dar ao novo uma feição familiar, isto é possível por meio dos mecanismos de ancoragem e objetivação. Esse processo de pensamento é segundo o autor baseado na memória e em conclusões passadas.

A ancoragem e a objetivação são os dois processos que geram as RS. O primeiro diz respeito à capacidade de tomar algo estranho e aproximá-lo como algo comum. É um processo de classificação e categorização que apoia aquilo que não conhecemos em algo já familiarizado ou que temos apropriados. Algo que está em nossa memória é solicitado para associar-se a algo novo ou que nos foi (re) apresentado em outro contexto, podendo assim estabelecer uma relação positiva ou negativa.

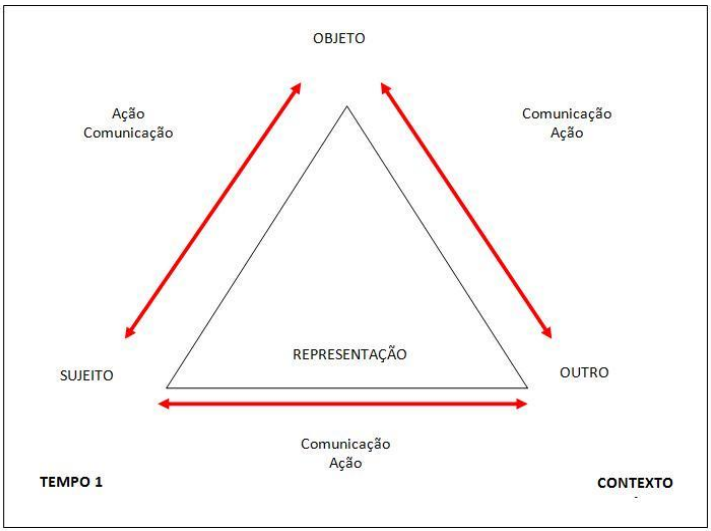
O segundo processo, a objetivação, refere-se ao mecanismo de considerar algo como concreto. Parafraseando o físico inglês Maxwell, Moscovici (2011, p. 71) infere que "[...] o que parecia abstrato a um geração se torna concreto para a seguinte.". Isso não se dá somente pela passagem do tempo ou da mudança de costumes, embora sejam essenciais para o processo, mas se dá primeiramente

> [...] como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível. Sob esse aspecto, estamos legitimados ao afirmar, com Lewin, que toda representação torna real – realiza, no sentido próprio do termo – um nível diferente da realidade. Esses níveis são criados e mantidos pela coletividade e se esvaem com ela, não tendo existência por si mesmos; por exemplo, o nível sobrenatural, que em certo tempo era quase omnipresente, é agora praticamente inexistente. Entre a ilusão total e a realidade total existe uma infinidade de graduações que devem ser levadas em consideração, pois nós as criamos, mas a ilusão e a realidade são conseguidas exatamente do mesmo modo. A materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala. Autoridades políticas e intelectuais, de toda espécie, a exploram com a finalidade de subjugar as massas. Em outras palavras, tal autoridade está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra (MOSCOVICI, 2011, p. 71).

Em síntese, objetivação é o processo em que noções abstratas se constituem em algo concreto. É a formação da imagem, o ícone de uma ideia, é a representação de uma ideia em forma de imagem e essa imagem é tomada como elemento da realidade e não apenas do pensamento. É nesse contexto que chamamos a atenção para a função e a influencia da linguagem e da comunicação na formação das RS. Jovchelovitch (2008, p. 45) nos chama atenção para que a representação é um processo essencial dos seres humanos, que tornar presente o que de fato está ausente por meio de

símbolos é crucial para o estabelecimento das inter-relações, isso só é possível pela triangulação dialógica entre o "eu", o "outro" e "objeto-mundo", representada pela figura a seguir:

Figura 1 – A arquitetura da representação: constituintes e modo de produção



Fonte: Jovchelovitch (2008, p. 72).

É por meio desta triangulação entre o "eu/outro/objeto" que o sujeito aprende e forma as suas representações. Para Piaget (1975) o sujeito aprende não apenas em seu âmbito cognitivo, mas em sua relação com o meio. A base epistemológica comum dessa triangulação é o princípio teórico das RS. Na teoria piagetiana o sujeito aprende numa relação interobjetiva em que, quanto mais o sujeito se apropria do "objeto-mundo" mais ele se constrói como sujeito e dessa forma, amplia o conceito inicial e se apropria do "objeto-mundo" de outra forma mais elaborada. O "eu" está repleto de sujeitos anteriores que fazem a mediação interna das novas apropriações e representações. Quando o sujeito aprende, ele se relaciona com todos os sujeitos anteriores

dentro dele, por meio da ancoragem e objetivação acionamos nossos conhecimentos e informações anteriores para formar um novo. Essa novidade amalgamada é a fonte para as RS, e estas envolvem a razão, a afetividade, o desejo e os valores que geram o pensar e o agir no mundo. O que move o sujeito epistêmico para o sujeito social são as RS.

Os estudos de Piaget (1975) definem que o sujeito epistêmico é um recorte das circunstâncias culturais e sociais em que ele vive, é como esse sujeito processa e simboliza as coisas. A capacidade de simbolizar: pensar nas coisas, falar sobre elas, desenhar sem que elas estejam presentes é a capacidade de elaborar representações mentais, e sua representação simbólica evolui para uma representação conceitual. Elas relacionam entre si, pois enquanto a imagem é um símbolo concreto, o conceito é mais abstrato. Isto se deve ao fato que, embora o pensamento não se reduza a um sistema de imagens, ele se faz acompanhar de imagens. Portanto, segundo Piaget (1975, p. 87) "[...] se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um 'significante' e o conceito um 'significado'. Além disso, é muito verossímil que ambas se constituam concorrentemente".

Nesse contexto de elaboração de significantes e significados que constituem a identidade do sujeito por meio de suas ações e afinidades, que envolvem valores, atitudes, costumes e conceitos, que questionamos como a escola está lidando com a representação social do aluno com TGD? Quais as dificuldades de compreender e atender esse alunado em suas especificidades? Quais os obstáculos que interferem em uma relação amistosa entre professor-aluno e esse aluno com seus pares? Para discutirmos essas indagações, apresentaremos a seguir, quem é o aluno com TGD.

A inclusão do aluno com TGD

Percorrer pela trajetória histórica da Educação Especial é uma das formas de compreender porque os indivíduos com deficiências e transtornos foram afastados do convívio social. As Dire-

trizes Curriculares da Educação Especial do Paraná (PARANÁ, 2006) dividem a esse percurso histórico em quatro fases, a saber:

1ª fase: Do mito à segregação: a exclusão das pessoas com deficiências na história;

2ª fase: As bases científicas para o surgimento da Educação Especial;

3ª fase: Abandono do determinismo: a caminho da integração social;

4ª fase: A década de 1990 e os novos paradigmas educacionais.

No final do século XX, iniciam-se os debates acerca dos direitos das pessoas com deficiência promovendo diversas transformações na estrutura da sociedade e da escola. O contexto atual, em que caminhamos para a implementação da inclusão de fato dos indivíduos, apresenta perspectivas opostas da integração, isto é, a sociedade e a escola precisam transformar suas ações para atender o indivíduo. Pois esse sujeito que existia simbolicamente, agora é presente concreto no cotidiano escolar. Urge que os conceitos e receios que a sociedade possa ter em relação a ele, se transformem para dar uma representação social aceitável e atualizada.

Em resposta à esta necessidade, é na **década de 1990** que se concentram os principais movimentos mundiais para a promoção e implementação da inclusão, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que consagra um conjunto de princípios indicando novas políticas educativas:

a) O direito à educação é independente das diferenças individuais;

b) as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares;

c) a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário;

d) o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Foi em atendimento a esses princípios que no ano 2008 se

consolida o documento: "Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva". Este marco essencial das políticas públicas educacionais caracteriza os alunos que são o público-alvo do atendimento educacional especializado em três grupos: alunos com deficiência; alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento; alunos com altas habilidades/superdotação. A partir dessa categorização, considera-se:

> Os alunos com **transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008, p. 9, grifo nosso).

No âmbito nacional, o Estado do Paraná se destaca pelo pioneirismo e pela ampliação da discussão e das propostas de operacionalização a educação inclusiva. Por essa perspectiva, autodenominada de inclusão responsável, é que a instrução de atendimento a esse aluno supera o documento norteador, apresentando a seguinte definição ao aluno TGD:

> Transtornos Globais do Desenvolvimento que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, repertório de interesses e atividades restrito, movimento esteriotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Síndromes do Espectro do Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil), Transtornos Invasivos sem outra especificação, que no geral apresentam dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem, associadas ou não a limitações no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e na sua interação social com colegas e professores, que requeiram apoio e atendimento pedagógico especializado intensos e contínuos. (PARANÁ, 2012, p. 1).

Essas características não só demandam uma proposta de atendimento específico para viabilizar a escolarização como também representam condições que dificultam a inter-relação desse aluno com seus pares. As limitações na comunicação e o comprometimento nas relações sociais obstruem a efetivação da triangulação apresentada por Jovchelovitch (2008).

De acordo com Silva e Jacobsen (2012) para os alunos com TGD incluso no ensino comum do Estado do Paraná existe o professor de apoio educacional especializado (PAEE). Esse profissional da educação especial de apoio especializado trabalha no contexto da sala de aula que tem por atribuição:

> [...] implementar e assessorar ações conjuntas com o professor da classe comum, direção, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela mediação entre aluno/conhecimento; aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação (PARANÁ, 2012, p. 1).

A atuação deve ser colaborativa aos professores da classe comum para estabelecer estratégias para que o aluno aprenda e se socialize com o grupo; trabalhar com toda equipe escolar; participar do projeto político pedagógico; e, atuar como agente de mediação, sensibilização e mobilização para a inclusão do aluno. Esse fazer pedagógico é imprescindível para que o aluno tenha condições de relacionamento, pois é constatado que o preconceito e a resistência são imperativos no cotidiano desse aluno.

Participantes e procedimentos

Participaram desta pesquisa cinco profissionais da educação da rede estadual de ensino de uma unidade escolar que oferecem o programa de Atendimento Educacional Especializado: Profes-

sor de Apoio Educacional Especializado (PAEE[1]), sendo: um professor pedagogo e quatro professores do ensino comum do 7º ano do Ensino Fundamental, que ministram aula de suas respectivas disciplinas[2] na turma em que o aluno[3] e o professor especialista fazem parte. Os relatos dos profissionais entrevistados serão apresentados neste texto sob a denominação de P.1, P.2, P.3 P.4 e P.5.

Foi solicitada à direção das escolas autorização para que fossem realizadas as entrevistas e apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), contendo os objetivos do estudo.

A técnica utilizada para a coleta de dados deste estudo foi a entrevista semiestruturada. Fundamentados em Triviños (2008, p. 146) entendemos por entrevista semiestruturada "aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas [...]", que são originadas por meio das respostas do entrevistado. Desse modo, é possível estabelecer que dentro do enfoque determinado pelo roteiro básico de questionamentos, o entrevistado ao seguir sua linha de pensamento com espontaneidade pode participar na elaboração do conteúdo da pesquisa[4].

O roteiro de entrevista constituiu-se em quatro questões: (1) O que você entende por Transtorno Global do Desenvolvimento? (2) O que você pensa a respeito do aluno atendido pelo programa em sua unidade escolar? (3) Você consegue identificar algumas situações em que o professor especialista foi imprescindível para o

1 Para que um programa seja oferecido é necessário que a escola requeira mediante a comprovação da demanda de um aluno devidamente matriculado no ensino comum que apresente as especificidades da área do TGD. Entre os documentos que justificam a abertura do AEE, são solicitados avaliação psicoeducacional no contexto escolar e laudo psiquiátrico ou neurológico atualizado constando a psicopatologia do aluno;

2 Todos os professores do ensino comum envolvidos com o aluno foram convidados e aceitaram participar da pesquisa, mas apenas o Professor-Pedagogo e os professores de Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física e Arte tiveram disponibilidade para a realização da entrevista.

3 O aluno possui diagnóstico de Transtornos Invasivos sem outra especificação.

4 As entrevistas foram gravadas e transcritas.

encaminhamento do aluno durante a aula? (4) O que você pensa a respeito da presença de outro profissional na sala de aula?

Apresentação e discussão dos dados

Os relatos dos profissionais da educação envolvidos no processo de escolarização demonstram entendimento do que é o Transtorno Global do Desenvolvimento. Embora as respostas tragam origens diferenciadas para o transtorno, elas sinalizam que se tem o conhecimento de que o aluno apresenta questões afetas ao seu convívio social.

> P. 1 – O TGD é um transtorno psíquico que interfere de modo significativo no comportamento do indivíduo, trazendo-lhe dificuldades de socialização e, consequentemente, no processo de ensino e aprendizagem.
>
> P. 2 – Bem, ainda não procurei me aprofundar sobre o assunto, mas pelas discussões que ouço, acho que é um problema psicológico muito sério e que faz com que a pessoa torne-se antissocial e agressiva.
>
> P. 3 – É um problema neurológico e que não tem cura, apenas tratamento. Por isso as pessoas com esse problema precisam de acompanhamento em todas as situações do dia a dia.
>
> P. 4 – É uma doença mental bem severa que impede o aluno de aprender em razão dos sérios problemas de comportamentos.
>
> P. 5 – É uma doença psicológica muito séria, incurável e, por isso acompanha o indivíduo pelo resto da vida. O acompanhamento deve ser realizado por uma equipe multiprofissional.

A definição e o conceito que os professores têm da problemática que envolve o aluno é transparente, contudo quando perguntamos o que ele pensa a respeito do aluno atendido pelo programa em sua unidade escolar, alguns colocam em dúvida se realmente o aluno apresenta ou não a necessidade do AEE.

> P.1 – Penso que ele é um aluno que necessita de muita compreensão e paciência nos encaminhamentos realizados, pois encontra dificuldades em ser aceito pelos demais colegas e também pelos professores. Outro aspecto a ser destacado em relação ao aluno, é que mesmo sem demonstrar arrependimento ou sinais de tristeza diante de algumas situações, ele sofre com o isolamento e falta de amigos [...].
>
> P. 2 – Ele é um bom aluno quando quer. Ou seja, aquilo que o interessa e que lhe é conveniente ele se dedica e consegue aprender.
> P. 3 – Ele é um aluno inteligente e que quando quer aprender aprende. Muitas vezes percebo que suas dificuldades são mais em razão da falta de limite imposto pela família do que pela doença que tem.
>
> P. 4 – O aluno em questão é imprevisível. Ás vezes durante a mesma aula apresenta muitas oscilações de comportamento, porém com paciência e com a ajuda da outra professora conseguimos conter a situação de conflito.
>
> P. 5 – Nas atividades físicas ele demonstra muita habilidade e interesse, porém se deixar só quer jogar futebol. Quando é necessário atividades teóricas o aluno se nega a fazer e mesmo com a intervenção da professora não as realiza. Penso que em determinados momentos o aluno se aproveita da situação e do laudo médico que o ampara.

É notório que por algumas respostas o preconceito de que sua necessidade não é real e sim um subterfúgio para conseguir benefícios. Apesar do possível entendimento de que há um quadro psiquiátrico instalado existem respostas que trazem uma memória coletiva de que esse aluno não faz porque simplesmente não quer. Na teoria das RS esse fato pode ser explicado pela hipótese do núcleo central e pelos sistemas periféricos. As primeiras respostas sobre o que é o TGD, um tema relativamente novo no contexto escolar, podemos chamá-lo de núcleo periférico, e o que os profissionais pensam desse aluno podemos denominar aqui de núcleo central.

Moscovici (2011, p. 219) afirma que o núcleo central é for-

mado por elementos estáveis do conhecimento dos sujeitos e por estar relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação "[...] possuem uma resistência mais forte às pressões da comunicação e da mudança [...]". Ser comunicado sobre o transtorno rompe com algumas ideias marginais, mas no meu pensar e no meu agir quando desencadeada uma situação de conflito com o aluno, o que é acionado mais fortemente são as ideias centrais, isto é, os "*thematas*".

Os "*thematas*" são ideias originais e são construídas desde muito cedo, "[...] a noção de tema indica que a possibilidade efetiva de sentido vai sempre além daquilo que foi concretizado pelos indivíduos, ou realizado pelas instituições." (MOSCOVICI, 2011, p. 224). Sua consistência não é fácil de ser desconstruída, é possível deixarmos de forma latente, mas sempre serão preservados. Para mudar um "*themata*" é necessária uma revolução das ideias, a construção de um novo tema. Algo que era familiar se configura como não familiar impõe-se como um problema, deve ser investigado e será constituído um novo tema, mas para isso é necessário argumentos dominantes que revolucionem a ideia ou a imagem dominante.

Outra questão determinante destes aspectos das RS é identificado nas respostas das questões 3 e 4. Quando perguntamos se os profissionais conseguem identificar algumas situações em que o professor especialista foi imprescindível para o encaminhamento do aluno durante a aula, identificamos unanimidade em ressaltar a importância do profissional especialista na escolarização desse aluno. Todavia, ao perguntarmos o que ela pensa a respeito da presença de outro profissional na sala de aula, percebemos certo desconforto nessa dinâmica.

> P. 1 – Penso que é uma situação diferente, mas em alguns casos necessárias. No início causava estranheza as com o passar do tempo percebi que é um profissional a mais para contribuir com o processo de inclusão.

> P. 2 – Bem, sinceramente, no início não me senti muito à vonta-

> de, tinha a impressão de estar sendo avaliada o tempo todo. Depois, percebi que era necessário para incluir o aluno no processo de ensino e aprendizagem.
>
> P. 3 – Acho que nesse caso é necessário e me sinto bem à vontade em relação a isso. Penso que mais do que me avaliar ela é suporte para o aluno.
>
> P. 4 – Apesar de "me policiar" mais com o que falo. Penso que fundamental nos casos de alunos com TGD, ela é especialista na área e auxilia o contexto da sala de aula.
>
> P. 5 – Acho que é uma situação necessária, não me sinto incomodado com a presença dela e acho que é uma colega de trabalho que ajuda a consolidar a aprendizagem. Mas no momento da avaliação, exijo que o aluno faça sozinho.

Nos relatos dos profissionais destacamos duas marcas reveladoras, a primeira, é o sentimento de ser avaliado por outro colega, de ser julgado, e a segunda, a fala do quinto profissional que aceita o especialista no contexto diário, mas não nos momentos de avaliação. È possível aferir que ambas as situações obstaculizam a efetivação da inclusão do aluno.

À Guisa de Conclusão

A educação inclusiva deve ter por objetivo atender todos os alunos, em principal, aqueles que se encontram à margem do conhecimento. Esses, devem receber um atendimento educacional especializado em atendimento às suas especificidades porque esses alunos estão mais vulneráveis à exclusão do contexto educacional e, por conseguinte, do social.

Esta realidade deve promover a transição dos paradigmas e conceitos que a história excludente traz consigo. Discutir a teoria das RS é uma possibilidade de deflagrar as dificuldades que o processo inclusivo passa, visto que a teoria busca compreender o conceito e a dinâmica do pensamento social.

Os conflitos do cotidiano escolar na operacionalização da inclusão devem ser discutidos no âmbito educacional, político e social, pois como defende Jovchelovitch (2008, p. 144) a memória coletiva vai se modificando de acordo com as questões do momento, e pela compreensão "[...] de como funciona a memória social podemos entender também a construção dos repertórios de saber, de crenças sociais e sentidos simbólicos que nos são acessíveis no presente [...]".

Atender o aluno em sua necessidade e garantir seu acesso ao currículo é romper com um passado excludente, há uma mudança no modo de vida, e isso exige uma mudança do homem. Há uma desacomodação diante do não-familiar da inclusão, que inicia um processo de questionamento pelo próprio homem. Essa coexistência dos saberes é uma condição para repensar o homem e sua relação intersubjetiva com o outro e com o mundo. É nesse porvir que a educação caminhará no sentido de que a escola não seja igual para todos, mas sim, que seja de direitos iguais a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva**. SEESP/MEC. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber:** representação, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social).

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, Brasília, Instituo Nacional do Livro, 1975.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: Impressa Oficial, 2006.

_____. **Instrução nº 004 de 17 de fevereiro de 2012.** Estabelece os critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. Paraná: SUED/SEED, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**. 1994. Salamanca: UNESCO, 1994.

SILVA, M. A. M.; JACOBSEN, C. C. A educação inclusiva no Paraná: desafios e caminhos. In: MORI, N. N. R.; JACOBSEN, C. C. **Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 49-63.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 16. reimpr. São Paulo, 2008.

39

IDENTIFICAÇÃO E ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE LONDRINA-PR

Ednéia Vieira Rossato
Fernanda Maria de Souza
Diogo Janes Munhoz

Introdução

No artigo em questão pretende-se apresentar o relato de experiências vivenciadas por professoras de Salas de Recursos Multifuncionais para Altas Habilidades/Superdotação (SR-MAH/SD), que atuam na cidade de Londrina – PR e região metropolitana, no que diz respeito à identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O intuito é descrever como este processo acontece, desde a indicação feita pelo professor do ensino regular, passando pelas entrevistas, com pais e alunos, atividades desenvolvidas na busca dos indicadores de comportamento de Altas Habilidades/Superdotação, matrícula,

ou não, deste aluno em SRMAH/SD e, por fim, o plano de trabalho individual para aqueles matriculados.

Como as pesquisadoras atuam como professoras destas salas de recursos e também tem experiência no ensino regular, inclusive com indicações de alunos para a identificação, o objetivo, em princípio, é relatar as experiências de observação no contexto escolar que levam à indicação de crianças e adolescentes para o processo de identificação nas SRMAH/SD; em um segundo momento, descrever as ações desenvolvidas na identificação desses alunos pelos professores das SRMAH/SD, chegando até o momento de criar o plano de trabalho com os mesmos. Paralelamente a isso, serão apresentadas avaliações do processo, destacando os aspectos que tem funcionado e os que já se percebe que não são tão funcionais.

A questão da identificação de alunos com comportamento de AH/SD tem sido debatida com frequência por teóricos da área, haja vista que é a partir dela que se pode oferecer atendimento especializado para esta população. ROSSATO *et al*, em artigo intitulado Por que Identificar o Aluno com Altas Habulidades/Superdotação? – apresentado no 1º Seminário de Altas Habilidades: disseminando conhecimentos e práticas, ocorrido em 2015, na Universidade Federal de São Carlos – trata justamente dessa importante questão, lembrando que tal fato contribui com o sucesso ou não das pessoas superdotadas.

Segundo ROSSATO *et al*

> Para ofertar aos alunos com NEE o suporte que lhes é garantido por lei, entende-se que, primeiramente, eles [pessoas com altas Habilidades] precisam ser identificados de maneira apropriada, de maneira que possam obter os melhores recursos disponíveis para seu desenvolvimento. (2015)

A experiência das pesquisadoras reafirma o que os textos teóricos registram, ainda na contemporaneidade: poucos alunos têm sido identificados em sua vida acadêmica. DELOU, por exemplo, afirma que "Historicamente, a maior parte destes alu-

nos não é identificada". (2007, p.27). O que se percebe é que, em grande parte, isso acontece pelo pouco ou nenhum conhecimento do assunto pelos profissionais da educação, que, inseguros de fazer indicações, com medo de errar, preferem não encaminhar para a identificação.

Nas SRMAH/SD que funcionam na cidade de Londrina – PR e região metropolitana - Sertanópolis, Cambé, Rolândia -, seguindo as orientações do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S), são aceitos alguns caminhos de acesso. COSTA *et al*. (2013) registrou:

> A indicação de um estudante para atendimento no serviço pode ocorrer por meio da escola, de colegas, da própria família ou até mesmo por se destacar em áreas específicas, como por exemplo, Feiras de Ciências, Olimpíadas de matemática, destaque em jornal, pelo professor da área de talento já identificada (música, dança, esportes em geral, etc.) e também pela utilização da Lista de Indicadores (GUENTHER, 2000).

A escola é um espaço bastante propício para a observação dos indicadores de AH/SD e tem sido ela, por meio dos professores do ensino regular, que tem feito o maior número de indicações. A indicação por colegas que já frequentam acontece de forma mais esporádica, assim como pela família. Por esta razão é que será dado enfoque na indicação que vem do professor do ensino regular.

Importante salientar que os questionários de avaliação no contexto que estão sendo usados atualmente para a indicação, e para o processo de identificação, são os desenvolvidos por FREITAS e PÉREZ: **Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação** (QIIAHSD), publicado em *Altas habilidades/ superdotação*: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012. Um deles é direcionado ao professor do ensino regular (QIIAHSD-Pr), outro aos responsáveis (QIIAHSD-R) e o último aos alunos (QIIAHSD-A).

A orientação que se dá é que o questionário seja preenchido por pelo menos três professores do ensino regular, de preferên-

cia das disciplinas em que o aluno se sobressai. Junta-se a eles uma Ficha de Observação para Equipe Pedagógica e Professores, elaborada pela equipe do NAAH/S Londrina, na qual consta a seguinte instrução:

> Após o preenchimento e análise do questionário, professores e pedagogo deverão descrever as características gerais do aluno/da aluna (acadêmicos, sociais, afetivos) iniciando pelos aspectos de destaques positivos. Esta questão visa conhecer e/ou complementar as informações apresentadas pelos professores para o melhor encaminhamento de atendimento a este aluno. (NAAH/S, 2013)

Pedagogos e professores das escolas estaduais de Londrina e região metropolitana têm ou deveriam ter acesso a este material, já que algumas formações foram ofertadas na rede estadual. Por vezes a equipe do NAAH/S vai até as escolas que solicitam visitas para falar sobre AH/SD e, nesses momentos, também instruem sobre as formas de encaminhamento para a identificação. No entanto o que se percebe é que são quase sempre as mesmas escolas que acabam encaminhando alunos, onde têm pedagogas que conhecem melhor o assunto e trabalho desenvolvido nas SRMAH/SD, ou onde trabalham professores que estão, de alguma forma, em contato com o NAAH/S ou as salas de recursos.

Pela experiência das pesquisadoras no ensino regular, o que se nota é que alguns professores apresentam certa resistência para preencher o questionário. Alguns alegam que a ficha é muito abrangente, ou seja, questiona fatos que extrapolam o conhecimento que a disciplina o oportuniza saber sobre o aluno. Outros afirmam não ter tempo de responder a tantos questionamentos, além daqueles, que como já foi dito, têm medo, ou não querem se responsabilizar por uma indicação que possa não ser acertada.

O fato é que um número de indicação de alunos menor do que o desejado ainda tem sido frequente. Como afirma ROSSATO *et al* (2015) "Os professores precisam saber identificar essas pessoas, compreender suas diferenças, valorizar suas habilidades, incenti-

vando-as a se desenvolverem nas áreas de interesses e orientar, também, em suas dúvidas sobre si mesmas."

Neste intuito é que as pesquisadoras acreditam ser de suma importância descrever o processo de identificação que tem sido praticado na cidade de Londrina e região metropolitana, nas SRMAH/SD orientadas pelo NAAH/S, entendendo que a divulgação destas ações pode trazer novas discussões, apresentar ideias, soluções, questionamentos, enfim, razões para ampliar os debates acerca desta temática ainda tão carente de estudo.

Objetivo:

O objetivo deste trabalho é descrever como tem ocorrido o processo de identificação dos alunos com comportamento de AH/SD, especificamente nas SRMAH/SD da cidade de Londrina e região metropolitana, orientadas pelo NAAH/S. Pretende-se abordar a indicação feita pelo professor do ensino regular; as entrevistas – realizadas pelos professores das SRMAH/SD – com pais e alunos; as atividades selecionadas e aplicadas na busca dos indicadores de comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD); o resultado que implica na matrícula, ou não, deste aluno em SRMAH/SD; e, por fim, o plano de trabalho individual para aqueles matriculados.

Metodologia

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado pelas autoras do trabalho, duas professoras de Sala de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação. A formação inicial destas, são: Arte e Letras. Ambas possuem pós graduação em Educação Especial, cursos específicos na área de AH/SD, várias pesquisas e algumas publicações sobre o assunto.

A professora de Arte leciona desde 2007 no ensino regular, seu contato com as Altas Habilidades aconteceu em 2011, quando passou a ministrar uma oficina Artes Visuais para alunos com AH/SD. Posteriormente, em 2013, assumiu como regente de uma

SRMAH/SD no Colégio Vicente Rijo, em Londrina, PR. Na atualidade, está como professora da SRMAH/SD na cidade de Cambé, e permanece com a Oficina de Arte, pelo NAAH/S, em Londrina.

A professora de Língua Portuguesa exerce a docência desde 1998 e conheceu as AH/SD por meio de um trabalho voluntário, em 2010, quando foi convidada a ministrar uma oficina de poesia para os alunos da SRMAH/SD do colégio Vicente Rijo. Em 2011, assumiu uma sala de recurso no mesmo colégio, e a oficina de Escrita Criativa. Neste ano de 2016, está como regente na SRMAH/SD do Colégio Olympia Tormenta, em Londrina, mas continua ofertando a oficina, pelo NAAH/S, no colégio Vicente Rijo e Monteiro Lobato, de Sertanópolis.

Como as duas professoras atuam também no ensino regular, elas já participaram do processo de identificação dos alunos com AH/SD, começando pela observação e avaliação no contexto, que antecede a indicação para a identificação. Enquanto professoras das SRMAH/SD, realizam a parte seguinte, que passa pelas entrevistas com responsáveis e alunos, aplicação das atividades de identificação, repasse do resultado que leva à matrícula em SRMAH/SD, ou não.

Deste modo, optou-se por expor as experiências vivenciadas por estas, uma vez que frequentemente reúnem-se para discutir tais encaminhamentos, rever posturas, analisar o que tem funcionado e redirecionar aquilo que não tem funcionado de forma adequada. O que se apresenta neste artigo, portanto, é um breve relato das experiências vividas por estas profissionais, na tentativa de compartilhar as ações aqui desenvolvidas e os resultados alcançados nos últimos anos.

Análise dos resultados

Em virtude da relação direta e prolongada com a área de AH/SD, por meio de cursos, participação em congressos, estudos por interesses pessoais, produções de artigos, apresentações, publicações, mas, especialmente, pelo contato frequente com os

alunos com comportamento de AH/SD, é que se apresentam as percepções a seguir.

O dia a dia no ensino regular, em salas com 30, 35 ou mais de 40 alunos, é um desafio enfrentado pela maioria dos professores. Enxergar nesse meio os alunos que se destacam pode levar pouco tempo, para alguns, profissionais. Entretanto, dispensar uma atenção especial a eles dependerá de conhecer a área de AH/SD, os indicadores ou características das pessoas com comportamento de AH/SD e, ainda, os encaminhamentos que possa ser dado, neste caso.

Para os profissionais que desconhecem a área, ou tem pouco conhecimento, estes alunos poderão passar despercebidos, uma vez que serão classificados como bons alunos e nenhuma oportunidade de maior desenvolvimento das capacidades apresentadas serão oferecidas.

Como as pesquisadoras têm um convívio com alunos que apresentam comportamento de AH/SD, já nas primeiras experiências em sala de aula, começam a observar a capacidade de concentração de alguns. Estes, muitas vezes, diante da possibilidade de conversar sobre assuntos triviais ou participar de falas paralelas, durante a realização de alguma atividade, mantém o foco, demonstrando alto grau de concentração.

Para a professora de Língua Portuguesa, chamam a atenção, também, aqueles alunos que diante da orientação para realização de um trabalho, extrapolam o que é solicitado, fazendo reflexões e experimentações que vão além do que fora pedido. Outro aspecto, é a fluência na linguagem, uso de vocabulário incomum para a idade ou contexto social, rapidez de raciocínio, que leva a respostas acertadas e bem argumentadas.

Uma característica observada pela professora de Arte é a aptidão que alguns alunos apresentam ao se apropriar de técnicas e procedimentos artísticos com muita facilidade, como por exemplo, produzir desenhos de observação com riqueza de detalhes e com proporções adequadas, já nas primeiras tentativas. Bastante comum, ainda, é encontrar nas últimas folhas dos cadernos, des-

ses alunos com habilidades artísticas, excelentes produções que não foram solicitadas por um professor, mas foram realizadas apenas por motivações pessoais.

São estas, entre outras observações que levam as pesquisadoras a indicarem alunos para a identificação. Como são necessários que três QIIAHSD-pr sejam preenchidos, elas conversam sobre o aluno com outros professores questionando o desempenho deles em suas disciplinas. Se forem observadas características semelhantes, também por eles, é solicitado que colaborem com o processo de indicação, que terá, de preferência, o apoio da equipe pedagógica.

Pelo contato com os colegas do ensino regular, observa-se que, embora para alguns deles seja possível reconhecer muitas das características de AH/SD, falta, por vezes, a compreensão de que estes alunos necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para desenvolver seus potenciais e, até mesmo, de que existe esse tipo de AEE. Após entrarem em contato com a área de AH/SD, conhecer as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) desse aluno é que ele passa a ser "visto" em sala de aula, por alguns, e atenção diferenciada lhe é dispensada.

O conhecimento e informações sobre a área possibilitam que o professor os enxergue e possa adotar uma nova postura. Sabe-se que se esses alunos não forem reconhecidos e atendidos dentro de suas necessidades, podem adaptar-se à rotina escolar e ao ritmo de aprendizagem dos demais colegas de turma, deixando de desenvolver suas habilidades e interesses, podendo ainda, se tornarem desinteressados e frustrados.

Por esta razão, é que se acredita ser tão importante a indicação do aluno para que seja feita identificação dos comportamentos de AH/SD, de forma mais apurada, por profissionais da Educação Especial. Mesmo que o professor do ensino regular tenha dúvida, perceba algo diferente nesse aluno – um potencial diferenciado, um interesse ou concentração maior, um vocabulário mais rico, respostas mais completas, argumentos bem elaborados, entre outras características – mas não consiga definir

o que seja. Quem vai fazer a identificação será o professor da SRMAH/SD. Ao do ensino regular, cabe perceber alguns comportamentos e indicá-lo, encaminhá-lo.

A indicação destes alunos para a identificação em SRMAH/SD possibilita a eles, primeiramente, o autoconhecimento, uma vez que se percebem diferentes, frequentemente, mas não sabem a razão; um maior desenvolvimento de suas habilidades, já que poderão frequentar, em contraturno, a SRMAH/SD que oferece atividades de enriquecimento curricular; e, talvez o mais significativo, o convívio com os pares.

As pesquisadoras percebem que existe muita insegurança dos professores do ensino regular em fazer a indicação, principalmente quando se pede para preencher o QIIAHSD-Pr. A presença delas nas escolas favorece as indicações, visto que podem orientar os colegas, tirar suas dúvidas, fornecem informações sobre a forma de encaminhamento e os benefícios do atendimento para estas crianças/adolescentes.

Constata-se que as escolas em que as pesquisadoras estiveram presentes e fizeram suas indicações e incentivaram outras, deixaram de encaminhar alunos assim que elas saíram, com mínima exceção. Outra constatação é que os alunos por elas indicados e aqueles encaminhados com a ajuda delas, foram identificados com indicadores de AH/SD e estão apresentando grande desenvolvimento nas atividades das SRMAH/SD. Importante frisar que estes alunos passaram pelo processo de identificação com outros professores, não com os que os indicaram.

A partir do instante que os questionários respondidos pelos três professores chegam até o professor da SRMAH/SD, inicia-se o que estamos chamando de segunda etapa da identificação. Vale ressaltar que algumas vezes não se consegue três professores dispostos a responder, então trabalha-se com o que é possível para não deixar o aluno sem retorno.

Pela Avaliação dos questionários (QIIAHSD-Pr) e descrições do aluno feitas na Ficha de Observação para Equipe Pedagógica e Professores, já se consegue obter dados significativos desse dis-

cente em seu contexto escolar. O próximo passo é convocar os responsáveis pelo mesmo para uma entrevista. Prioriza-se que venha para esta conversa pessoas que convivam mais com a criança/adolescente, que seja capaz de responder uma parte da entrevista sobre o histórico da gestação da mãe, o nascimento do filho e o desenvolvimento nos primeiros anos de vida, que acompanhe a vida escolar e conheça os seus comportamentos e hábitos.

Nesta entrevista utiliza-se o QIIAHSD-R, que além de trazer questões que ajudam na identificação do comportamento de AH/SD, dá oportunidade para que o responsável conte fatos importantes da vida da criança/adolescente antes do ingresso na escola, no convívio familiar, ou mesmo na educação infantil.

Algumas dificuldades são encontradas quando os responsáveis não têm esse contato próximo. Quando trabalham fora e não acompanham as atividades escolares, ou não são muito observadores do comportamento do filho. Este fato tem sido cada vez mais comum, uma vez que, por conta dos pais ou responsáveis trabalharem fora, as criança vão para creches e escolinhas cada vez mais cedo e ficam mais distantes dos seus responsáveis.

Outro problema se dá quando os responsáveis são pessoas com pouca instrução. As questões tornam-se complexas demais, mesmo que o professor entrevistador "traduza", simplifique, há uma incompreensão sobre o questionamento, levando, por vezes, a respostas vazias. Muitas questões deixam de ser respondidas e, neste caso, o que resta é o próprio contato com o indicado.

Este é o passo seguinte, entrevistar o próprio aluno indicado. Numa conversa em que o entrevistador procura deixar o aluno o mais a vontade possível, tenta-se ao máximo criar um clima leve, descontraído, de forma que ele não se sinta avaliado. Tanto que não se usa nem o termo avaliação, mas sim processo de identificação.

Num primeiro momento, explica-se o que é a SRMAH/SD, por que ele foi indicado, o que a participação na sala pode trazer de benefícios para ele, se vier a ser matriculado. Mostra-se a teoria usada no processo de identificação, que é a dos três anéis de Re-

zulli, sempre deixando claro que, se no tempo em que passar pelo processo não for observado o comportamento de AH/SD, ele só terá a ganhar, pois realizará atividades divertidas, desafiadoras e de autoconhecimento.

Neste contato inicial aplica-se o questionário (QIIAHSD-A), que, na maioria das vezes, permite ao aluno não só responder às questões propostas, mas contar fatos que envolvem os relacionamentos interpessoais, seja na escola, seja em âmbito familiar, situações da vida acadêmica, enfim, dependendo do perfil da criança/adolescente este momento pode ser muito rico para as observações. A experiência e o conhecimento sobre AH/SD do professor entrevistador fará toda a diferença neste momento.

Depois de respondidas as questões pede-se para o aluno produzir um texto respondendo a pergunta Quem sou eu? Normalmente faz-se neste dia um jogo com a criança/adolescente, para descontrair, para tentar desfazer a ideia de estar sendo avaliado, ou mesmo para descaracterizar o ambiente de sala de aula do ensino regular, em que geralmente não há espaço para "brincar".

Pode ser o nível fácil dos Jogos Boole[1], por exemplo, que é divertido, desafiador e, ao mesmo tempo, pode possibilitar a observação do raciocínio lógico, da capacidade de organização, como ele lida com acertos e erros, a reação diante do desafio, entre outras. Esta atitude também é importante na criação de vínculo entre entrevistador e entrevistado. Fato considerado de extrema importância, pelas pesquisadoras, seja para o período de identificação, seja para o atendimento, uma vez que se efetive a matrícula.

O tempo de duração destes encontros é em torno de uma hora. Depois disso, acredita-se que a criança/adolescente possa se cansar e não apresentar bom desempenho na realização de atividades. Então se procura marcar um ou dois encontros semanais para dar continuidade da identificação.

1 "Os jogos visam o desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico através de histórias construídas sobre estruturas lógico-matemáticas, sob a forma de enigmas ou problemas. As histórias são trabalhadas e resolvidas com os jogos de cartas, chamados JOGOS BOOLE em homenagem ao matemático George Boole, um dos criadores da matemática utilizada nos computadores de hoje, a Álgebra Booleana fonte de inspiração deste trabalho." http://www.jogosboole.com.br/

Nos primeiros anos de atuação das pesquisadoras em SRMAH/SD a orientação recebida da equipe do NAAH/S era de que se deveria aplicar os questionários (QIIAHSD-R e QIIAHSD-A), pedir uma produção de texto, um desenho livre e propor atividades que pudessem evidenciar o comportamento de AH/SD, de acordo com o perfil do aluno. Ou seja, se fosse indicado por habilidade matemática, linguística, artística, biológica, entre outras, as atividades deveriam focar as áreas correspondentes. Estas atividades eram bastante variadas e de livre escolha dos professores.

COSTA et al. (2013) definiu um primeiro protocolo de identificação dos alunos com comportamento de AH/SD:

> 1) Entrevista com a família e professores investigando as características do estudante, como desenvolvimento infantil, hábitos, costumes, atividades, relacionamento interpessoal, comportamentos, entre outros. 2) Entrevista e atividades com o aluno para conhecer suas preferências, gostos, talento, linguagem, produção de texto, desenho livre, análise da produção escolar, avaliação dos interesses, leitura, raciocínio lógico-matemático. 3) Quando necessário, procede-se a avaliação psicológica. 4) Considera-se também a avaliação pedagógica, buscando verificar as áreas de conhecimento, suas habilidades e se o estudante apresenta dificuldade de aprendizagem.

Com o passar do tempo, e partindo das percepções dos professores das SRMAH/SD que realizavam o processo de identificação, foi sendo organizada uma seleção atividades de variadas áreas do conhecimento. A partir das experiências alcançadas com a aplicação destas atividades, observou-se que algumas eram capazes de fornecer dados importantes sobre o comportamento de superdotação e sobre habilidades específicas em alguma área.

Em decorrência disso é que foi criado um outro protocolo de identificação no qual foram elencadas as atividades que podem ser aplicadas, dependendo do perfil do aluno. Vale dizer que ele não é algo pronto, acabado, mas um instrumento passível de mudanças, em estado permanente de construção. O ponto em que

ele se encontra na atualidade, é fruto de uma parceria entre os professores que atuam há mais tempo nas SRMAH/SD da região de Londrina, equipe do NAAH/S, incluindo alguns oficineiros. É resultado de estudos e discussões permanentes de uma equipe multidisciplinar: professora de Arte, Língua Portuguesa, Educação Física, Música, Matemática, Física, Pedagogas e Psicóloga.

Conforme os professores vão adquirindo novos conhecimentos do assunto, avaliando novos alunos, experimentando este modelo de identificação e vivenciando experiências diferenciadas, eles vão se capacitando para fazer adequações que possam trazer os melhores resultados. Motivo pelo qual estas pesquisadoras defendem uma forma de manter os mesmos profissionais neste atendimento especializado, e não a insegurança da permanência que vem ocorrendo a cada início de ano, devido à forma que acontece a distribuição de aulas no Paraná.

Neste protocolo foram mantidas as entrevistas utilizando os questionários com responsáveis e alunos; foram inseridas atividades de autoconhecimento; as que exploram a criatividade artística e linguística; as de conhecimento acadêmico (Português, Matemática, Geografia, História); as que revelam a capacidade de memória – incluindo investigação de memória auditiva, ditado sonoro e padrão rítmico, para os de perfil musical; testes com a psicóloga (quando necessário); capacidade do raciocínio lógico, entre elas o jogo Lógica das Casas[2]:

> A Lógica das Casas, por seus resultados obtidos na pesquisa anterior e pelos estudos que ainda estão sendo desenvolvidos pelos pesquisadores e criadores da mesma, foi definida como uma atividade padrão para os alunos do Ensino Fundamental, anos finais. (MUNHOZ; ROSSATO; SOUZA, 2015)

2 "A LC é uma atividade pensada e desenvolvida pelos pesquisadores em questão [Diogo Janez Munhoz, Ednéia Vieira Rossato, Fernanda Maria de Souza], professores das SRAH/SD, em Londrina, tendo como base alguns jogos de lógica considerados de níveis difíceis." Revista Ideaccion, Nº 34, Abril, 2015.
Disponível em: http://www.centrohuertadelrey.com/es/sumarios/ideaccion-formato-electronico-34-abril-2015.html

O protocolo define, inclusive, como parte do processo a comunicação do resultado à criança/adolescente, aos pais e escola de origem.

Embora tenham sido selecionadas as atividades de identificação, que de certa forma parece facilitar o processo, continua sendo imprescindível que o professor entrevistador tenha bom conhecimento sobre a área de AH/SD, sobre identificação e o perfil do aluno com AH/SD. Ainda que exista esta seleção de atividades, será o professor que, mediante análise do perfil do aluno, definirá quais aplicá-las, o momento certo de fazê-lo, pois algumas delas certamente serão melhor desenvolvidas a partir do momento em que a criança/adolescente já esteja familiarizada/o com o ambiente, com o professor entrevistador, com o tipo de problema que é encorajado a resolver.

Com relação às atividades aplicadas, o que foi observado pelas pesquisadoras é que mais do que revelar a capacidade do aluno em área específica, elas fornecem material de avaliação da motivação, do gosto pelo desafio, do empenho na realização da tarefa proposta. É claro que o acerto é esperado e valorizado, entretanto não se pode afirmar que seja este o fator que define a matrícula ou não na SRMAH/SD.

Muitas vezes, a questão emocional, a falta de experiência, a insegurança podem atrapalhar a resolução, levando ao erro. O que mais importa, em grande parte das vezes, é o caminho percorrido pelo aluno, é a insistência demonstrada, é a motivação revelada quando não conseguiu resolver num primeiro momento e ele pedir para tentar novamente no próximo atendimento, é chegar no dia seguinte com estratégias, pesquisas e pronto para continuar o processo.

Estas constatações baseiam-se em estudos, experiências do dia a dia e também de registros de resultados de identificações que têm sido feitas ao longo dos anos pelas pesquisadoras. Desde as primeiras identificações registrava-se tempo de realização da tarefa, acertos, erros, compreensão das dicas, comportamento, reações diante dos desafios, forma de lidar com as frustrações,

argumentação nas repostas e justificativas pelo erro ou acerto, descrição do raciocínio utilizado para determinadas respostas. Por esta razão, hoje é possível às pesquisadoras, comparando resultados, perceber mais facilmente comportamentos típicos de alunos com AH/SD.

O jogo da Lógica das Casas (LC) é um bom exemplo dos registros e estudos comparativos que embasam as percepções expostas. Em artigo publicado anteriormente, apresenta-se dados de estudos realizados a partir da análise das resoluções do jogo por alunos superdotados e não superdotados. Os estudos revelaram que o jogo permite observar, entre várias capacidades – como interpretação das dicas, capacidade de organização, foco, determinação, insistência – Habilidade Acima da Média em raciocínio Lógico-Matemático, Envolvimento com a Tarefa, ou seja, dois elementos dos três anéis de Renzulli. (MUNHOZ; ROSSATO e SOUZA, 2015)

Não é fácil definir o que muitas vezes era chamado de "*feeling*", entre os professores das SRMAH/SD. Em conversas com os colegas de área, que também fazem identificação, era comum dizer que se percebia algo em algumas crianças/adolescentes por meio desse "*feeling*", ao qual não se conseguia definir. Hoje talvez se possa afirmar que se trate de uma capacidade de observar uma motivação que não está presente em todos, de perceber um gosto pelo conhecimento, de notar uma curiosidade de experimentar o novo, reconhecer nestes alunos um desejo incomum por conhecimentos específicos, revelados, algumas vezes, por um brilho no olhar diante de possibilidades de pesquisas e busca de informações mediadas pelo professor.

Percebidos os indicadores de comportamento de AH/SD este aluno realiza sua matrícula em SRMAH/SD e passa a frequentar, no mínimo duas vezes por semana, em contraturno, o atendimento. É muito importante que o aluno seja atendido pelo professor que fez a identificação. Percebe-se que tal fato faz muita diferença no desempenho do aluno, visto que um vínculo já existe entre ambos, e no próprio trabalho do professor. Permanecendo o mes-

mo, facilitará no momento de traçar o plano individual de atendimento. O professor que o identificou possui informações que, por mais minucioso que seja o relatório inicial produzido, não dará conta de expressar as percepções quanto ao comportamento e motivação observados.

Em alguns casos que, por alguma razão o aluno passou a ser atendido por outro professor, percebeu-se que houve dificuldade por parte do professor que não conhecia suficientemente o aluno para iniciar o plano de atendimento. E, por parte do aluno, houve bloqueios, devido à inibição, insegurança por estar diante de um desconhecido num momento crucial do processo, retrocesso na questão do autoconceito, uma vez que quem estava ajudando-o a construir não estava mais ao seu lado.

Um dos fatores que os alunos destacam como fundamental na frequência da SRMAH/SD é o sentimento de pertença. Sentem-se parte do grupo, encontram-se com seus pares, sentem-se próximos de seus professores. Não os veem com o distanciamento que existe no ensino regular, onde a hierarquia os separa, reconhecem-no, muitas vezes, como a pessoa que o tirou do anonimato, da situação de excluído, da incompreensão de ser o "esquisito" da sala, que enxergou na sua diferença algo positivo e, portanto, alguém que pode dar suporte na criação de um bom autoconceito. Nas SRMAH/SD de Londrina e região, incentiva-se a permanência desse vínculo pelo menos no primeiro ano de frequência do aluno.

Uma vez que as atividades aplicadas foram suficientes para observar o comportamento de AH/SD e a matrícula da criança/adolescente se efetiva na SRMAH/SD, o passo seguinte é traçar o plano individual de trabalho. De modo geral o que se programa são atividades de autoconhecimento, que sejam capazes de desenvolver e melhorar o autoconceito; trabalhos com as características e teorias das AH/SD; estudos nas áreas de interesse do aluno; instruções sobre como desenvolver projetos de pesquisas científicas; realização das pesquisas propriamente ditas; indicação das oficinas (ROSSATO et al, 2011; COSTA et al, 2013; CIANCA,

MARCHI, KURIYAMA, 2014) condizentes com o perfil do aluno, organização de atividades coletivas, como jogos, campeonatos, gincanas, feiras, saraus, mostras de arte que possam proporcionar o convívio entre os pares.

Considerações finais

Acredita-se que o processo de indicação dos alunos para a identificação dos indicadores do comportamento de AH/SD, na cidade de Londrina e região metropolitana, tem funcionado parcialmente. Na grande maioria das vezes, nos indicados, são encontrados os indicadores do comportamento AH/SD e sua permanência no atendimento, progresso no desenvolvimento de suas habilidades corroboram o resultado da identificação.

Percebe-se que o que poderia potencializar as indicações seria a maior divulgação da área de AH/SD. Os professores do ensino regular precisam de mais informações sobre os comportamentos dos alunos com indicadores de AH/SD, seja por meio de formações continuadas, seja durante a vida acadêmica.

No que se refere à identificação nas SRMAH/SD, embora não exista um protocolo fechado, completamente definido, o que foi criado e continua em construção tem subsidiado o processo de modo satisfatório. Uma vez que, como já foi dito, a continuidade do aluno e seu êxito têm validado as atividades de observação e o caminho percorrido até o resultado final, para a matrícula ou não do aluno.

Observa-se que, para que processo de identificação na SRMAH/SD aconteça de forma apropriada, ou seja, reconhecendo os indicadores quando houver, não desperdiçando o potencial muitas vezes latente no aluno, é fundamental que o professor tenha um conhecimento amplo da área de AH/SD e dos indicadores do comportamento de AH/SD. Para que isso aconteça, as pesquisadoras defendem a criação de instrumentos legais que garantam, nas SRMAH/SD, a permanência de professores que tenham formação na área, experiência comprovada e interesse no estudo per-

manente do assunto, já que é algo ainda em construção, até certo ponto novo dentro da educação especial.

Espera-se que este relato colabore com a divulgação da área de AH/SD e, de algum modo, favoreça a construção de um atendimento que atenda as verdadeiras necessidades dos alunos com comportamento de AH/SD.

REFERÊNCIAS

CIANCA, Fabiane C.; MARCHI, Marcelo B.; KURIYAMA, Rafael K. **O Apoio da Unidade de Atendimento ao Aluno – NAAH/S para as Salas de Recursos Multifuncionais de Londrina-Pr**. Foz do Iguaçu: ConBRaSD, 2014. Comunicação Oral.

COSTA, J. M. S. et al. O Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/ Superdotação em Londrina: um Percurso Promissor In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8, 2013, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: UEL, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT11-2013/AT11-018.pdf > Acesso em: 12 fev. 2016.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. P. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2012.

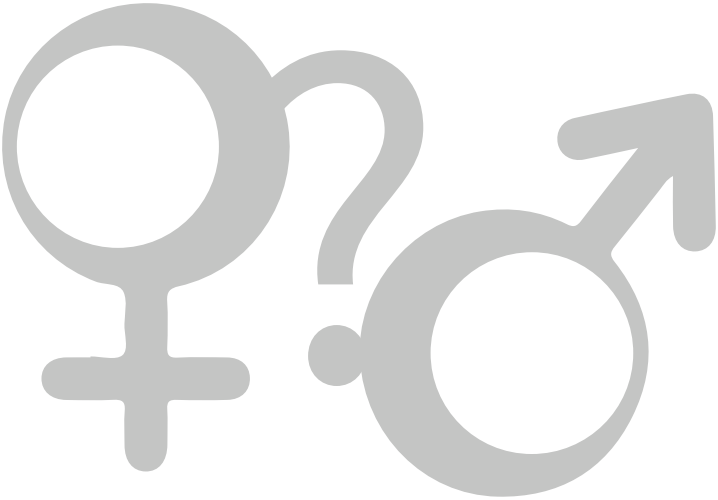
MUNHOZ, Diogo J.; ROSSATO, Ednéia V.; SOUZA, Fernanda M. Estudo Comparativo do Raciocínio Lógico entre Alunos Superdotados e Não Superdotados – Novas Contribuições. **Revista Ideacción** – Formato Electrónico [on line]. Edição 34. Valladolid (Espanha): Abril, 2015. (35-46) Disponível em: <http://www.centrohuertadelrey.com/files/fck/file/3%20ESTUDO%20COMPARATIVO%20DO%20RACIOCINIO%20LOGICO%20ENTRE%20ALUNOS%20SUPERDOTADOS%20E%20NAO%20SUPERDOTADOS_%20NOVAS%20CONTRIBUICOES.pdf> Acesso em: 20 mai. 2016.

NAAH/S-LONDRINA. **Ficha de Observação para Equipe Pedagógica e Professores**. Londrina, 2013. Localizado em: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Londrina-PR.

ROSSATO, Edneia V. et al. Uma Proposta Metodológica para Salas de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação. In ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 7, 2011, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/ALTAS-HABILIDADES/146-2011.pdf> Acesso em: 20 mai. 2016.

ROSSATO. E. V. et al. Por que identificar o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação? In: SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES: DISSEMINANDO CONHECIMENTOS E PRÁTICAS, 1, 2015, São Carlos. **Anais Eletrônicos...** São Carlos: UFScar, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B1r4vbL1BnkCUHhoQndWOEkxR0k/view?pref=2&pli=1> Acesso em: 20 mai. 2016.

Organizadores



Ricardo Desidério da Silva

Doutor em Educação Escolar na linha de pesquisa em "Sexualidade, Cultura e Educação Sexual" pela UNESP/Araraquara. Pedagogo e também Licenciado em Ciências e Matemática. Mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual de Maringá -PR. Pesquisador no Círculo de Pesquisa em Educação Sexual e Sexualidade - CiPESS (UEL) e no Grupo de Pesquisa SexualidadeVida/USP-CNPq; consultor de matérias para o site UOL/Mulher/Comportamento e revista VIP/Editora Abril; foi professor na Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná no período de 1998 a 2015. Atualmente é Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus de Apucarana) e também Coordenador do Núcleo de Educação para Relações de Gênero (NERG) do mesmo Campus. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Sexual, nível de mestrado da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, SP. Tem experiência na área

de Educação, com ênfase em Formação de Professores. Atuando principalmente nos seguintes temas: "Sexualidade e Educação Sexual", "Sexualidade, Educação e Mídias", "Didática e Formação de Professores". E-mail: ricardo.silva@unespar.edu.br

Eromi Izabel Hummel

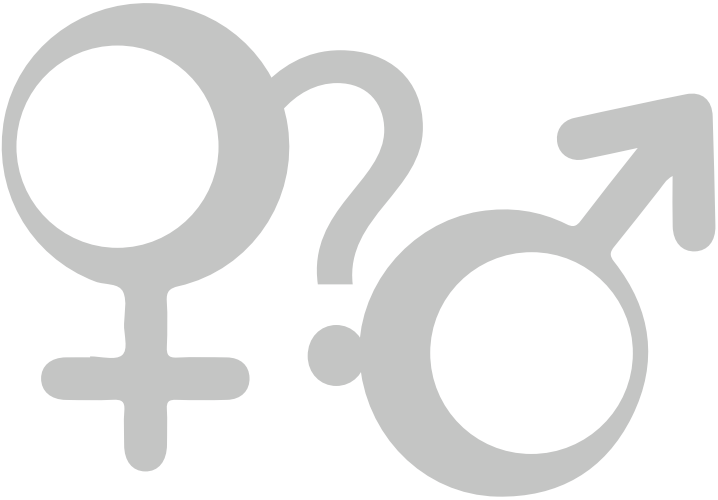
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (1991) e Administração pela Faculdade Pitágoras (2013). Especialização em Novas Mídias Rádio e TV pela Universidade Regional de Blumenau (2003). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2007). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho (2012). Professora da rede municipal de Educação de Londrina, atuando na Gerência de Educação Especial, na função de apoio pedagógico para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Professora efetiva e coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Paraná - Campus Apucarana. Os temas pertinentes à atuação voltam-se para a formação inicial e continuada de professores, práticas pedagógicas inclusivas, tecnologias educacionais e assistivas. E-mail: eromi.hummel@unespar.edu.br

Isaias Batista de Oliveira Júnior

Possui Graduação em Nutrição pela Universidade Filadélfia de Londrina (UNIFIL), Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Paraná (INSEP). Especialização em Gestão Escolar pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP). Especialização em Psicopedagogia Clí-

nica e Institucional pelo Grupo Rhema de Educação. Especialização em Neuropedagogia pelo Grupo Rhema de Educação. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (UNESP/FCT). Atualmente é Professor Colaborador na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Desenvolve pesquisas envolvendo temáticas vinculadas à diversidade sexual, gênero, cinema na escola, relação família-escola e representações sociais. E-mail: jr_oliveira1979@hotmail.com

Autores



Adriana Salvaterra Pasquini

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí (1995), é Especialista em Psicopedagogia (1999) e Pesquisa Educacional (2004), mestre em Educação (2009) e Doutora em Educação (2017), pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Atuou como pedagoga e professora da Educação Básica por aproximadamente duas décadas, atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus Apucarana. Dedica- se à pesquisa dos seguintes temas: história e historiografia da educação;Intelectuais da Educação, Religião, Religiosidade e Educação; Gestão Educacional e Escolar.

Alexandre Ferrari

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1999) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2006). Atualmente é associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e professor adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Lingüística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso jornalístico, efeito de sentido, discurso, análise do dicurso e homossexualidade.

Aline Fernanda Cordeiro

Graduada em Psicologia pela Faculdade União de Campo Mourão - Unicampo (2016) e acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão. Atualmente realiza pesquisas sobre o acesso e permanência de estudantes das licenciaturas da UNESPAR. É psicóloga voluntária do Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) da UNESPAR – Campo Mourão.

Amauri Piragibe Morais

Graduado em Direito pela Faculdade Maringá, Pós-Graduado em Docência no Ensino Superior pela UniCesumar. Atua principalmente nos seguintes temas: Direito Tributário com ênfase em Tributos Municipais. Desenvolve estudos sobre Deficiência e Inclusão e Gestão de Espaços Urbanos.

Andréa Martelli

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste (1994), Mestrado em Educação (1999) e Doutorado em Educação (2009) pela Universidade Estadual de Campinas- Unicamp. Atualmente é professora Adjunta D da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes temáticas: formação de professores, sexualidade (sexualidade infantil, violência sexual e diversidade sexual) e educação. Coordenou o Curso de Pedagogia da Unioeste de 2002 a 2006 e de Licenciatura em Educação do Campo de 2012 a 2104. Desde 2011, está na Coordenação de área de gestão de processos educacionais do PIBID. É integrante do grupo de pesquisa Violar/Unicamp e Imaginar- Grupo de pesquisas sobre imaginário, educação e formação de professores.

Andréa Geraldi Sasso

Graduanda em Psicologia (Unicampo). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/ Campo Mourão, 2013). Pós-graduação em EAD e as Tecnologias Educacionais (UniCesumar, 2015), Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional (UniCesumar, 2016) e Educação Infantil e Alfabetização (FATEC, 2016). Dedica-se ao estudo e pesquisa na área de Educação, Gênero, Formação docente e Juventudes.

Andréia C. Roder Carmona Ramires

Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus Apucarana. Graduou-se em Letras (Por-

tuguês/Espanhol) pela Universidade Estadual de Londrina (2002). Realizou seu mestrado em Letras pela UNIOESTE – Campus Cascavel (2006) e doutorado em Estudos da Linguagem pela UEL (2015), com estágio de doutoramento na Universidad de Salamanca - Espanha. Tem experiência em pesquisas nas áreas de Ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos, Sociolinguística e Lexicologia.

Andreza Marques de Castro Leão

Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, Doutora em Educação Escolar com Pós-doutorado em Sexologia e Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp. Professora do Departamento de Psicologia da Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Sexual e Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara- Unesp.

Angela Grazieli Pedro

Discente do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Apucarana. Integrante do Projeto GEFES - Grupo de Estudo e Formação de Educadores Sexuais na UNESPAR - Campus Apucarana.

Angelica A. Bevilácqua de Oliveira

Possui Formação de Docentes em Nível Médio, na Modalidade Normal (2007) pelo Colégio Estadual Nilo Cairo – Apucarana, Paraná; É graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual

do Paraná-UNESPAR, Campus de Apucarana; Atualmente é integrante do Projeto de Pesquisa em Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas na Prática Pedagógica Docente da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Apucarana; e Professora do Ensino Fundamental I do Município de Apucarana, Paraná.

Beatriz Maria dos Santos Santiago Ribeiro

Enfermeira Graduada pela Faculdade de Apucarana, Socorrista Regatista pela APH cursos. Atualmente atuante inter hospitalar em Apucarana, especialista em Urgência e Emergência, Saúde do Coletiva e Saúde Mental pela Faculdade Faveni.

Carolina Martins de Carvalho

Assistente Social - CRESS 11.824. Graduada pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus Apucarana. Residência Técnica em "Gestão Pública com ênfase no Sistema Único de Assistência Social-SUAS" pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. (2017-2019)

Caroline Arcari

Pedagoga e Mestre em Educação Sexual pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-Unesp.

Cássia Cristiane Alves

Discente do Curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus Apucarana. Monitora do GEFES - Grupo de Estudo e Formação de Educadores Sexuais na UNESPAR - Campus Apucarana.

Cristina Cerezuela

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. Mestre em Educação pela UEM (2010). Graduada em Educação Física pela UEM (1993), Especialista em Didática e Metodologia do Ensino pela UNOPAR (1998) e Especialista em Educação Especial (2004) e em Psicopedagogia Institucional e Clínica (2010) pelo Instituto Paranaense de Ensino e Faculdades Maringá. É professora da Educação Básica do Estado do Paraná na modalidade Educação Especial atuando em Sala de Recurso Multifuncional e no ensino superior atua como professora de Metodologia da Pesquisa Científica do Instituto Paranaense de Ensino em Cursos de Especialização na área educacional. Participante do grupo de pesquisa Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação (CNPq).

Daniela de Almeida Machado

Acadêmica do terceiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Apucarana. Bolsista de Iniciação Científica da pesquisa intitulada "Educação Especial a partir da constituição de 1988: implicações e desdobramentos", a ser concluída ainda no ano de 2017.

David Carlos Augusto Costa

Especialista em Coaching, Contabilista formado pela UEM. Atua no Setor Público na Gestão de Pessoas. Desenvolve estudos sobre Deficiência e Inclusão e Gestão de Espaços Urbanos.

Diogo Janes Munhoz

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2001), Especialização em Treinamento Desportivo (2004), Especialização em Educação Especial (2005), Especialização em Ensino a Distância (2008) e Curso de Extensão em Altas Habilidades/Superdotação (2008). Tem experiência na área da Educação, Educação Física e Educação Especial, com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação. Atualmente é professor - Secretaria de Estado da Educação - Paraná, atuante no Colégio Estadual Vicente Rijo no atendimento aos alunos com indicadores de superdotação e oficineiro de robótica e xadrez no NAAH/S - Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do Paraná.

Ednéia Vieira Rossato

Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL /1993), Especialização em Literatura Brasileira (UEL/1995) e Mestrado em Estudos Literários, também pela UEL (2004). Em 2011 concluiu Especialização em Educação Especial, pelo ESAP. É professora concursada pelo Governo do Estado do Paraná, atuando no Ensino Fundamental, Médio e Educação Especial. Desde 2011atua na Educação Especial, trabalhando com alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), orientada pela Núcleo de Atividades de Altas

Habilidades/Superdotação – NAAH/S Londrina. Tem experiência como docente de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Educação Especial. Atualmente está atuando como apoio pedagógico no NAAH/S e como professora na oficina de Escrita Literária. Tem se dedicado a pesquisas sobre identificação e atendimento do aluno com indicadores de AH/SD.

Eduardo de Melo dos Santos

Graduando em Letras Português e Inglês pelo Centro Universitário de Maringá e Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná. Atualmente é professor de curso preparatório e Tutor na Universidade Cesumar - Tem experiência na área de Letras, com ênfase em gramática textual, em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil. Monitor do Grupo de Estudos e Formação de Educadores Sexuais (GEFES) na UNESPAR Campus Apucarana.

Edh Carlos Soares Pagani

Formado em Letras pela UNICESUMAR, Mestre em Lestras pela UEM, professor da Rede Municipal de Educação de Marialva e da UNIASSELVI.

Elizabeth Macedo Fagundes

Graduada em Orientação Educacional - OE, e Administração Escolar - AE pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (1999). Especialização em Psicopedagogia – UNICENTRO (2001), Especialização em Super-

visão Escolar: Planejamento, Ensino e Avaliação - UNICENTRO (2002). Mestre em Ciência e Tecnologia pela UTFPR-Ponta Grossa (2013). Doutoranda Ciências de la Educación - Universidade Nacional de La Plata Argentina. Possui experiência em Gestão Escolar. Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos EJA Fase I. No Ensino Superior é professora da Faculdade Guairacá, atuando nas disciplinas de Estágio de Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e também nas disciplinas de Fundamentos e Metodologia das Ciências e Fundamentos da Pedagogia. É membro Integrante do NDE do curso de Pedagogia - Faculdade Guairacá. Coordenadora da Brinquedoteca Hospitalar Moitará da Faculdade Guairacá no Hospital Santa Tereza em Guarapuava-PR. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, do Colegiado de Pedagogia.

Fabiana Vieira da Silva

Assistente Social – CRESS 11009. Graduada pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus Apucarana. (2010-2014) Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela FATEC- Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí. (2015- 2016). Residência Técnica em "Gestão Pública com ênfase no Sistema Único de Assistência Social-SUAS" pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. (2017-2019)

Fabiane Freire França

Graduada em Pedagogia (2005) pela Universidade Estadual de Maringá, mestre em Educação (2009), com a dissertação intitulada "A contribuição dos estudos de gênero à formação docente:

uma proposta de intervenção" e doutora em Educação (2014) com a tese "Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras". É docente do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão desde o ano de 2009 tendo ministrado as disciplinas: Didática e Tecnologia Aplicada à Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação. Trabalha em cursos de especialização e pós-graduação com temáticas vinculadas ao conteúdo de currículo, diversidade e cultura com publicações científicas de artigos e capítulos de livro na área. Atualmente é assessora da Divisão de Graduação e coordenadora do Núcleo de Educação para as Relações de Gênero (NERG) da UNESPAR - Campus de Campo Mourão e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC-Cnpq).

Fernanda Cristina Rosa

Licenciada em Geografia pela Faculdade de Jandaia do Sul (2009). Pós graduada em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de Jandaia do Sul (2012) e Psicopedagogia Práticas Interventivas pela Faculdade Integrada Camões (2014). Atualmente acadêmica do curso de Pedagogia,pela Universidade Estadual do Paraná.

Fernanda Maria de Souza

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL /2004). Em 2011 concluiu Especialização em Educação Especial, pelo ESAP. É professora concursada pelo Governo do Estado do Paraná, atuando no Ensino Fundamental, Médio e Educação Especial. Desde 2011 atua na Educação

Especial, trabalhando com alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), orientada pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S Londrina. Tem experiência como docente de Artes Visuais e Educação Especial. Atualmente é coordenadora do NAAH/S – Londrina. Tem se dedicado a pesquisas sobre identificação e atendimento do aluno com indicadores de AH/SD.

Hellen Priscila Cruz Ferreira

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Guairacá e atua como professora de Educação Infantil na Rede Municipal e Privada de Guarapuava, PR.

Ingrit Yasmin Oliveira da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão. Possui Ensino Médio Profissionalizante em Formação de Docentes (2013). Participou como voluntária no Programa de Iniciação Científica (PIC) com a temática intitulada: Gênero e Sexualidade: possibilidades de ações pedagógicas na Educação Infantil (2015-2016). Participou como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no projeto: Linguagem, Alfabetização e Letramento nos Anos Inicias do Ensino Fundamental (2014-2016). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura - GEPEDIC. Atualmente é concursada pelo Município de Campo Mourão-PR e atua como professora na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Janete Aparecida Primon

Possui curso técnico em Formação de Docentes pelo Colégio Nilo Cairo. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná. Participou do Projeto de Extensão denominado "Procedimentos e estratégias pedagógicas inclusivas, no contexto de uma sala de aula do ensino regular", subsidiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, no qual foi bolsista durante três anos. Atualmente atua como professora dos Anos Inicias do Ensino Fundamental no Município de Apucarana-PR.

Jéssica Akemi Kawano Ribeiro

Mestranda em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar pela Unespar, câmpus de Paranavaí. Especializando-se em Educação com Ênfase em Deficiência Auditiva pela Faculdade Eficaz de Maringá. Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá. Principais pesquisas nas áreas de educação, filosofia contemporânea e feminismo.

Jéssica Aline Leite Cristino

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, Campus de Apucarana. Bolsista PIBID, Tema Inclusão Social. Atualmente é professora na Escola Municipal Gabriel de Lara.

Jessica Nayara Tamborim

Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Apucarana. Desenvolve estudos sobre Brinquedoteca e Educação, Mídia e Infância e Diversidade.

José Rosa Junior

Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (2015), Pós graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo instituto Rhema (2016), e atualmente cursando Neuropsicopedagogia Clínica também pelo Instituto Rhema (2017), foi Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvendo aulas de reforço dirigida para 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Professor Lourenço Filho (2015), Atuei como professor de educação infantil na Escola Madre Tereza de Calcutá em Cambé (2016), E atualmente licencio na Escola Municipal Professora Eunice Gatti Gomes em Cornélio Procópio.

Jorge Manuel Carvalho Gonçalves

Estudante de Turismo na UNESPAR - Campus de Apucarana. Possui curso Técnico em Logística pela União de Faculdades Metropolitanas de Maringá (2016).Tem experiência na área hoteleira, com Gestão e Administração de diversos setores, com ênfase em Logística e Gestão de Negócios. Desenvolve estudos sobre Deficiência e Inclusão e Gestão de Espaços Urbanos.

Jorge Sobral da Silva Maia

Biólogo (UFSCar). Pós-doutorado Junto ao Instituto de Biociências da UNESP em Botucatu/SP; Doutor em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Consultor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretor de Pós Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Atuou como Pró

-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação da mesma Universidade; Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Professor Adjunto do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Coordenador do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental ligado ao Programa de Pós Graduação em Educação Para a Ciência da UNESP em Bauru/SP. Atua na área de Ciências Biológicas e Ensino de Ciências com ênfase em Educação Ambiental, com pesquisa em Fundamentos da Educação, Formação de professores e políticas públicas, Ecologia e ambiente. Tem experiências na Educação Básica, no Ensino Superior e em Gestão Universitária.

Kallige Jacobsen

Advogada inscrita na OAB/PR desde 2001, graduada em Direito pela Universidade Estadual de Maringá (2001). Especialista em Direito Civil e Processual Civil pela Univale (2003). Mestranda em Literatura Comparada pela UEL. (2016) Coordenadora Pedagógica da Pós-Graduação lato sensu em Direito Civil e Processual Civil do Instituto Paranaense de Ensino desde 2004 até a presente data. Coordenadora Pedagógica da Pós-Graduação lato sensu em Direito Empresarial do Instituto Paranaense de Ensino desde 2012 até a presente data. Coordenadora Pedagógica da Pós-Graduação lato sensu em Direito Penal e Processual Penal do Instituto Paranaense de Ensino desde 2013 até a presente data. Diretora do Departamento Jurídico do Instituto Paranaense de Ensino desde 2001. Diretora Acadêmica da Faculdade de Tecnologia América do Sul de abril de 2008 a dezembro de 2014. Docente de Pós-Graduação lato sensu nas disciplinas de Direito Educacional e Direito Empresarial.

Karine de Oliveira

Formada no Curso de Formação de Docentes pelo Colégio Estadual Emílio de Menezes em Arapongas, graduada em pedagogia pela UNESPAR- Campus Apucarana. Já atuou como professora de educação infantil e atualmente é professora das séries iniciais do ensino fundamental, leciona em 5º anos.

Katiane Aparecida Soaigher

Mestre em Promoção da Saúde Unicesumar. Possui graduação em Estética e Cosmética pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (2013) e Especialização em Estética Facial e Corporal pelo Centro de Ensino Superior de Maringá (2016). Tem experiência na área de Estética e Cosmética Facial e como Tutora em Curso Profissionalizante em Estética.

Latif Antonia Cassab

Possui graduação em Serviço Social pela Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul (1992), Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em História. Especialização em Gestão e Docência em EaD pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). Parecerista de artigos científicos para revistas de Serviço Social e áreas afins. Parecerista de trabalhos de eventos científicos. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre gênero, sexualidade e família.

Lorrayne Caroline Garcia Silva

Psicóloga pela Universidade Estadual de Londrina (2012-2016). Especialização em "Psicanálise na Contemporaneidade" pela Faculdade Pitágoras (2017-2018). Residência Técnica em "Gestão Pública com ênfase no Sistema Único de Assistência Social-SUAS" pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2017-2019).

Luana Machado Tardino

Discente do Curso de Graduação em Pedagogia – UNESPAR. Integrante do Projeto de Pesquisa Professoras da Sala de Recursos Multifuncionais em Interface com as Práticas Pedagógicas das Profissionais da Sala de Aula Comum, no município de Apucarana-PR. Professora de Ensino Fundamental I na instituição Criança Feliz. E-mail: luanatardivo12@gmail.com

Luciana Grandini Gonçalves Cabreira

A autora possui Mestrado em Educação (UEL - 2006), Especialização em Psicologia Aplicada à Educação (UEL - 2001) e Graduação em Psicologia (UEL - 2000). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia e Educação. Atua no Grupo de Estudo "Mídia e Educação" e desenvolve estudos sobre os temas: Brinquedoteca e Educação, Mídia e Infância, Cinema e Educação, Formação de Educadores.

Márcia Josefina Beffa

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR), mestre em Psicologia Social e da Personali-

dade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, doutora em Educação pela UNESP (Marília-SP). Professor Adjunto do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Participa como membro do Grupo de Pesquisa Práticas, Subjetividade e Organizações e da Pesquisa Básica e Aplicada Violência de Gênero nas Relações de Namoro. Tem experiência na área de Psicologia aplicada às Organizações, Psicologia Social e Metodologia da Pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: comportamento organizacional, educação e formação científica.

Marcio de Oliveira

Formado em Pedagogia pela UEM, Mestre em Educação pela UEM, Doutorando em Educação pela UEM, Pedagogo da Rede Municipal de Educação de Sarandi e professor da UNESPAR - Campus de Paranavaí.

Maria Lediana Bock

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Guairacá (2013) e Ciências Biológicas pela mesma instituição em (2015); Pós Graduação nível especialização em Educação do Campo pela Univale, (2014). Atualmente mestranda em Geografia pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).Pesquisas com ênfase em Geografia Agrária, contemplando as temáticas de Agricultura familiar, Cooperativas de crédito rural e políticas públicas de desenvolvimento rural. Membro do Grupo de Estudos de Geografia Agraria, Ruralidades e Território (GEAR)

Mateus Luiz Biancon

Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática, pelo PCM, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática, pelo PECEM, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto A na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho, curso de Ciências Biológicas. Atua na Área de Ciências Biológicas e Educação para a Ciência e Biologia, com Pesquisa em Fundamentos da Educação, Educação em Sexualidades Crítica, Formação de Professoras/es e Políticas Públicas Educacionais.

Matheus Zaffani Borges

Graduando em Ciências Biológicas - Licenciatura, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho (PR). Integrante do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação para a Ciência (LEPEC) - UENP. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Capes.

Paula Tamyris Moya

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2011). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2013-2015). Atualmente cursa o Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. Atua como professora na Faculdade de Apucarana (FAP) e na rede de ensino do município de Cambira. Possui especialização presencial em Educação Especial pela Faculdade

de Tecnologia América do Sul e especialização em Língua Portuguesa: leitura, produção textual e literatura pela Faculdade de Jandaia do Sul. Experiência na área educacional com ênfase nas seguintes áreas: ensino de matemática nos anos inicias do Ensino Fundamental; alfabetização e letramento, didática e formação de professores. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino, Trabalho educativo e Escolarização (GENTEE-UEM).

Pâmela Cian da Cruz

Discente do Curso de Graduação em Pedagogia – UNESPAR. Integrante do Projeto de Pesquisa em Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas na Prática Pedagógica Docente da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Apucarana-PR. Monitora do GEFES-Grupo de Estudo e formação de Educadores Sexuais na UNESPAR-Campus de Apucarana. Professora de Educação Infantil na instituição CMEI Luiz Anibal Matiuzzi.

Reginaldo Peixoto

Formado em Letras pela UEM, Pedagogia pela FPSJ, Especialista em Educação pública no Brasil pela UEM, Mestre em Educação pela UEM, Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Mackenzie, professor da Rede Estadual de Educação Básica e da UNESPAR - Campus de Apucarana.

Renata Gonçalves Gomes

Docente do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus Apucarana. É doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com doutorado sanduíche na University of California, Berkeley (UCB). É mestre em Literatura Brasileira pela UFSC e bacharel em Letras Inglês e Literaturas pela mesma instituição. Trabalha com pesquisas na área de Literatura Norte-Americana, Estudos Culturais, Literatura e Cinema, Direitos Humanos e Literatura Brasileira.

Sandra Helena Alves de Almeida

Habilitada em Curso de Formação de Docentes em Nível Médio na Modalidade Normal. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. Cursos certificados nas áreas de Literatura Infantil; Empreendedorismo; Legislação Trabalhista; Meio Ambiente; Propriedade Cultural; Tecnologia da Informação e Educação. É monitora do Grupo de Estudos e Formação de Educadores Sexuais, (GEFES) na UNESPAR Campus Apucarana.

Simone Ferreira

Professora de Educação Infantil pela Autarquia Municipal de Apucarana. Cursou o ensino profissionalizante de nível técnico em formação docente pelo Colégio Estadual Padre Ângelo Casagrande. Estudante de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná.

Thiago Henrique da Silva Sales

Pós-graduado em Gestão Escolar com Ênfase nas Relações Humanas. Pós-graduando em Neuropedagogia na Educação. Licenciado em Letras - Português pela Universidade Estadual do Paraná. Graduando em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual do Paraná. Atua nos seguintes temas: interação, formação, poesia e quadrinhas.

Valda Gisele Correia Sapatini

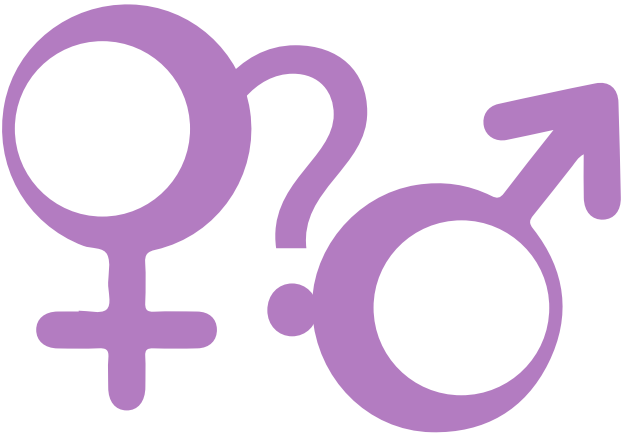
Possui graduação em Gestão Ambiental pela Universidade Norte do Paraná (2012) e graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Apucarana (2016). Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí, atualmente cursa Especialização em Neuropedagogia pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí e especialização em Informática Instrumental pela Universidade Federal do Paraná. Atua como professora da rede estadual do ensino pelo sistema de processo seletivo simplificado.

Vanessa Alves Bertolleti

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2008); Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2010); Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2017). Professora Adjunta na Universidade Estadual do Paraná – Campus Apucarana.

Virgínia Iara de Andrade Maistro

Possui graduação em Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (1976), graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas Princesa Isabel (1981), mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (2006) e doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (2012). Atualmente é professor estatutário da Universidade Estadual de Londrina , atuando principalmente nos seguintes temas: educação sexual, educação, sexualidade, formação de professores e escola. Docente da UEL das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Biológicas e do Estágio Supervisionado Obrigatório e Práticas Pedagógicas: Sexualidade /Saúde do curso de Ciências Biológicas modalidade Licenciatura e Bacharelado. Participante da Comissão de Projetos de Extensão da UEL. Docente do curso de Pós Graduação em Ensino de Ciências Biológicas na disciplina Educação Sexual/ Sexualidade. Colaboradora do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) UEL/Universidade de Coimbra (2013/2015). Coordenadora do subprojeto PETGRADUA SUS do curso de Ciências Biológicas (2016/2018). Participante do Colegiado e do NDE (Núcleo Docente Estruturante da UEL)



Comissões

I SEMANA DE EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADES UNESPAR/APUCARANA

Comissão Organizadora

Presidente
Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva

Membros
Profa. Dra. Adriana Salvaterra Pasquini
Prof. Dr. Antônio Marcos Dorigão
Profa. Me.Débora Menegazzo de Sousa Almeida
Profa. Dra. Eliane Paganini da Silva
Profa. Dra. Eromi Izabel Hummel
Profa. Esp. Fabíola Grasiele Zappielo Camara
Profa. Esp. Gabriela da Silva Sacchelli
Prof. Me. Guilherme Alves Bomba
Prof. Dr. Isaias Batista de Oliveira Junior
Profa. Me. Maria Aparecida Lima Piai Rosa
Prof. Me.Reginaldo Peixoto
Profa. Dra.Vanessa Alves Bertolleti

Corpo Discente
Alana Pricilla Correia Geraldo – 3º Pedagogia
Aline Aparecida Leme – 3º Pedagogia
Cássia Cristiane Alves – 3º Pedagogia
Cintia Aparecida Meraio Simon – 4º Pedagogia
Diana Alves Ribeiro – 2º Pedagogia
Edileia Aparecida da Silva de Oliveira – 3º Pedagogia
Eduardo de Melo dos Santos – 1º Pedagogia
Elenice da Silva Fernandes – 4º Pedagogia
Fernanda Carla Cazarim – 4º Pedagogia
Geni Momesso Yamagishi – 3º Pedagogia

Helber Santana Cerqueira – egresso/Curso de Pedagogia
Hellen de Brito Oliveira – 2º Pedagogia
Jaqueline Ridolfi de Oliveira – 3º Pedagogia
Juliana Caroline Ungari – 4º Pedagogia
Karine de Oliveira – aluna egressa/Curso de Pedagogia
Maiara Carolini Bragato – 4º Pedagogia
Marcia Amorim de Almeida – 3º Pedagogia
Pâmela Cian da Cruz – 4º Pedagogia
Rafael Aparecido Lechacovski – egresso/Curso de Pedagogia
Sandra Aparecida Dorigão Surek – 4º Pedagogia
Sandra Helena Alves de Almeida – egressa/Curso de Pedagogia
Simone Ferreira – 3º Pedagogia

Comissão Científica

Presidente
Prof. Dr. Isaias Batista de Oliveira Junior (UNESPAR-Apucarana)

Membros
Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR-Apucarana)
Profa. Dra. Eromi Izabel Hummel (UNESPAR-Apucarana)
Prof. Dr. Mateus Luiz Biancon (UENP-Jacarezinho)
Profa. Dra. Fabiane Freire França (UNESPAR-Campo Mourão)
Prof. Esp. Diogo Janes Munhoz (SEED-Londrina)
Profa. Dra. Claudia Priori (UNESPAR-Campo Mourão)
Profa. Dra. Andréa Cristina Martelli (UNIOESTE-Cascavel)
Profa. Dra. Ana Cláudia Figueiredo Rebolho (UNICEP-São Carlos)
Prof. Ddo. Cristiano Augusto Durat (UFFS - Laranjeiras do Sul)

UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Campus de Apucarana

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA
Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

O atual cenário político brasileiro está caótico. Não sabemos como serão os próximos dias, o que esperar, quais os projetos que serão mantidos e quais deixarão de existir. Entretanto, de 22 a 25 de maio de 2017 foi realizada a "I Semana de Educação, Sexualidade e Diversidades" na UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná, Campus de Apucarana. Este evento, foi promovido pelo Colegiado de Pedagogia, com o apoio da SETI- Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Fundação Araucária do Paraná. Tratou-se também de um evento do CEDH-Centro de Educação em Direitos Humanos da UNESPAR, juntamente com o Núcleo de Educação Especial Inclusiva e o Núcleo de Educação para Relações de Gênero. Este evento, teve como temática central "Políticas Públicas Educacionais em Sexualidade e Diversidades: avanços ou retrocessos?" e foi promovido para o debate e discussões relacionados à Educação, atreladas às temáticas da Sexualidade e Educação Sexual, das Relações de Gênero, Inclusão, Diversidades e a Formação de Educadoras/es – Inicial e Continuada, bem como a apresentação de trabalhos acadêmico científicos, cujo objetivo foi contribuir na fundamentação teórico-científica ligados à temática da Sexualidade e Diversidades, possibilitando reflexões entre os participantes sobre seus próprios valores, atitudes e sentimentos ligados às questões da sexualidade e diversidades, com vistas ao exercício de superação e combate de possíveis sentimentos negativos, tabus e preconceitos tão fortemente ainda estabelecidos em nossa sociedade. O resultado deste evento é este livro, que esperamos que promova muitas reflexões e apontem soluções para questões tão urgentes de nosso tempo.

Os Organizadores