

**Gênero, diversidade  
e desigualdades na educação:**  
interpretações e reflexões para formação docente



**Parry Scott  
Liana Lewis  
Marion Teodósio de Quadros**  
(organizadores)

**Gênero, diversidade  
e desigualdades na educação:**  
interpretações e reflexões para formação docente

Publicações Especiais do Programa de Pós Graduação em  
Antropologia/FAGES  
Universidade Federal de Pernambuco

Editora  UFPE  
Universitária

**Recife, 2009**

Universidade Federal de Pernambuco  
Publicações Especiais do Programa de Pós Graduação em Antropologia

© Núcleo de Pesquisa Família, Gênero e Sexualidade (FAGES)

**Conselho Editorial**

Antônio Carlos Motta  
Bartolomeu Figueirôa de Medeiros  
Carlos Sandroni  
Danielle Perin Rocha Pitta  
Eduardo Duarte  
Josefa Saete Barbosa Cavalcanti  
Judith Chambliss Hoffnagel  
Luís Felipe Rios  
Maria Aparecida Lopes Nogueira  
Maria do Carmo Tinoco Brandão  
Marion Teodósio de Quadros  
Peter Schröder  
Renato Athias  
Roberta Campos  
Roberto Motta  
Russell Parry Scott

Núcleo de Pesquisa Família, Gênero e Sexualidade  
Coordenadores: Russell Parry Scott e Judith Chambliss Hoffnagel  
<http://www.ufpe.br/fages> fages@ufpe.br

Projeto Gráfico: Sérgio siqueira  
Capa: Rosilene Oliveira da Rocha  
Revisão técnica: Parry Scott, Marion Teodósio de Quadros e Liana Lewis  
Revisão: Rosangela Silva de Souza  
Impressão e acabamento: Editora Universitária da UFPE

---

Ficha cat.

---

## AGRADECIMENTOS

---

Este trabalho é fruto de uma colaboração conjunta, possível graças a um edital do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e da Secretaria de Educação Continuidade, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que integra uma ação sistêmica do Ministério da Educação em efetivar políticas públicas de melhoria da qualidade do ensino básico público do país.

Esta política parte do suposto de que a universidade pública também é responsável pela melhoria da qualidade da educação básica. Para esta política, o MEC tem investido em duas grandes frentes: aumentar o nível de escolaridade dos professores da rede básica de ensino e reformar os conteúdos do ensino para que propiciem uma mudança de valores para o reconhecimento da diversidade como positiva e não como base para a reprodução das desigualdades. A filosofia norteadora é constituir uma educação sensível às diferenças, postulando um resultado simultaneamente crítico às hierarquias simbólicas e de poder baseadas nestas diferenças, e de seu reconhecimento positivo, que revelariam a riqueza da diversidade humana.

Com esta orientação determinada e o respaldo firme da Pro-Reitora de Extensão Solange Coutinho e da sua equipe técnica, especialmente nas pessoas de Christina Nunes e Demócrito Rodrigues, foi preciso buscar parcerias com instituições e pessoas que concordassem com esta política, e são estes parceiros institucionais e extra-institucionais a quem devemos os nossos agradecimentos.

Nesse cenário, o Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade (FAGES), em parceria com o GEIN (Grupo de Pesquisa Gênero, Educação e Inclusão Social), nada poderiam ter feito se não fosse a acolhida calorosa da Secretaria de

Educação, Esporte e Lazer da Cidade do Recife, através da sua Secretária, Maria Luisa Aléssio, e da Diretora de Ensino e Formação Docente, Ester Calland Rosa, bem como do Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, Danilo Cabral, e a sua Secretária Executiva, Aída Monteiro. Em ambas estas Secretarias a agilidade e dedicação destes parceiros acionaram uma rede extensa de apoios que foram fundamentais para viabilizar a realização do Curso de Formação em Gênero e Diversidade, que foi o ponto de partida para a elaboração dos capítulos deste livro.

É preciso destacar que o curso não poderia ter correspondido às expectativas destes administradores do ensino fundamental e médio da cidade e do Estado, se não fosse a disposição de Organizações Não-Governamentais (listadas no final do livro) de compartilhar os seus conhecimentos especializados e dialogar com os professores destas redes sobre práticas para alcançar as metas de equidade com respeito às diferenças. Os docentes do curso recebem o seu reconhecimento e agradecimento também na listagem na parte “Sobre os Autores” no final do livro, junto aos nomes dos professores de ensino médio e fundamental que se tornaram “cursistas” e dedicaram horas adicionais do seu tempo, produziram reflexões e realizaram trabalhos de aplicação final.

Todos contribuíram para avançar em direção ao cumprimento de uma política que se direciona à criação de resultados e práticas reforçadas e inovadoras nos ambientes escolares. O convívio de docentes, ONG’s e cursistas foi importante, mas ele somente conseguiu se realizar devido a um trabalho da equipe que administrava o esforço com simpatia e competência: Rosilene Oliveira da Rocha, na coordenação de todos os contatos e documentos, e as monitoras de turma Rosângela Silva de Souza, Marília Gabriella Torres de Andrade, Fabiana Beatriz da Silva e Flávia Danielle Santos de Oliveira, que acompanhavam as aulas em todos os módulos,

sistematizando o que precisava ser sistematizado, e humanizando o que precisava ser humanizado. Como sempre há um universo ainda maior de pessoas e instituições que estiveram empenhadas nesta iniciativa e temos que pedir a compreensão delas que mesmo não sendo nomeadas explicitamente, não tiveram as suas contribuições esquecidas.

Finalmente, queríamos agradecer, de uma forma genérica, a todos aqueles que se dedicam ao ofício de professor se alimentando da esperança que se possa construir um mundo de respeito à diversidade, onde as diferenças se respeitam e contribuem para diálogos entre iguais.



## SUMÁRIO

---

<b>DIVERSIDADE, DIFERENÇA, DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO</b> Parry Scott, Liana Lewis e Marion Quadros .....	11
<b>DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLA: ALGUNS ASPECTOS A CONSIDERAR</b> Silke Weber .....	23
<b>ESCOLA E DIFERENÇA CULTURAL: O DEBATE DA DIFERENÇA CULTURAL NO CAMPO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> Rosângela Tenório de Carvalho.....	41
<b>PROTAGONISMO ESCOLAR EM DIVERSIDADE, DIFERENÇAS E DIREITOS</b> Luciana Rosa Marques.....	65
<b>PARA COMPREENDER GÊNERO: UMA PONTE PARA RELAÇÕES IGUALITÁRIAS ENTRE HOMENS E MULHERES</b> Lady Selma Ferreira Albernaz e Márcia Longhi.....	75
<b>HOMOSSEXUALIDADE NO PLURAL DOS GÊNEROS: REFLEXÕES PARA INCREMENTAR O DEBATE SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NAS ESCOLAS</b> Luis Felipe Rios .....	97
<b>A ABORDAGEM DE DIRETOS SEXUAIS E DIRETOS REPRODUTIVOS NA ESCOLA</b> Marion Teodósio de Quadros e Josineide Menezes.....	117
<b>VIOLÊNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA NA BUSCA DE REDES DE APOIO E DIREITOS</b> Parry Scott e Rosineide Cordeiro .....	143
<b>O QUE É RAÇA? ESTRATÉGIAS PARA DEFINIR E COMBATER O RACISMO</b> Eliane Veras Soares, Lady Selma F. Albernaz e Liana Lewis.....	175
<b>SOBRE OS AUTORES.....</b>	<b>195</b>



## INTRODUÇÃO

---

### DIVERSIDADE, DIFERENÇA, DESIGUALDADE E EDUCAÇÃO

*Parry Scott*

*Liana Lewis*

*Marion Teodósio de Quadros*

*Rosangela Silva de Souza*

*Rosilene Oliveira da Rocha*

*...Pode ser que nas particularidades culturais dos povos – em suas esquisitices – sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano (Geertz, 1978, p. 55).*

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>1</sup> no Brasil observa ser a educação um instrumento de criação e promoção de uma cultura universalista dos direitos humanos visando :

- ao fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano;
- ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade;
- à prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e lingüísticos;
- à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

No entanto, a efetivação de ideais universalistas deve ser pautada no reconhecimento da existência de relações de poder estruturais e estruturantes que posicionam determinados grupos como diferentes, diminuindo assim a possibilidade de exercícios plenos de formas específicas de estar-se no mundo, bem como de

---

<sup>1</sup> Sob a responsabilidade da Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério de Educação.

oportunidades concretas de ter-se uma vida digna. Em suma, de respeitar a diversidade.

É com esta convicção que se organizou este livro, que combina reflexão conceitual sobre educação, diferenças e desigualdade com interpretação de textos, falas e interações com professores do Recife e de Caruaru, justamente para contribuir para práticas no ambiente escolar que possam promover uma maior sensibilidade a estes direitos. Escrito por antropólogos, pedagogos, sociólogos e psicólogos que passaram por uma experiência de organizar leituras, planejar aulas, lecionar e, sobretudo, dialogar com uma centena e meia de professores de ensino médio e fundamental, a sua finalidade é tríplice: conceitual, interpretativo e prático. O caminho percorrido pretende aprofundar o debate sobre questões de desigualdades, diferenças, diversidade e direitos, tendo como foco os direitos humanos, a educação e a escola.

### **Antropologia e diferença, universais e particularidades: o surgimento das políticas de identidade**

A antropologia tem sido usualmente conceituada como a ciência da cultura. Seguindo os passos de Clifford Geertz, que define cultura como uma rede de significados tecidos pelo próprio homem e que exorta ao cientista social que pretende interpretá-los que procure fazê-los inteligíveis aos outros com uma descrição que utiliza conceitos elaborados na ciência, mas que não se afasta de uma apresentação minuciosa e densa dos contextos em que ocorrem e da sua maneira de ser empregados pelas pessoas em interação (GEERTZ, 1978).

A cultura implica numa certa domesticação do olhar, a égide de uma determinada lógica simbólica que nos guia quando do momento da nomeação do mundo. Esta nomeação, no momento atual, implica em uma tensão em relação a leituras universalizantes e localizadas dos diversos grupos sociais. A universalidade remonta ao projeto liberal da modernidade que pressupunha uma noção de “cidadão” generalizado apontando para a igualdade de direitos bem como de deveres. No âmbito educacional, tal projeto foi traduzido por uma regulação dos saberes e disciplinamento dos corpos das

crianças e jovens baseada, através de um viés eminentemente etnocêntrico, em um único modelo possível: o ocidental.

No meio do século passado, Lévi-Strauss buscou o caráter universalizante da cultura forjada em regras e normas que são evocadas para transformar uma base de um modelo universal comum produzindo uma superfície cultural com uma enormidade de manifestações particulares deste elemento universal. Em outras palavras, se existe algo de universal na cultura, é sua habilidade de se tornar específica (LÉVI-STRAUS, 1967).

Sem perder as implicações humanistas possíveis atrás de tal posicionamento, esta enorme diversidade de particularidades culturais se reveste de uma outra busca, no sentido contrário à unificação procurada por Lévi-Strauss. A diversidade e a variedade tomam um caráter eminentemente político através das manifestações do Black Power, do Feminismo e do movimento pelos Direitos Civis, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa. Estes grupos, falando a partir de localidades específicas, denunciam que o projeto universalizante do ser humano aponta, na verdade, para uma determinada localidade: o homem europeu heterossexual de classe média. E esta localidade não é o destino almejado por todos que entram no diálogo sobre humanismo e sobre os direitos de homens e mulheres num mundo plural.

Esta busca recebe um reforço enorme no momento em que a ilusão da grande revolução de classes parece chegar ao fim através da derrocada do sistema socialista, pois a crítica à redução da realidade a uma lógica economicista parece prenunciar o fim das certezas absolutas e o cotidiano começa a ser considerado uma dimensão importante do campo do político pelos, denominados por Foucault, intelectuais particulares (FOUCAULT, 1998).

Emblemática desta nova fase é a bandeira feminista: o pessoal é político. As diversas posicionalidades do sujeito são consideradas como locais de produção de uma nova ordem, sendo esta ordem guiada pela fragmentação ou multiplicação das reivindicações (raça, gênero, sexualidade, classe etc.).

O que estes movimentos afirmam é que as particularidades culturais são inscritas em relações de poder, onde a diferença é tomada como referencial de hierarquização, de normatização,

relegando alguns grupos à categoria de uma humanidade menor, um resíduo do modelo ideal fundamentado na tradição etnocêntrica ocidental. Quanto à antropologia enquanto ciência, que está sempre lançando uma leitura sutil sobre a questão da diferença, esta parece começar a utilizar como recurso teórico e metodológico um olhar que desvela os mecanismos de produção do *Outro* marcado não apenas pela questão da alteridade, mas pela falta, a falta do que seja idealmente humano. O projeto parece tornar-se assim irremediavelmente político e é neste sentido que Benhabib (apud ROFRIGUES, 2007, p. 15) observa que:

Cultura se transformou em sinônimo de identidade, um indicador e um diferenciador de identidade. Naturalmente, a cultura sempre foi um sinal de distinção social; o que é novo é que os grupos que se formam em torno desses indicadores de identidade reivindicam ao Estado e as suas agências o reconhecimento legal e recursos para preservar e proteger suas especificidades culturais. A política de identidade arrasta o Estado em guerras culturais e, como consequência das mesmas, o próprio conceito de cultura mudou.

È no contexto das políticas de identidade que as fronteiras da cultura tornam-se cada vez menos respaldadas em questões geográficas e mais relacionadas a valores, costumes, hábitos. Dentro desta perspectiva, a antropologia como um campo fundamental de reflexões sobre os direitos humanos, tem se debruçado sobre as mais variadas formas de preconceitos e discriminações, para compreender como as diferenças geram desigualdades. Se antes elas indicavam apenas a diversidade ou a pluralidade das culturas humanas, atualmente não se pode esquecer as implicações políticas da diversidade ou pluralidade nas interações e conflitos entre grupos cujas fronteiras são cada vez mais simbólicas e cujas desigualdades são cada vez mais acentuadas em formas de dominação e resistência cujos desdobramentos estão em construção.

O campo da educação e o espaço da escola, considerados vetores fundamentais na formação das novas gerações fazem parte deste debate, como instâncias fundamentais de reprodução e, também, de mudança sociocultural. Nesse sentido, contém expressões de preconceitos e discriminações, ao mesmo tempo em

que pode ser terreno fértil para a construção de respeito e igualdade. Neste cenário, o debate torna-se enriquecido quando propicia o diálogo com a sociologia, a pedagogia e a psicologia, considerando o acúmulo de reflexões produzidas sobre as questões educacionais e escolares no Brasil.

### **Desigualdades, normas e novas práticas no campo da educação**

As questões de desigualdades de gênero, sexualidade, “raça” e classe (e a intersecção destas várias categorias multiplicando e complexificando as relações de poder) têm se constituído como um dos principais campos de força na demarcação da noção de um indivíduo normatizado. Assiste-se o apogeu de uma idealização homogeneizadora da norma do homem branco de classe média heterossexual, rejeitando a veiculação de idéias que desautorizam o exercício pleno de outras formas de constituições identitárias. Este ideal em apogeu ainda se faz evidente através de ditos e não-ditos presentes nas relações inter-pessoais, dinâmicas institucionais, discursos midiáticos e outras disposições. Discutir a maneira em que isto ocorre, repensar os significados e consolidar novas práticas que saibam aproveitar do conhecimento acumulado, da experiência dentro e fora da sala de aula, de intervenções realizadas por pessoas e organizações escolares e não escolares, podem ajudar a promover um ambiente escolar mais saudável e mais respeitador de direitos humanos.

A escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se como um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades. O discurso institucional, o material didático, bem como as relações professor-aluno e as estabelecidas entre os grupos de pares apresentam-se como locus de atualizações da sociedade mais ampla, apontando para a necessidade de percebermos a escola como um importante lugar que oferece a sua própria configuração de relações de poder. É neste sentido que o lugar privilegiado para repensar essas hierarquias é no diálogo com as reflexões e interpretações das experiências trazidas por professores, bem como

uma conscientização de suas várias formas de expressão e implicações para os grupos situados em posições diversas, frequentemente marginais, não somente na escola, mas também fora dela.

Em sintonia com os objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, estas páginas se pautam nas idéias de promoção da equidade de gênero, da diversidade sexual e da igualdade racial, do enfrentamento ao sexismo, ao racismo e à homofobia, e a defesa dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos de jovens e adolescentes. Estas finalidades são condizentes com as linhas tradicionais de pesquisa (gênero, sexualidade, família, saúde e equidade em desenvolvimento) que orientam as ações do Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade (FAGES), da Universidade Federal de Pernambuco, que tomou a iniciativa de convidar os autores e professores para ministrar aulas e tornarem-se interpretes e autores ao elaborar as reflexões que aqui toma a forma de capítulos reunidos numa coletânea.

### **Diferenças e pluralidade cultural na educação: a gênese deste livro**

No âmbito educacional brasileiro esta política de identidade foi implementada, a nível legislativo, através do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que reservaram um lugar central, como tema transversal, à noção de pluralidade cultural. Neste sentido, a perspectiva da interculturalidade foi valorizada através de políticas afirmativas de minorias étnicas, propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, valorização da questão de gênero, da criança como agente social etc. (FLEURI, 2003).

Foi num movimento de implementação desta proposta nas escolas que no final do ano de 2007 o FNDE lançou um edital direcionado a membros da academia e Organizações Não-Governamentais (ONG's) visando a formação de professores da rede pública do ensino fundamental e médio quanto à questão da diversidade. Ao ter acesso ao edital, alguns membros do FAGES - Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade do Programa de Pós-Graduação em Antropologia, em parceria com o GEIN - Grupo de

Pesquisa em Gênero, Educação e Inclusão Social do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste, ambos da UFPE, vislumbraram a possibilidade de trabalhar a interface entre a produção teórica e o trabalho de extensão, contribuindo para e colaborando com a rede de ensino público. A experiência de ensino e pesquisa na área de gênero e sexualidade foi grande motivadora para aceitar este desafio, agora voltado para debater discriminações e diferenças no cotidiano escolar. Trabalhos anteriores no campo educacional já sinalizavam pelo valor de multiplicação e de respeito à diferença e combate às desigualdades no campo educacional. O GEIN e o FAGES estiveram em parceria nos anos 2007 e 2008, com a Escola Feminista nos Bairros que incluiu mulheres atuantes em comunidades numa oportunidade de formação e discussão dos fundamentos e da prática de feminismo. Anteriormente, o FAGES havia colaborado com a Coordenadoria da Mulher da Prefeitura do Recife no setor de Educação para Jovens e Adultos, focalizando nas raízes e implicações das taxas proporcionalmente mais altas de analfabetismo em mulheres acima de 35 anos (FAGES 2004, SCOTT 2004). A articulação costumeira do FAGES em pesquisas e redes com ONG's cuja atuação é muito significativa na defesa de interesses de segmentos em torno de temas relativos aos direitos humanos, veio contribuir para estimular a elaboração deste Curso de Formação na rede pública com ampla participação de docentes e instituições capacitadas para lidar com os temas evidenciados.

Neste sentido, o projeto do curso *Dias de Diversidade e de Diferença*, desenvolvido como atividade de Extensão de Universidade Federal de Pernambuco coordenada pelo FAGES em parceria com o GEIN, adota como proposta a promoção de Equidade e Gênero. Estruturou-se em sete módulos temáticos e dois de aplicação: o **Módulo 1 - Educação: reproduzindo ou reduzindo desigualdades e diferenças?** abordou educação, direitos, cidadania e cultura. O **Módulo 2 - Protagonismo escolar em diversidade, diferença e direitos** abrangeu as relações entre alunos, professores, direção, Secretarias, pais e ONGs. O **Módulo 3 - Equidade de gênero** trabalhou a socialização para masculinidade e feminilidade, casa, trabalho, violência e mídia. O **Módulo 4 - Diversidade sexual** abarcou questões ligadas a sexualidade, escolha, biologia e cultura,

preconceitos, homofobia, travestismo e performance. O **Módulo 5 - Reprodução, sexo, direitos e saúde (1ª parte)** tratou de fecundidade, contracepção, prevenção e negociações entre parceiros. O **Módulo 6 - Reprodução, sexo, direitos e saúde (2ª parte)** envolveu questões relacionadas a gravidez, serviços de saúde, violência contra as mulheres e direitos de vítimas. E, o último dos módulos temáticos, o **Módulo 7 - Raça, Etnia e Classe** explorou mitos raciais, estereótipos, relações e casamentos interculturais e inter-raciais.

Os módulos temáticos, de oito horas cada, foram divididos em dois momentos: o primeiro ministrado por um docente associado ao FAGES, com discussão e exposição dialogada sobre as questões relevantes para o(s) tema(s) dos módulos. A segunda parte, oferecida por um convidado da sociedade civil com a presença do docente do FAGES da primeira parte, na qual os integrantes das ONG's apresentaram os objetivos das instituições e dinâmicas de trabalhos efetuados junto aos grupos sociais tendo como recorte a temática do módulo. Neste processo o docente do módulo assegurava, junto ao grupo, um diálogo, retomando aprofundamento de conceitos acadêmicos chaves, os quais, juntos às experiências apresentadas pelas ONG's e textos acadêmicos previamente indicados operaram como base para a discussão das experiências dos cursistas em seus locais de trabalhos – tanto na atividade de docência, quanto na administrativa. Ao final de cada módulo os *cursistas* elaboraram observações escritas breves sobre o tema do módulo aplicado à sua realidade cotidiana escolar.

Os dois módulos finais se dedicaram a uma aplicação específica das idéias discutidas, tanto pelo reforço de trabalhos em andamento quanto pela realização de ações novas. O importante era que o projeto de ação tivesse relevância na escola a qual os cursistas estavam vinculados, no sentido de promover medidas efetivas de implementação dos PCN's que preconizam a questão da diferença como tema transversal. O **Modulo 8 - Planejando Ação** consolidou equipes em torno de projetos de aplicação direta nos ambientes escolares da sua atuação e o **Modulo 9 - Apresentação dos Resultados** foi feito como um seminário aberto à participação de outros interessados, contando e avaliando as experiências de ação e avaliando o próprio curso.

O Curso foi acolhido com entusiasmo pelas Secretarias de Educação do Estado de Pernambuco e da Cidade do Recife. Os diálogos com estas Secretarias resultaram adesão ao curso através de três turmas distintas: uma da rede municipal da cidade do Recife, uma segunda da rede estadual de Pernambuco, também direcionada a professores da cidade do Recife e, finalmente, uma turma da rede estadual de Pernambuco tendo como público alvo professores da região do agreste do Estado, especialmente Caruaru e seus arredores. Na organização de critérios de seleção para participação de, sobretudo, professores que estavam em sala de aula, e também, em menor número, gestores, coordenadores pedagógicos e componentes de grupos operativos temáticos já atuantes sobre alguns destes temas. As Secretarias, cada uma a seu modo, estimularam a participação individual através de apoios de divulgação, transporte, lanches, e compensação de horas de aula.

Iniciado em março de 2008, os módulos temáticos foram trabalhados até junho e os módulos de aplicação prática finalizaram em outubro do mesmo ano com três seminários, um de cada turma. Alguns relatórios, selecionados pela sua qualidade e clareza, estão publicados digitalmente na pagina de FAGES: [www.ufpe.br/fages](http://www.ufpe.br/fages).

### **Quem escreveu este livro para quem?**

Sem o profícuo diálogo que ocorria ao longo do curso, não haveria como escrever uma coletânea que pudesse ter a finalidade tríplice já anunciada: conceitual, interpretativo e prático. As discussões das experiências e percepções dos professores e dos integrantes das ONG`s em relação aos conceitos trabalhados ao longo do curso serviram como base de diálogo para a composição dos artigos desta coletânea, elaborados pelos docentes dos módulos. Eles preconizam uma interface, uma relação entre conceitos acadêmicos, construídos em interface com os movimentos sociais e o cotidiano escolar, um cotidiano que opera através de lógicas institucionais internas e os discursos e práticas da sociedade hegemônica, e que se marca por possuir professores/as e administradores atentos às questões da diferença e das desigualdades. Não podemos deixar de reconhecer, então, que todos os participantes do curso têm alguma

parte na construção coletiva dos textos escritos individualmente pelos docentes. Por isso, na última parte “sobre os autores”, há a inclusão dos nomes individuais dos cursistas, bem como a lista de instituições que colaboravam nos módulos.

Cada capítulo foi elaborado pelos docentes que o assinam, para apresentar uma discussão atualizada dos conceitos relacionados com os assuntos específicos anunciados nos títulos, interpretar com a base da experiência do curso em formação de gênero como esta prática está sendo vivida nos ambientes escolares do Recife e de Caruaru, oferecendo reflexões sobre as possibilidades e limitações de ações concretas nas escolas na promoção de direitos que respeitam a diferença e que combatem a desigualdade. O seu uso, portanto, é múltiplo.

Institucionalmente, não podem deixar de configurar parte desta introdução os nomes das ONG’s que tanto fazem para promover o direito à diferença e à cidadania, e que toparam colaborar no esforço de ensino e diálogo que resultou neste livro: Instituto PAPAI - Pesquisa, Ação Política, Assessoria e Informação em Gênero e Saúde, o SOS Corpo - Instituto Feminista para a Democracia, o Grupo Curumim, o Grupo de Teatro Loucas de Pedra Lilás, A Casa da Mulher do Nordeste, Gestos - Soropositividade, Comunicação e Gênero, Centro de Cidadania Umbu Ganzá, e Djumbay - Organização para o Desenvolvimento da Arte e Cultura Negra.

Os 132 cursistas, presentes ao longo do curso e do livro, são aqui descritos coletivamente, com base nas respostas dos que forneceram informações básicas sobre si mesmos. Há técnicos em assuntos educacionais e gestores, sendo que mais de 50% são professores/as e possuem entre 36 e 45 anos. A maioria foi composta por mulheres (83%), com alta qualificação por titulação formal em pós-graduação (especialização ou mestrado) (82,8 %). A maioria também passou pela experiência de concluir o ensino fundamental e médio em escola pública (mais de 70 %) e declarou estar fazendo o curso por uma combinação de interesse profissional e particular (67%). Muitos/as deles/as mencionaram que não se adequam ao estereótipo de gênero convencional (60,3 %) e, embora, via de regra, não tenham sido vítimas diretas de preconceito racial (81,3%) ou não

tenham percebido estar cometendo atitudes racistas (64%), mencionaram já ter presenciado algum preconceito racial (87,8%).

A maior parte dos/as cursistas não havia participado de nenhum outro curso que versasse sobre as mesmas temáticas (74,2%), mas que, até o final do curso já utilizou o conhecimento adquirido em alguma ocasião (95,7%). Apontam para uma sensibilidade da rede escolar em abordar estes temas, acreditando que o curso ofereceu subsídios para elaborar/implementar um projeto de intervenção em suas atividades profissionais (96,7%) e encontrando interesse e apoio da escola onde trabalha para implementar tais projetos (86,2%). Há uma confluência de interesses entre os próprios cursistas e suas instituições de trabalho, que torna estratégico este momento para a reflexão deste objeto tão precioso para educadores e para antropólogos - a cultura - e os conceitos que foram e continuam sendo fonte de reflexão sistemática da Antropologia a partir do contato entre as culturas - a diferença, as desigualdades e a alteridade.

Recife, abril de 2009.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RODRIGUES, Maria Beatriz. Interculturalidade: por uma genealogia da discriminação, *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 3, Porto Alegre, Set/Dez 2007.

FAGES (Parry Scott, Judith Hoffnagel e Conceição Lafayette, org.), *Mulheres Analfabetas no Recife*, Recife Relatório Final de Pesquisa para a Coordenadoria da Mulher da Prefeitura do Recife, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultra e educação, *Revista Brasileira de educação*, Florianópolis, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998

GEERTZ, Clifford, *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967. (1958)

SCOTT, Parry. Monoparentalidade, Analfabetismo e políticas de gênero e geração, *Anais do XIV Encontro da ABEP*, Caxambu, ABEP, 2004. Disponível em:  
<[http://www.abep.org.br/usuario/GerenciaNavegacao.php?caderno\\_id=437&nivel=2](http://www.abep.org.br/usuario/GerenciaNavegacao.php?caderno_id=437&nivel=2)>

# CAPÍTULO 1

---

## DESIGUALDADES SOCIAIS E ESCOLA: ALGUNS ASPECTOS A CONSIDERAR

*Silke Weber*

No Brasil atual, uma das grandes desigualdades sociais assinaladas em todas as instâncias da sociedade é aquela que se refere à educação escolar, seja no que concerne ao acesso, quando ganha relevo a origem social de alunos e professores, seja no que se relaciona ao seu produto, expresso por meio do desempenho dos alunos, da atuação dos professores e das condições escolares oferecidas. Nesse contexto, é praticamente consenso a existência de duas redes escolares diferenciadas, uma pública, identificada como aquela que atende às camadas populares, e uma privada, que seria freqüentada pela denominada elite. Esta clivagem feita segundo as regras do senso comum, especialmente, a da generalização do observado em situações particulares, expressa, certamente, traços da realidade educacional do presente, mas algumas nuances têm que ser consideradas para uma compreensão adequada do problema. É o que se tenta proceder nos tópicos que se seguem.

### **1. O lugar da desigualdade social no debate educacional brasileiro**

Na história da educação brasileira nem sempre a contraposição entre ensino público e ensino privado foi feita nesses termos. No final do século XIX até meados do século XX, era a escola pública que tinha como clientela predominante crianças e jovens oriundos das camadas médias dos diferentes estratos (pequenos agricultores, comerciantes, empregados urbanos, funcionários públicos), e integrantes da chamada elite (empresários urbanos e rurais profissionais liberais e assemelhados). Aliás, é essa escola pública, de acesso restrito, do ponto de vista social, que continua referência social na discussão a respeito de oportunidades e

desigualdades educacionais no país, e pano de fundo de relações de rejeição, estigma, preconceito, violência, nela hoje observado.

Com a generalização dos processos de industrialização e de urbanização, iniciado no Centro-Sul, impôs-se crescentemente, sobretudo a partir de meados da década de 1950, a demanda por escolarização, tendo, inicialmente, os Estados e, em seguida, também os municípios, multiplicado iniciativas de acesso escolar, que raramente seguiram os padrões de qualidade até então vigentes nas poucas escolas públicas existentes e nas escolas privadas de referência. Pelo contrário, a ampliação do acesso à escolaridade obrigatória a partir de meados dos anos 1960, em muitos Estados e municípios, foi, inicialmente, feita, a partir do recurso a estratégias não promotoras de um ensino de qualidade, a exemplo do abarrotamento de salas de aulas nas escolas públicas existentes, que passaram a atender em média mais de 60 alunos por turma; da diminuição do tempo escolar, com a criação do denominado turno intermediário; do recrutamento emergencial de professores, sem formação adequada ou mesmo sem qualquer formação, tônica que ainda se faz presente no mundo rural.

Além disso, a oferta das novas oportunidades educacionais pela rede pública, que concomitantemente reduziu a oferta na iniciativa privada do então denominado ensino primário e secundário, caracterizou-se em muitos Estados e municípios como um dos mecanismos de conservação do poder. Tal mecanismo pode ser localizado na escolha, por parte de correligionários dos governantes ou de representantes do legislativo, em exercício de mandato, de local para a construção de escolas, indicação de seus diretores, bem assim, da seleção de professores a serem contratados, em geral, de modo precário.

Tal situação, reprodutora das desigualdades sociais prevalecentes na sociedade mais ampla, foi paulatinamente criticada tanto no âmbito escolar e na instância produtora de conhecimentos e promotora de formação em nível superior, como pelas diversas entidades da sociedade civil defensoras do ensino público e gratuito e do acesso de todos à educação. Esse debate aprofundado, no âmbito da luta em favor da democracia durante o período autoritário, permitiu o estabelecimento de políticas educacionais congruentes

com esse ideário, assim como o delineamento da garantia de padrões de qualidade, de valorização dos profissionais do ensino e de gestão democrática do ensino público como princípios norteadores do ensino acolhidos na Constituição Federal sancionada em 1988. Tais princípios continuam a pautar o debate contemporâneo e a orientar a formulação e execução de políticas educacionais de nível nacional, estadual e municipal até porque ainda são flagrantes as desigualdades de acesso à escola e de desenvolvimento da aprendizagem.

Vale dizer que a questão das desigualdades sociais no acesso à educação formal e no sucesso escolar vem sendo objeto de análise em países da Europa e nos Estados Unidos desde os anos após a Primeira Guerra Mundial e tem sido tema do debate educacional brasileiro desde os anos 1930, cujo marco é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, capitaneado, entre outros, por Anísio Teixeira, reconhecido batalhador da educação pública. Esse debate local incluía a crítica ao conteúdo bacharelesco ministrado nas escolas, temática retomada mais adiante por Paulo Freire no texto *Pedagogia do Oprimido* sob a forma de crítica ao que denominou educação bancária.

## **2. O debate internacional sobre a escola e a sua repercussão no Brasil**

Nos Estados Unidos, o debate sobre a desigualdade educacional foi aprofundado nos anos 1960, com os estudos de Coleman e outros (1966) e Jencks (1972) que demonstraram não ser a escola naquele país, como proclamado, promotora de igualdade social, porque nela persistiriam desigualdades escolares relacionadas à origem social e racial.

Mas foi, principalmente, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, que a questão da desigualdade escolar ganhou destaque. A escola foi nessa ocasião sistematicamente colocada sob suspeição, porque reprodutora da cultura dominante (BOURDIEU, 1970) ou reprodutora das relações sociais de produção, ou seja, das relações sociais características do mundo capitalista (ALTHUSSER, 1970; BAUDELOT e ESTABLET, 1971; BOWLES E GINTIS, 1976). A crítica à

educação escolar, no seu formato fabril e autoritário, conduziu Ivan Illich, em 1973, a propor a desescolarização da sociedade pela substituição da escola por grupos de interesse a serem coordenados por especialistas específicos. Por outra parte, Paulo Freire (1965) defendia a escola como prática de liberdade e propôs uma pedagogia do oprimido (1971) calcada na experiência e nos saberes populares a serem confrontados com conhecimentos científicos e cultura dominante, o que requereria o desenvolvimento de outro currículo, de outra dinâmica escolar.

Nesse processo de crítica à escola mantenedora da desigualdade social, o professorado foi, igualmente, posto sob suspeita porque visto como principal agente da sobrevivência da cultura dominante e da aprendizagem de relações de mando e de obediência, sendo-lhe, inclusive, imputada responsabilidade nos persistentes índices de fracasso escolar. Mas, no Brasil, o docente da educação básica, também, foi apresentado nos anos 1980 como intelectual orgânico das camadas populares, com destaque para o seu papel político na organização da escola, na perspectiva da construção da cidadania e da transformação da sociedade. Muito raramente, entretanto, foi o professor percebido como profissional que requer formação específica a ser promovida por instituições especializadas e cujo exercício profissional exige acompanhamento contínuo e requer capacitação periódica, perspectiva que se impõe tão somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996.

Essa outra clivagem, no debate educacional brasileiro de meados da década de 1970, foi expressa na tensão entre competência técnica e compromisso político (MELLO, 1982; SAVIANI, 1983), dicotomia que persiste no seio do debate atual sobre formação de professores (WEBER, 2007), expresso na oposição do pleito por uma base comum nacional de formação propugnada pelas entidades organizadas da área educacional de natureza acadêmica ou reivindicatória: ANFOPE (Associação Nacional para a Formação de Profissionais da Educação), ANPAE (Associação Nacional de Administração Escolar e Políticas Educacionais), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), e as diretrizes curriculares

nacionais para as licenciaturas estabelecidas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação).

De todo modo, o debate social e acadêmico das décadas de 1990 e de 2000 recuperou o papel da escola, sobretudo o de uma escola de qualidade, como lugar de ensino e aprendizagem, instrumento de organização do pensamento das novas gerações e de desenvolvimento de postura crítica em relação ao conhecimento, cultura, sociedade, na perspectiva de construção de uma sociedade democrática. Nesse contexto, escola e professorado voltam ao cerne do debate trazendo o aluno, entendido como “aprendente”, como foco de preocupação e de iniciativas de políticas educacionais e de formulação de legislação. O questionamento das desigualdades sociais e das diferenças que continuariam sendo acentuadas na convivência escolar ganha, então, relevo, sendo a violência simbólica, aquela implícita no currículo, nas prioridades na ação pedagógica ou a real, explicitada nos atos de discriminação, preconceito, rejeição, suas expressões mais visíveis.

### **3. A questão da qualidade escolar e as desigualdades e diferenças educacionais no Brasil**

Após um período em que predominou a compreensão de que os fatores extra-escolares, ou seja, as relações de exploração e dominação inerentes a um país capitalista e as condições sócio-econômicas dos alunos, eram os principais determinantes do acesso à escola, da repetência, da evasão, o que ensejou, entre outros aspectos, transformar a universalização da escolaridade obrigatória de 8 anos (hoje de 9 anos) em fator de reversão dos níveis de pobreza ou desenvolver políticas compensatórias, como foi o caso da educação infantil (CAMPOS, 2006; CARVALHO, 1985; KRAMER, 2004; PORTO, 2007), ganharam destaque os fatores intra-escolares. Calcado em estudos realizados pela instância produtora de conhecimentos o debate educacional passou a admitir que a escola tem uma dinâmica própria que poderia interferir no processo de aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, no seu desempenho escolar e na sua participação sistemática nas atividades escolares.

Nesse sentido visou-se à construção de uma boa escola, entendida como aquela que promove a qualidade do ensino e assim supera ou, pelo menos, reduz a influência de fatores externos traduzidos nas condições sócio-econômicas e culturais dos alunos, condições essas sintetizadas no capital social (rede de relacionamentos reconhecidos socialmente que extrapolam a família), no capital cultural (domínio de sentidos, significados, linguagem culta) tal como assinalados por Bourdieu (1981); Coleman (1966;1997), Forquin (1995) ou na *famille éducatrice* (família que valoriza práticas educativas e culturais). Ganham então destaque temas como a organização da escola e a liderança dos seus responsáveis, condições materiais e pedagógicas das escolas, conteúdos por ela privilegiados, relação entre professor e aluno, características sociais de seus professores, formas de avaliação do trabalho escolar realizado. A consideração de tais aspectos na formulação e execução dos projetos pedagógicos das escolas vêm sendo discutidos por autores que propõem uma Sociologia da Escola como Cousin (1998); Durut-Bela e Van Zanten (1999), Nóvoa (1995).

De fato, nas duas últimas décadas, no confronto entre posições críticas em relação ao modelo reprodutivista de escola, desvendado entre outros autores por Bourdieu e Althusser, ou ao modelo centrado na busca de eficiência e eficácia da ação escolar, enfatizado pelos adeptos da qualidade total e da pedagogia dos resultados, por exemplo, foi possível observar no Brasil a construção de um conceito de qualidade de ensino como um processo complexo que envolve simultaneamente professor, aluno, escola, comunidade, sociedade. A sua materialização em políticas nacionais ou locais, a partir de meados da década de 1980, tem a marca de uma ou outra posição, favorecendo a luta pelo direito à educação e a cobrança positiva de sua efetivação, constituindo a capacitação periódica de professores, envolvendo as instâncias produtoras do conhecimento e de sua disseminação, uma das suas expressões mais vivas.

Estudos têm sido realizados sob os mais diversos ângulos a respeito das iniciativas tomadas para minorar o fracasso escolar, tais como o ciclo básico, as classes de aceleração, as tele-salas, a progressão continuada, entre tantas outras. Alguns avanços são apontados no que se refere à permanência do aluno na escola e no

tocante à produtividade escolar, não havendo, todavia, indícios confirmadores da associação entre intervenção feita e resultados pedagógicos obtidos e tampouco a indicação de superação das desigualdades sociais e de disposição para a convivência com as diferenças, sejam elas de natureza étnica ou cultural.

Aliás, estudo feito em São Paulo sobre a progressão continuada, formato de avaliação escolar que pretende respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos (FREHSE, 2001), por exemplo, demonstra quão difícil é instituir políticas democráticas no âmbito da escola porque elas confrontam não somente concepções arraigadas pela prática pedagógica de professores, mas também pela expectativa de comportamentos punitivos por parte da escola pelos responsáveis ou familiares dos alunos. Assim, a progressão continuada, red denominada pelos professores, não por acaso, de progressão automática, desloca o sentido original da política educacional de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno, para a impossibilidade de manter o aluno ocupado por ausência de temor da reprovação. Aliás, segundo um professor participante do curso em foco, “a progressão continuada tem aumentado a exclusão social da população, que não conta com nenhum tipo de qualidade de ensino”. Por outro lado, o êxito escolar diferenciado se associaria ao *ethos* familiar que favoreceria ou não a adoção de comportamentos de “esforço, trabalho e disciplina” (MELLO,1982), reconhecidamente condições indispensáveis à apropriação do saber escolar.

Já em 1975, Elba Sá Barreto anotava as dificuldades encontradas em sala de aula decorrentes da confrontação entre dois modos de vida urbanos, um representado pela escola, por intermédio da figura do professor, geralmente oriundo das camadas médias, e aquele vivenciado pelos alunos da escola pública provenientes, em sua maioria, das camadas populares. A contraposição entre escola idealizada e a escola real ocultaria uma “apreciação negativa e a possível atitude de reserva, ou mesmo de aversão a uma clientela capaz de lhes trazer tantos problemas” (p.108). Outros exemplos de redefinições de papéis, de políticas no seio da escola poderiam ainda ser arrolados, bastando lembrar a extensa bibliografia disponível nos cursos de pós-graduação em Educação e correlatos das universidades

brasileiras que têm desvelado os processos internos à escola nos seus diferentes aspectos e dimensões como cumprimento do horário de aula (SANTIAGO, 1990), absentéismo dos professores (FERREIRA, 2003), precárias condições de trabalho pedagógico (MELO, 1991) e de formas de gestão escolar (MARQUES, 2007), entre muitos outros.

Tais achados somente corroboram a visão de qualidade como processo multifacetado que requer, simultaneamente, condições escolares adequadas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, profissionalização do docente, democratização da gestão da política educacional em todos os níveis, estabelecimento de articulações entre instituições governamentais e instâncias produtoras de conhecimento e com a sociedade civil e comunidades, avaliação periódica de resultados pedagógicos alcançados.

O quadro de desigualdades sociais que continua a caracterizar a situação educacional brasileira e a de Pernambuco, não seja pela persistência do formato piramidal no acesso aos diferentes níveis de ensino - mais de 96% de atendimento à população em idade escolar, de 7 a 14 anos, e menos de 40% no acesso ao ensino médio ou profissional - exige que a questão das desigualdades e diferenças sociais continue a ser objeto de atenção no dia a dia escolar e, especialmente, em oportunidades de formação continuada dos professores e servidores administrativos. Esta tem sido a postura de muitas escolas e de muitos professores de Pernambuco e do país, que não somente acompanham com interesse estudos, iniciativas legais e informações sobre a educação escolar, como desenvolvem iniciativas em relação aos problemas que a tem caracterizado, as quais, aliás, estão a requerer sistematização com fins de divulgação e, assim, tornarem-se referência para aqueles que atuam no mundo educacional.

É bem verdade que para muitos dos professores a escola ainda não é lugar privilegiado de ensino e aprendizagem sistemáticos daquilo que a humanidade produziu como conhecimento, técnica, cultura, arte e de sua crítica, conforme é possível observar no material produzido por professores durante o Curso de Formação em Gênero e Diversidade na Rede Pública de Ensino Fundamental - Dias da Diversidade e da Diferença, promovido pelo FAGES/UFPE e que será objeto do próximo tópico.

Na verdade, observa-se uma tensão importante entre o que é vivenciado cotidianamente na escola e o que se almejaria que ela fosse ou representasse para professores, alunos, pais e comunidade.

#### **4. O professor, concepções de escola e de aluno e o enfrentamento das desigualdades e diferenças sociais nas escolas de Pernambuco.**

As referências empregadas pelos professores na sua reflexão sobre a escola, o aluno e o professor foram expostas reiteradamente durante o primeiro módulo do curso em pauta. Tais referências foram apreendidas a partir de um trabalho por eles realizado em classe e discutido pelo conjunto dos presentes e outro desenvolvido individualmente ou em grupo pelos participantes com base no debate havido em classe e na literatura específica indicada para aprofundamento da temática das desigualdades sociais e educacionais. Três questões orientaram o debate em grupo e elaboração de sínteses das discussões havidas: Como a escola vê o aluno e o professor? O que significa escola para o aluno e para o professor? A escola tem futuro? Em um momento seguinte, os professores relataram observação desenvolvida no âmbito escolar a respeito de uma das questões relacionadas às desigualdades sociais ou às diferenças sociais julgadas mais importantes durante a leitura e as discussões havidas em sala de aula.

A apresentação das concepções, visões, experiências trazidas pelos professores, bem como o relato de observações realizadas no âmbito escolar visa a subsidiar a discussão e a formulação de propostas e de projetos pedagógicos para enfrentar as desigualdades educacionais e diferenças sociais vivenciadas na escola ou por ela produzidas ou reforçadas.

Os 60 professores que contribuíram para o debate inicial desta temática em cada sala de aula eram de ambos os gêneros, com predominância de mulheres e tinham formação diversificada uma vez que a inscrição no curso foi pautada pelo interesse na temática a ser nele tratada. Tais características sociais, entretanto, por razões de ordem prática, não serão indicadas quando da menção de verbalizações produzidas pelos professores participantes, apesar de

se saber que reflexões sobre escola, professor, aluno possam estar relacionadas a gênero e formação.

Examinando-se as concepções trazidas pelos participantes do curso no tocante à escola, aluno, professor, educação escolar, verifica-se que elas podem ser agrupadas em torno de alguns temas, que indicam tensões e conflitos não somente em relação a cada um dos componentes do processo educativo formal, mas também a filiações teórico-pedagógicas do debate educacional em curso no Brasil. Assim, se 1/4 aborda as questões propostas, anteriormente assinaladas, contrapondo visão tradicional de escola e de professor àquela que supõem caracterizar o presente, outra parcela (1/4, igualmente) destaca a interdependência de tais componentes, sendo a escola percebida como o espaço social onde se desenvolve a ação formadora, na qual professores e alunos são vistos como pólos de uma inter-relação, em que o professor aparece como mediador do conhecimento e da cultura. A outra metade dos participantes ora enfatiza a distância da ação formadora em relação à realidade vivida pelos alunos, ora destaca a ação reprodutora que caracterizaria a instância escolar, ora, pelo contrário, põe em relevo o caráter transformador da ação escolar, quando ganha saliência o papel do professor.

A apresentação de alguns excertos dos textos produzidos em relação a cada um desses temas permite sistematizar algumas referências que permeiam a prática educativa formal no ensino fundamental na rede pública de Pernambuco ao mesmo tempo em que confirma a complexidade envolvida na construção de outros patamares de qualidade do ensino, conforme anteriormente mencionado.

##### **5. A escola refém de fatores externos ou espaço social específico?**

A crítica aos traços da escola do passado, cujos limites não chegam a ser demarcados, pode ser resumida na concepção “caixa de depósito de conhecimentos”. Tal visão é contraposta àquela que seria vigente no presente caracterizada pela pretensão de torná-la “espaço democrático” que permita a participação de todos os segmentos sociais, embora continue a ver o aluno como um “ser sem

conhecimento". Ou seja, como alguém que depende do professor para iniciar-se nas questões relativas à ciência, tecnologia, arte, cultura.

Com efeito, três concepções de escola se confrontam entre os professores. A primeira é aquela que a concebe "como aparelho ideológico, como instituição a serviço do sistema em vigor", como "reproduzindo a sociedade que a criou", "reproduzindo as desigualdades e reforçando as diferenças", "lugar de preparação para o mercado de trabalho", ou seja, escola a serviço da reprodução das relações sociais características do modo de produção capitalista, o que indicaria adesão à visão difundida pela literatura científica privilegiada na década de 1970, anteriormente apontada, que concebia a instituição social escola como reprodutora e produtora de diferenças sociais.

Uma segunda visão de escola, defendida pela maioria dos participantes do curso, destaca aspectos positivos da instituição escolar embora reconheça que esses são perpassados por lutas e contradições. "Assim, a escola é vista como "espaço de aprendizagem do conhecimento produzido pela humanidade, mas também para contribuir com a humanização e conscientização dos problemas sociais dos alunos", "lugar de prática pedagógica que leve o aluno à formação cidadã e obtenção de valorização profissional", "espaço de construção do conhecimento e socialização de práticas sociais", " lugar "de ensino diferente, (...) mais popular, ligada aos interesses da população"; pois , finalmente, "há escola fora da escola. Não é possível separar cultura e trabalho, educação e produção"; "ambiente de transformação do mundo atrelado ou em sintonia com os movimentos sociais e culturais, promovendo processos culturais emancipatórios"; " (lugar) para compreender cidadania na perspectiva democrática"; "espaço de vínculos sociais positivos e de reafirmação de direitos".

Subjacente a esta segunda visão está a crítica à perspectiva reprodutivista da educação, ou melhor, consiste em tentativa de combinar expectativas sociais em relação à educação formal e acesso sistemático aos conteúdos curriculares definidos pelas políticas educacionais e concretizados nos projetos pedagógicos delineados pela escola. A tônica predominante do discurso dos professores seria, então, marcada pelo reconhecimento de espaço social específico

capaz de prover conhecimento poderoso na acepção de Young (2008), ou seja, “ao que ele pode fazer se ele provê explicações ou novas vias de pensar o mundo” e não apenas conhecimento para o poder. Segundo o autor, não se desconsideraria, assim, a luta histórica das camadas populares pela escolarização nem se negligenciaria a ação socializadora da escola .

O papel da escola no enfrentamento da questão da diversidade e da diferença social é o principal foco da terceira concepção apreendida nas verbalizações orais e reflexões escritas dos professores. Essa preocupação manifesta-se como a seguir: “ espaço para a discussão e reflexão de posturas preconceituosas, mas não é fácil conviver com outras posturas que não se enquadram no politicamente correto (sic)”; “espaço social formador de cidadãos, mas ainda marcado por uma postura preconceituosa com relação aos grupos tidos como diferentes”; “espaço acolhedor para a promoção da diversidade cultural que vivemos”; “local onde se vive com pessoas de gêneros diferentes, todos os tipos de classe social e de raça”; “ (a escola) deveria ser espaço de valorizar e preservar as diversas culturas; assegura a dominação de uma cultura sobre a outra, de maneira sutil, inconsciente”; “(a escola) deveria encarar culturas diferentes da cultura culta, legítima e dominante como grande riqueza para as gerações; não conferir valor à cultura de origem leva ao fracasso escolar”. É importante superar a visão de educação escolar “pautada nos preconceitos, nas adversidades, nas diferenças e nas destruições individuais e coletivas, opressão e muita indiferença com o outro” transformando-a em “instrumento de enfrentamento de preconceitos” de toda ordem.

Esta concepção chama atenção para a necessidade dos condicionantes sociais e culturais serem considerados nos projetos pedagógicos das escolas e na própria prática docente. É o que Gatti (1981), entre outros, vem defendendo há mais de duas décadas, ou seja, a necessidade de enfrentar as deficiências ou características específicas (não necessariamente deficientes) dos alunos considerando-se a “trama de inter-relações de suas condições familiares, de características profissionais do professor, de aspectos estruturais e dinâmicos da escola”, trama essa tecida em contexto mais amplo que a engloba e condiciona. As concepções de aluno

que, certamente, orientam, também, a prática docente tornam ainda mais claras as dificuldades que a escola pública tem ao lidar e conviver com a diferença, de natureza social, como a pobreza, ou cultural, como religião, etnia, raça, gênero, ganhando relevo conflitos advindos do confronto de valores, de linguagem, tal como será a seguir tematizado.

## **6. Aluno e professor - pólos de uma relação interdependente no tratamento da diferença e da diversidade**

Do mesmo modo que em relação à escola, a concepção de aluno expressa pelos professores utiliza como referência a comparação entre passado e presente. Nesta chave ganha destaque a oposição aluno “passivo”, “submisso”, “mero expectador”, “receptor do conhecimento”, que caracterizaria o aluno do passado, e aluno “crítico e reflexivo, que busca uma sociedade igualitária”, como principal marca do presente. Todavia, apesar de ser dotado de tais características, o aluno do presente teria uma relação ambígua com a escola, que seria para ele, simultaneamente “lugar de descobertas e também de decepção porque nem sempre se sente valorizado e incluído nesse universo”. Ou seja, é preciso que o professor “acredite numa construção de valores éticos e morais sem oprimir nem hierarquizar pessoas, direcionando-as a não alimentar uma situação de poder, geradora da violência”.

O professor, que no passado poderia ser caracterizado como “autoritário”, “dono do saber”, “dono do poder”, é contraposto àquele do presente concebido como “mediador”, “articulador”, “que busca uma relação igualitária”, que defende uma escola “que abre espaço para a justiça social e a democracia”, que atua “como mediador na promoção da igualdade de oportunidades”, que pretende “acabar com a exclusão, para a escola ter futuro”. Isto pressupõe “a participação na vida do estudante de forma direta, trocando informações, escutando-o, interagindo para melhor entrosamento”, a atuação “como capacitador para conferir grau de aprovação daquele que acompanha no dia a dia”. Mas isto também é visto como “cobrança de posturas novas, motivação, desenvolvimento de técnicas diferenciadas” que “sobrecarregam o

professor exigindo a todo instante que mantenha contato e estabeleça vínculo com o aluno”, ou seja, “cobrança de resultados observáveis”. Por sua vez, “o aluno sente que existe uma barreira que não permite a aproximação que favoreça a aprendizagem”. Em suma, uma relação tensa cuja especificidade teria que ser levada em conta na formulação e execução de políticas educacionais, ou como falam alguns professores: “seria preciso que os formuladores de políticas educacionais conhecessem o que se passa no cotidiano escolar”.

Nesse contexto, o professor sente-se inseguro para exercer a tarefa formadora porque lhe “falta formação, teme a opinião dos familiares dos alunos e fica pouco à vontade” de tratar determinados assuntos, particularmente àqueles relacionados à sexualidade. Considera-se “não capacitado para lidar com preconceito e discriminação” nessa área, para evitar “agressão de todos os tipos e desenvolver atividades de conscientização” inclusive porque precisaria ter a possibilidade “de medir o limite do preconceito existente nele” próprio. Somente, assim, seria capaz, por exemplo, de apresentar de forma objetiva “os avanços obtidos por parte de alguns grupos como negros, homossexuais, mulheres”, bem assim, defender de modo fundamentado a laicidade da escola e denunciar o machismo ali existente.

Seja em relação a questões que se relacionam à subjetividade ou àquelas referentes à aprendizagem dos conteúdos curriculares em sentido estrito, observa-se que os professores participantes do curso reivindicam dos gestores públicos uma atuação favorável à sua profissionalização, propiciando-lhes, além de condições de trabalho adequadas à importância social de seu trabalho, oportunidades de aprofundamento de sua formação e de sua prática profissional. A formação continuada é, assim, apontada como aspecto inerente ao exercício profissional, a uma prática docente que zele pela aprendizagem dos alunos porque comprometida com o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Nessa oportunidade professores podem compartilhar dúvidas, ansiedades, trocar experiências, refletir conjuntamente, formular propostas. Algumas dessas propostas suscitadas pela leitura e discussão de problemas relacionados à diferença e diversidade serão a seguir relacionadas à guisa de considerações finais.

## 7. Considerações Finais

Passado e presente, insegurança no tratamento de questões relativas à subjetividade e crença no trabalho coletivo, necessidade de atualização constante e de compatibilizar propostas com o ambiente escolar são algumas das coordenadas da reflexão sistematizada pelos participantes do curso. Tal reflexão converge para a formulação de propostas de intervenção no tocante à diversidade e diferença no contexto escolar. Privilegiam-se aqui algumas daquelas que parecem propiciar discussão e subsidiar a formulação de projetos de intervenção pedagógica.

Partindo do pressuposto de que a inclusão social é importante na formação da cidadania e que “a ação cotidiana, aliada à construção de identidade, contribui para uma melhor condição de vida das pessoas”, é pleiteada a construção de uma cultura de tolerância com o diferente e com as desigualdades. Um caminho proposto seria “fazer um trabalho de reconhecimento da cultura popular e local”, “valorizando a diversidade sócio-cultural do país e revendo o papel dos afro-descendentes como construtores da nação e não mera mão de obra”.

O posicionamento em favor de uma política de negociação da diferença cultural (MACEDO, 2006) e da tolerância social exige conhecimento crítico a respeito da história do Brasil, considerada dimensão ausente na formação docente. A compreensão da sociedade multicultural que é o país permitiria entender que “a cultura tem uma dinâmica própria, as referências não podem ficar presas à tradição, pois as diferenças não estão só nas classes e na cultura, mas também no gênero, nas etnias”. A instituição que tem esse conhecimento é a instância universitária com a qual os professores esperam estabelecer interlocução sistemática, inclusive, para acompanhar e subsidiar a crítica aos vários experimentos “de política de diálogo” em execução em inúmeras escolas.

Em suma, avanços no enfrentamento positivo dos preconceitos, da discriminação social dependeriam não somente de mudança de posturas pessoais e institucionais, mas também da disposição de conhecimentos que possam fundamentar argumentos favoráveis a uma convivência democrática no âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. In ZIZEK, Slavoj (org). *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 105-142.

BARBOSA, Maria Ligia Eficiência e equidade: os impasses de uma política educacional, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre. Vol.14 (2), p. 211-242, 2001 .

BARRETO, Elba S.. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos, *Cadernos de Pesquisa*, n 14, p.97-105, 1975.

BAUDELLOT, Christian e ESTABLET. *L' école capitaliste en France*. Paris: Maspéro, 1971.

BOURDIEU, Pierre. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

\_\_\_\_\_. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura". In: Pierre Bourdieu . *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. *Lei n° 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Congresso Nacional.

CAMPOS, Maria Malta *et al*. A questão da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa, *Cadernos de Pesquisa*, v.36 (127): 87-128, 2006.

CARVALHO, Rosângela T. de. *O Contexto Político da Educação Pré-Escolar em Pernambuco*. Recife: UFPE - Dissertação de Mestrado em Sociologia ,1985.

COLEMAN , James A et al . *Equality of Educational Opportunity* . New York: John Hopkins University, 1966.

\_\_\_\_\_. The concept of equality of educational opportunity. In Donald M. Levine e Mary Jo Bane (org) *The 'Inequality Controversy': schooling and distributive justice*. New York: Basic Books, 1972, p.199-213.

COUSIN, Olivier. *L'efficacité des collèges: Sociologie de l'effet établissement*, Paris: PUF, 1998.

DURU-BELLAT, Marie & VAN ZANTEN, Agnes.: *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1999.

FERREIRA, Andréa B. *A fabricação do cotidiano escolar*. Recife: UFPE - tese de doutorado em Sociologia, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREHSE, Eike. *Democratização em xeque? Vicissitudes da progressão continuada no ensino paulista em 1999*. São Paulo: USP - Dissertação de Mestrado em Educação, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTL, Bernadete. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, n. 38 (3-13), 1981.

ILLICH, Ivan. *Desescolarizar a sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1973.

JENCKS, Christopher et all. *Inequality - a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Harper & Row, 1972.

KRAMER, Sonia. A Fundação Carlos Chagas e a Educação Infantil no Brasil: uma trajetória de produção. In Albertina de O. Costa *et al* (orgs). *Uma História para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: Annablume, 2004, p.11-56.

MACEDO, Elisabeth. Por uma política da diferença, *Cadernos de Pesquisa*, v.36 (128): 327-356, 2006.

MARQUES, Luciana R. *A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MELO, Márcia M. O. *Pedagogia sócio-histórica - impasses e perspectivas*. Recife: UFPE - Dissertação de Mestrado em Educação, 1991.

MELLO, Guiomar N de. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PORTO, Zélia Granja. *Políticas de Educação Infantil no Brasil*. Lugares de produção e circulação de discurso. Recife: Bagaço, 2008.

SANTIAGO, M. Eliete. *Escola Pública de 1º grau: da compreensão à intervenção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

WEBER, Silke. Formação Docente e Projetos de Sociedade, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, p. 181-198, 2007.

\_\_\_\_\_. Como e onde formar professores: espaços em confronto, *Educação e Sociedade*, Ano XXI (70): 129-156, 2000.

YOUNG, Michael Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v.28 (101): 1287 - 1362, 2008.

## CAPÍTULO 2

---

### ESCOLA E DIFERENÇA CULTURAL: O DEBATE DA DIFERENÇA CULTURAL NO CAMPO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Rosângela Tenório de Carvalho*

#### **Introdução**

Este texto aborda a diferença cultural no campo curricular da Escola Básica e a sua relação com processos de reprodução/superação das desigualdades sociais. Elege-se como enfoque o tratamento da diversidade cultural do ponto de vista da diferença cultural, assim, o objeto de saber a ser problematizado não é a cultura, mas os discursos, os enunciados sobre a cultura no campo curricular da Educação Básica.

Toma-se como referência a ideia de rede interdiscursiva para dar visibilidade às múltiplas redes de trocas entre discursos de um mesmo campo (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.286) bem como apresentar formas de coexistência de enunciados sobre a diversidade e a diferença cultural no campo da educação. Enunciados produzidos nos meios acadêmicos quando da germinação das ideias do multiculturalismo aplicado à escola e enunciados produzidos no contexto da escola básica por professores(as) do Curso de Formação em Gênero e Diversidade na Rede Pública de Ensino Médio e Fundamental promovido pelo FAGES/UFPE.

O debate recente no campo curricular reconhece a escola como espaço-tempo de luta pela significação da diferença cultural (CANEN, 1998; SILVA 1999, 2000; CARVALHO 2004; COSTA 1998), afinal, a escola acolhe uma diversidade de possibilidades de leitura sobre como se pode ser e estar no mundo. O currículo, no sentido

como aqui entendemos, é um dispositivo disciplinar no qual se desenvolve um “discurso pedagógico” engendrado em contextos diversos que, por sua vez, envolvem diversos atores sociais implicados em procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição; discursos que se dão em uma intertextualidade de versões estéticas, políticas, religiosas e disciplinares (CARVALHO, 2004); discursos em disputa pela significação em que cada grupo social procura fazer valer seus significados próprios sobre os significados de outros grupos (SILVA, 1999).

As noções-chave, para a discussão, a serem apresentadas a seguir são trabalhadas no intertexto, no interdiscurso, na memória textual, do que tem sido dito, o saber discursivo que torna possível falar/escrever/abordar sobre a diferença cultural, a diversidade cultural e seus efeitos no campo curricular.

Os textos são aqueles reconhecidos como os saberes do campo educacional dos quais fazem parte os textos de acadêmicos e os textos de professores e de professoras da escola básica. De certa maneira, tenta-se dar visibilidade às lutas culturais pelo que se diz sobre a relação entre escola e diversidade cultural; colocar os textos em relação uns com os outros; buscar entender como esses textos significam, como em seus enunciados produzem/reproduzem o discurso da diferença cultural. A estratégia de construção do intertexto foi procedida inicialmente pela leitura do nosso arquivo de textos – textos dos professores e professoras da rede pública de ensino, textos acadêmicos no campo da teorização curricular e da diversidade cultural.

Uma reescrita de textos nos quais se estabelecem formas de dizer da diversidade e da diferença cultural se justifica pelo que podem potencializar no entendimento de lutas culturais e de uma tensão permanente nos processos de significação no campo da educação.

A estrutura da apresentação pretende uma reflexão a partir de três enfoques i) escola, currículo e cultura e, ii) O discurso da interculturalidade na perspectiva da teoria crítica pós-colonialista do currículo; iii) Diferença e diversidade cultural na escola.

## 1. Escola, currículo e cultura

Nos últimos quarenta anos, a articulação entre currículo e cultura tem ocupado significativo espaço no debate educacional tanto no Brasil como em outros países. Nessa perspectiva, estudos e pesquisas que vêm sendo realizados têm emprestado relevância à crítica dos saberes escolares (YOUNG, 1971; BERNSTEIN, 1971; FORQUIN, 1993; APPLE, 1997) e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades (WILLIS, 1991; SILVA, 1999, CARVALHO, 2004). Embora tímidos ou não visíveis, do ponto de vista da sua repercussão na prática escolar ou nos programas curriculares de formação de professores e professoras, podemos dizer que esses estudos têm estimulado o debate educativo, na medida em que subsidiam o florescimento de novos olhares para a prática pedagógica na escola com a finalidade de torná-la menos competente na reprodução das injustiças sociais e da exclusão cultural.

O termo currículo<sup>1</sup> remete à noção de “carreira, pequena caminhada a percorrer, e em didática, compreende várias noções, mas todas elas têm a ver com a caminhada que o aluno vai fazendo ao longo de sua vida acadêmica”. Em nosso texto, é entendido tanto na perspectiva de Williams (1992), no sentido de representar a porção da cultura que foi selecionada como fundamental em determinado momento da história para ser escolarizada, como também na perspectiva de Leite (2001, p. 2), quando afirma que o currículo não se esgota nas dimensões do saber, mas que “se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros” e, também, no entendimento de que o currículo pode ser visto a partir do que não é considerado relevante, exatamente do que não foi selecionado, tal como propõe a perspectiva sustentada por Cherryholmes (1993, p. 146). Portanto, o currículo é por nós entendido como um dispositivo cultural na determinação dos objetos de poder/saber e na produção de subjetividades multidimensionais de classe, gênero, raça, etnia, geração, sexualidade (CARVALHO, 2004).

---

<sup>1</sup> Definição do Dicionário de Metalinguagem da Didática da Porto Editora.

Sendo um construto cultural, histórica e socialmente determinado, o currículo tem sido “um instrumento utilizado por diferentes sociedades para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados assim como para socializar crianças e jovens segundo os valores tidos como desejáveis” (MOREIRA, 1997, p. 11).

Pelo papel que desempenha no campo educacional e cultural, o currículo escolar tem sido objeto de investigações no campo da Sociologia da Educação, e, entre tais investigações, deve-se destacar os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1975), Bourdieu (1998) acerca da reprodução da cultura de determinados grupos sociais, os trabalhos de S. Bowles e H. Gintis (1976) enfatizando as relações sociais na escola, as contribuições de Althusser (1983) no que concerne ao conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado, caracterizando a escola como um aparelho ideológico a serviço da classe dominante, assim como aqueles estudos e pesquisas que têm dado relevância à crítica dos saberes escolares na perspectiva da sua distribuição, a exemplo: a análise desenvolvida por Michael Young (1971) e Bernstein (1971) acerca das funções de seleção e organização social da escola que subjazem aos currículos e os estudos desenvolvidos por Michael Apple (1989) e Henry Giroux (1981) a respeito dos elos entre currículo e distribuição de poder na sociedade mais ampla.

Estes estudos, em sua maioria sob as influências da teoria da reprodução, da fenomenologia, do neomarxismo de Gramsci, da Escola de Frankfurt e do marxismo culturalista, deram origem ao discurso crítico sobre o currículo em países como a Inglaterra, Portugal, os Estados Unidos da América e também o Brasil. De fato, a partir da divulgação, no início dos anos 1970, do clássico na Sociologia do Currículo, “An approach to the study of curricula as socially organized knowledge”, de Michael Young, identifica-se significativa mudança nos rumos da sociologia da educação na Inglaterra. Esta passa a ser reconhecida como a Nova Sociologia da Educação (NSE) e a ter como objeto de reflexão o currículo escolar (FORQUIN, 1993).

No processo de consolidação dessa versão crítica da teoria do currículo, os discursos acerca da escola como reprodutora da cultura

dominante passam a ser questionados, na medida em que no interior do debate acadêmico são identificadas contradições, resistências e conflitos no cotidiano pedagógico. Nesse sentido, destaca-se a investigação etnográfica de Willis (1991), publicada originalmente nos anos 1970, cujo objeto de pesquisa foram as estratégias de resistência de jovens da classe trabalhadora inglesa ao conjunto de normas e valores escolares. Willis pôde demonstrar que a escola é um dos espaços de produção de cultura e ideologia em um processo que, contraditoriamente, é construído no campo da resistência, da contestação e da luta. O seu trabalho influenciou novos discursos no interior da teoria crítica do currículo a respeito das possibilidades de luta e resistência na escola, assim como conferiu destaque aos atores sociais, na sua participação no processo de reprodução cultural.

No Brasil, a importância desses estudos e pesquisas está expressa tanto em artigos e livros publicados na área do currículo, que reportam à preocupação com a inserção da cultura do(a) aluno(a) nos processos pedagógicos, como também na instituição de espaços acadêmicos de validação desses discursos, a exemplo do Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), criado na IX Reunião dessa instituição, em 1981. Com efeito, nas reuniões da Anped nos últimos 13 anos têm-se apresentado trabalhos sobre as questões da relação entre currículo e cultura que são abordadas a partir da influência teórica dos Estudos Culturais, da Sociologia do Currículo e do Pós-Estruturalismo em suas diferentes correntes.

Parece importante observar que apesar da qualidade social e acadêmica do debate estabelecido no âmbito da teoria crítica do currículo, particularmente no que se refere à distribuição social do conhecimento e à participação dos atores sociais na reprodução cultural, as análises acerca dos problemas advindos da visão hegemônica monoculturalista da escola não têm sido suficientes para responder às tensões existentes no cotidiano escolar. Tensões essas que vêm sendo apontadas pelos educadores, especialmente os/as professores/as do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, que têm instigado, sistematicamente, os/as seus/suas formadores/as, nos cursos de Pedagogia e de Formação Continuada, à reflexão acerca de questões de sua prática pedagógica, tais como: o

que dizer/fazer quando alunos/as reivindicam o ensino das regras e normas matemáticas do “jogo do bicho”, do conteúdo dos encartes da revista “Molda Moldes”, das músicas do rádio, das versões das histórias contadas nas novelas, do jeito de contar histórias da sua comunidade? Ou, como trabalhar com temas transversais, com a pluralidade cultural, com a interdisciplinaridade, enunciados em voga nas propostas curriculares atuais? Se a escola se constituiu como um dos ambientes dominados pelos escritos sociais e culturais, é possível realizá-la para setores de experiências significativamente oralizadas?

A identificação explícita da existência de questões ou tensões entre cultura escolar e cultura do cotidiano vem sendo tratada em diversos países sob a influência dos chamados Estudos Culturais e pelas diversas matizes do pensamento pós-moderno. Ressalte-se, aqui, os trabalhos desenvolvidos por Popkewitz (1994), Silva (1995), Giroux (1995a, 1995b), Maclaren (1997), Hall (1997), Stoer e Cortesão (1997), Costa (1988), os quais têm subsidiado o discurso crítico do currículo, que hoje incorpora duas vertentes: uma primeira fiel às abordagens estruturalistas, ao neo-marxismo e à teoria crítica; a segunda expressa nos anos 1990, que incorpora as contribuições dos estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, em grande parte vinculados aos aportes que o pensamento de Foucault (1978, 1987, 1989) pode trazer à educação. A existência dessas vertentes tem sido geradora de uma tensão permanente identificada como a crise da teoria crítica do currículo (MOREIRA, 1998).

Segundo Moreira (1997), o debate curricular sob a ótica dos Estudos Culturais e do Pós-Estruturalismo tem contribuído para a análise do currículo em diferentes aspectos, particularmente no que se refere à análise das práticas discursivas e não-discursivas a partir de um novo papel que é atribuído à linguagem, que passa a ser compreendida como um termo geral para as práticas de representação, ou seja, a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata. Além desse aspecto da linguagem, outros são assinalados pelo autor: o currículo escolar visto como um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder; a concepção do sujeito como invenção historicamente determinada; a

problematização dos conteúdos curriculares no sentido de saber se um determinado conteúdo é pertinente à medida que ele implique um melhor reconhecimento daquilo que somos e daquilo que nos determina; o questionamento sobre a possibilidade do diálogo entre culturas sem risco de colonização; a defesa de uma discussão democrática sobre a qualidade substantiva da educação; a possibilidade de construção de uma educação emancipatória.

No debate sobre a pertinência dos conteúdos curriculares, assim como acerca da possibilidade do diálogo entre culturas, tem relevância particular o posicionamento do sociólogo Santos (1999, p. 328) quando, ao tratar o tema *conhecimento e subjetividade*, afirma que “não há uma única forma de conhecimento válido. Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam (...) não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam”. O autor responsabiliza a sociedade europeia de “epistemicídio” decorrente da devastação de povos na expansão da sua cultura, na medida em que “...eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos”. É, contra esse “epistemicídio”, que o sociólogo Santos propõe um paradigma no qual se revalorize os conhecimentos e as práticas não-hegemônicas das majorias no interior do sistema mundial. Um dos princípios da validação desse paradigma seria a democracia interna da comunidade-interpretativa e outro seria o valor ético intercultural. Tais questões precisam de ser trazidas para o debate curricular, para instigar a reflexão acerca do conhecimento e da cultura em uma perspectiva diferente daquela que nos acostumamos a reconhecer.

A questão da relação entre currículo e cultura é ampliada com os chamados Estudos Culturais<sup>2</sup> e, nessa perspectiva, aproxima a

---

<sup>2</sup> Como definem Cary Nelson, Paula A. Treichler e Lawrence Grossberg os Estudos Culturais tematizam o amplo domínio da cultura humana e vêm abordando nas últimas décadas questões de “gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política de estética,

concepção de currículo à de dispositivo cultural que atua na construção de subjetividades multidimensionais: classe, gênero e etnia. Em outras palavras, conforme indicado por Costa (1988, p. 41), no currículo estão representados conteúdos, disciplinas, prática pedagógica, em “um conjunto articulado e normalizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, significados sobre as coisas e seres do mundo”.

Os Estudos Culturais têm contribuído para debater sobre as duas faces da escola tanto no sentido de ser um espaço de reprodução de desigualdade social como um espaço de superação das relações de desigualdade social a partir de uma educação intercultural. No item que segue serão apresentados os discursos sobre multiculturalidade e interculturalidade com base na abordagem pós-colonial.

## **2. O discurso da interculturalidade na perspectiva da teoria crítica pós-colonialista do currículo**

Embora reconheçamos que o conceito de interculturalidade é polissêmico, tem vários significados históricos e se associa a outras noções também com múltiplas significações, não pretendemos neste trabalho resgatar toda essa complexidade. Propomo-nos, apenas, a situá-lo no contexto adstrito da teoria pós-colonialista do currículo. Esta teorização vem, nos últimos anos, enriquecendo o debate educativo e as investigações voltadas para as relações que se estabelecem entre diferentes culturas, seja por realçar os mecanismos de hibridização identitária (CANEN *et al*, 2000, p. 14), seja por enfatizar os conceitos de discurso, poder-saber e subjetividade como ferramentas para os estudos da cultura.

De fato, a temática da interculturalidade tornou-se relevante nos últimos anos, tanto como resposta à emergência das tecnologias de comunicação e de informação que vêm contribuindo para a construção e fabricação de identidades culturais homogêneas, como, também, por incorporar e re-significar discursos construídos nos movimentos

---

instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna (NELSON, *et. al.*, 1995, p. 8).

sociais de resistência, movimentos estes que, ao longo dos últimos quarenta anos, vêm consolidando práticas discursivas em favor de experiências interculturais, em grande parte, resultantes da resistência a processos de construção de “subjetividades do tipo *shopping center* (o *self* como efeito retórico do valor da imagem)” (MCLAREN, 1997, p. 46).

As implicações desse debate podem ser identificadas nas proposições em face das questões suscitadas pelo reconhecimento das diferenças culturais no campo educacional e no campo do currículo, em particular. Na literatura, tanto nacional como internacional, tem-se defendido a necessidade de uma educação que considere as questões da diversidade cultural a partir de argumentos distintos e, a partir deles, de proposições também distintas (CANEN, 1998, p.2). Discursos fundados na perspectiva compensatória, por exemplo, reconhecem a multiculturalidade de alunos, e apregoam a tolerância na convivência com o diferente e a valorização das culturas locais. Esse tipo de discurso tem engendrado proposições de educação em face do multicultural que, na visão de Canen *et al.*, (2000, p. 3), podem ser vistas como um multiculturalismo preservacionista, ou, no dizer de Leite e Rodrigues (2000, p. 2), como um multiculturalismo passivo, ou, na perspectiva de Silva (1999, p. 86), como uma atitude multicultural liberal ou humanista.

Num outro prisma, propõe-se uma educação multicultural crítica pós-colonial (MCLAREN, 2000; BHABHA, 2001) ou intercultural crítica (CANEN, 1998), ou, no dizer de Leite (1997), intercultural (proposição que enfatiza as inter-relações entre diferentes culturas), ou, ainda na perspectiva de Stoer e Cortesão (1997), uma educação inter/multicultural crítica na qual se desenvolve o “bilinguismo cultural”. Essas proposições traduzem, como bem diz Canen (1998), “as preocupações com o desafio a estereótipos e a promoção de práticas voltadas ao desenvolvimento de uma cidadania multicultural híbrida, desafiadora de narrativas mestras que silenciam a pluralidade cultural” (CANEN, 1988, p. 1).

No Brasil, a exemplo do que ocorre em diversos países, quando se fala dos grupos sem escolarização refere-se, em sua maioria, às mulheres, pobres e afro-brasileiras e/ou descendentes de grupos indígenas. Esse fato revela que os processos de exclusão social, em sua

maioria, se dão de forma multifacetada, o que confere validade às versões da teorização crítica, que defendem que “é preciso desenvolver uma opção por uma visão do oprimido em muitos níveis: gênero, orientação sexual, raça, idade, classe, nacionalidade e grau de limitação física” (MCLAREN, 1993, p. 37). Parece ser interessante que seja considerada a problematização proposta por Freire ao anunciar que “a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe” (FREIRE, 1998, p. 156), embora em seu discurso privilegie o conceito de classe ao afirmar: “...sem contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno racial nem o sexual em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas”.

Silva (2000, p. 151), ao analisar as contribuições da teorização crítica do currículo, em particular as vertentes marxistas, ressalta o fato dessas versões terem dado relevo aos processos de dominação de classe fundados na exploração econômica. Para o autor, tais processos de dominação e exploração continuam mais evidentes e dolosos do que nunca e, nesse sentido, salienta que no processo de globalização aumentou a extensão dos níveis de exploração econômica na maioria dos países do mundo. Já nas vertentes vinculadas ao pensamento pós-estruturalista, é enfatizada a diferença enquanto processo discursivo, isto é, como um processo produzido também pela linguagem e ainda que a diferença é produzida sempre numa relação: é-se diferente em relação a alguma coisa.

A teorização pós-colonial, como região privilegiada desse debate, acolhe essas versões, ao tempo em que dinamiza e ressignifica conceitos. Tendo como paradigma o *hibridismo cultural e histórico* do mundo pós-colonial, esta teorização vem subsidiando estudos, investigações e análises que contemplem as relações de poder entre diferentes nações que englobam a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia (SILVA, 2000, p. 129).

Os estudos de Frantz Fanon<sup>3</sup> são exemplos relevantes no campo dos estudos pós-coloniais e têm sido referência para diversos estudos. Ressaltamos sua importância, para análises críticas dos currículos centrados nos textos que fazem parte dos chamados textos de conhecimentos histórico-sociais e de textos ditos das áreas das ciências, ao mesmo tempo em que reafirmamos a sua adequação a estudos que têm como foco os discursos que vêm construindo o Outro com um tipo de representação ocidental e com a sua vontade de governá-lo, ou seja, quando são feitas análises, e, portanto narrativas, que marginalizam identidades que não estão em conformidade com os modelos hegemônicos e uniformes tão presentes nas novas formas de imperialismo cultural no contexto da globalização.

Freire (1997, p. 31) ressalta que “as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações” e alerta-nos para o fato de que “essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro de resistência”. Como um dos precursores da problematização da cultura no campo educacional, no Brasil, Freire, ao sistematizar a *Pedagogia do Oprimido* (1974), acolhe argumentos das análises pós-colonialistas de Franz Fanon (*Los Condenados de la Tierra* -1965) e de Albert Memmi (*The Colonizer and the Colonized* - 1967), ao mesmo tempo em que, ele mesmo, vai desenvolvendo uma reflexão na qual está presente a sua preocupação com os processos de dominação colonial inclusive no campo da educação. Esta questão é ampliada e desenvolvida por Freire quando no exílio, e em particular, ao assessorar programas educativos em países africanos em processo de reconstrução das suas nacionalidades, após longos períodos como colônias européias.

Com um discurso identificado com o conceito antropológico de cultura, Freire (1977) insere no conceito de diálogo o questionamento relativo a visões reacionárias do Outro: “como posso dialogar, se me sinto participante de um ‘ghetto’ de homens puros, donos da verdade e

---

<sup>3</sup> A importância dos estudos de Frantz Fanon está confirmada, inclusive pelo fato de ser mencionada em dois estudos de referência no campo do pós-colonialismo: o estudo de Paulo Freire nos anos 1970 *Pedagogia do Oprimido* no qual Freire menciona o seu texto *Los Condenados da Tierra*, e o estudo de Homi Bhabha, nos anos 1990, *O Local da Cultura* discute e analisa o seu texto *Pele Negra, Máscaras Brancas*.

do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores?’” (p. 115). Para Freire (p. 115), o diálogo como um fenômeno humano que se materializa na palavra “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*” (p. 112). Freire vai ousadamente mais além, em seu contraponto com os currículos tradicionais e hegemônicos naquele período (final dos anos 1960) quando propõe uma metodologia na qual investiga o universo temático do povo ou conjunto de temas geradores (universo mínimo temático). Para Freire, “os temas se encontram em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as ‘situações-limites’, enquanto as *tarefas* que eles implicam, quando cumpridas, constituem os ‘atos-limites’ aos quais nos referimos” (p. 134). É possível dizer-se que essa proposição de Freire, no que se refere ao levantamento do universo vocabular na construção do programa educativo, é uma das expressões de um projeto curricular intercultural que se aproxima de uma concepção de interculturalidade tal como é proposta por Leite (1997, p. 121) para “referir as ações que se estruturam num diálogo de cada cultura consigo mesma (um diálogo intracultural) e com as outras (um diálogo entre culturas), e que recorrem, por isso, ao desenvolvimento da capacidade de comunicação interpessoal e entre pessoas de culturas e origens diversas”.

A proposição de Freire (1997), do ponto de vista das questões da interculturalidade, é pensar a educação como possibilidade e, nesse sentido, argumenta em favor de que educadores e educadoras tomem como tarefa descobrir “o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, que resulte um mundo mais ‘redondo’, menos ‘arestoso’, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na diversidade” (p. 36). Para Freire, a educação intercultural está intimamente implicada com uma epistemologia dialógica, isto é, com os processos de trocas e interações intersubjetivas entre atores ou grupos sociais.

Entende-se que as contribuições de Freire, no que tange à análise das questões educacionais, não podem deixar de ser consideradas pelo fato de Freire ter problematizado os aspectos mais relevantes no campo educacional, tais como: saber, poder e sujeito.

Optamos assim por identificar nas contribuições de Freire as suas teses em favor de uma educação pós-colonialista, tal como está a enfatizar quando afirma:

a multiculturalidade como fenómeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objectivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 1998,p. 157).

Para Freire, a multiculturalidade pode resultar de uma educação intercultural, educação que se realiza intencionalmente mediante o diálogo, enquanto dispositivo de diferenciação pedagógica (SOUZA, 2002), tomando em conta as diferenças entre a cultura escrita e a cultura oral, assim como a diversidade de gênero, geração, étnica, racial, lingüística, de orientação sexual, opções religiosas, ideológicas, políticas e situações de inovação educativa de trabalho.

Importa ressaltar que o pós-colonialismo de Freire, próximo a visão marxista, é uma referência no debate da diversidade cultural e da diferença cultural, no campo educacional em suas versões marxistas, humanistas, pós-moderna, pós-estruturalista. Com bem afirma McLaren (2000, p. 78): “o trabalho de Freire não pode ser descartado tão facilmente como um projeto anacrónico que não conseguiu ouvir os gritos de alerta da história que vem de críticas pós-modernistas recentes”. Há também um aspecto a ser considerado, o discurso de Freire sobre educação dialógica faz parte da memória intradiscursiva da interculturalidade<sup>4</sup> no campo educacional.

Se consideramos que todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, isto é, por múltiplas formas de retomadas de enunciados, o discurso da interculturalidade no campo do debate pós-

---

<sup>4</sup> “Formulações recorrentes, que pertencem, inevitavelmente a discursos anteriores, e que funcionam sob o regime da alusão, participam da interpretação dos acontecimentos” (CHARAUDEAU & MAINGEUNEAU, 2004, p. 325).

colonial, aqui apresentado, refletiu essa relação. Para proseguirmos nesse percurso apresentamos no próximo item enunciados sobre diversidade e diferença cultural produzidos por professores e professoras do Curso de Formação em Gênero e Diversidade na Rede Pública de Ensino Médio e Fundamental promovido pelo FAGES/UFPE

### **3. Diferença e diversidade cultural na escola**

Os enunciados de professores e de professoras do Curso de Formação em Gênero e Diversidade na Rede Pública de Ensino Médio e Fundamental promovido pelo FAGES/UFPE acerca das questões relacionadas à diferença e à diversidade cultural indicam que estas são questões problemas no panorama educacional. São unânimes em mostrar como as temáticas da diversidade de gênero, geração, sexualidade, etnia (é curioso como o tema do racismo não aparece nas falas dos professores! Nas discussões em sala de aula, percebemos como a invisibilidade do tema parece estar ligada a um racismo arraigado e de difícil problematização, ou será que usamos etnia quando a referencia deles é raça, ou será que há uma sensibilidade contra o emprego do termo raça por outras contações que traz?) se constituem como um problema para a escola, mesmo com os programas de formação de professores e de professoras a escola em suas práticas pedagógicas de organização continua ela mesma reproduzindo desigualdade social baseada na diferença cultural. Veja a seguir as palavras dos que realizavam o curso de formação:

*Na escola em que atuo há uma tentativa de se quebrar esses paradigmas de discriminação e preconceito a partir das diferenças individuais, até por ser esta uma crença que no dia-a-dia esbarramos em uma 'bem-intencionada' prática de alguns grupos que, ainda que de forma inconsciente, acabam ratificando e disseminando a exclusão e a discriminação, tais como: professores que ao início da aula rezam o pai-nosso – oração tipicamente cristã e que excluem qualquer outro entendimento religioso que porventura exista: outros que, de forma sutil ou mais aberta apelidam os alunos por suas dificuldades cognitivas; ou ainda, os sorrisos disfarçados, ou não, diante de crianças que apresentam características uma opção homossexual*

*Na escola pública, por mais que se tenha investido na formação de professores(as) com a temática de etnia (esta mais recente), de gênero e homofobia, ainda trazem em seus cotidianos a discriminação como uma prática. O que é mais assustador, pois essa prática discriminatória aparece como um elemento corriqueiro e nos mais variados aspectos, acontecendo em todas as instâncias da escola pública, sejam eles entre os(as) estudantes, sejam eles entre os professores(as).*

*(...)*

*Desde a entrada dos estudantes nas escolas, os separamos por gênero justificando que os meninos são mais danados e as meninas mais quietinhas, ou nas brincadeiras, nas atividades, e principalmente nas representações que trazemos sobre o que é da menina e o que é do menino.*

*Tem-se consciência de que tratar assuntos sobre sexualidade, envolve várias vertentes, onde apresenta-se a violência contra a mulher, a discriminação aos homossexuais, bissexuais, a observação dúbia sobre o conceito de gêneros. E é importante notar que para se ter uma discussão sobre sexualidade coloca-se e se analisa a construção social e cultural do masculino e feminino, e as relações de poder e as representações que surgirem dessa construção.*

*(...)*

*Deduz-se que, é importante que se tenha um trabalho pedagógico onde se coloque realidades sociais que vivenciem o preconceito referido à sexualidade, para que as instituições tenham um papel de reflexão para reorientar o processo pedagógico na direção de conscientização referente a sexualidade.*

*No ambiente de trabalho noto algo que acontece relacionado à cultura e de forma sutil as vezes de outra forma até mesmo discriminatória, no que se refere a alunos que moram em lugares próximos a cidade denominados sítios, onde os colegas de sala procuram denominá-los de fulano é do sítio professor, fulana é matura, por morar na zona rural. Tem até momentos em que eles passam a ver que a cultura da zona rural é inferior, ultrapassada ou até mesmo fora de moda, pois na zona rural para alguns não tem meio que na cidade tem no que se refere à sobrevivência e ao conhecimento (só tem conhecimento urbano?)*

*Presenciei muitas cenas discriminatórias dentro da própria Unidade de Ensino (...) um estagiário me procurou, e me falou que denunciou um*

*professor da escola, pois este estagiário é gay, e o tal professor é muito MACHO, e o tratou com desrespeito (...) com a frase: além de preto é gay.*

Um aspecto interessante nos textos dos professores e professoras é a memória discursiva sobre a relação diferença cultural, diversidade cultural e desigualdades sociais. São acionados os discursos dos Direitos Humanos, a Revolução Francesa. O direito através da legislação assim como igualdade e justiça permeiam os discursos dos professores e das professoras.

*Para entender a desigualdade precisamos primeiro questionar o que é ser igual. O discurso da igualdade entre todos, propalado a partir da Revolução Francesa, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e que encontra em nossa Constituição Federal precisa, e deve, ser questionado sob novas perspectivas.*

*Ficamos bastante felizes e esperançosos com a promulgação da Lei 10639/03 que trata da obrigatoriedade de se trabalhar nas escolas o combate ao racismo, à discriminação racial com a intenção de superação desta prática nas escolas públicas, numa tentativa de se promover um modelo de sociedade mais justa.*

*Somos diferentes como seres humanos, mas não devemos deixar que essa diferença se transforme em desigualdade. A escola assume um papel fundamental neste contexto, fazendo, provocando a reflexão sobre como ser e estar no mundo.*

A escola aparece também como possibilidade de mudança nos textos dos professores e das professoras ao associarem-na ao discurso da escola inclusiva e de um currículo que contemple a diversidade cultural, da escola de possibilidades mudança e da resistência, escola como um lugar de relações mais justas, e do professor tolerante com as diferenças. Associam-se, assim, a um discurso multicultural humanista (da tolerância) e a um discurso multicultural crítico (da resistência e da mudança), ou seja a um discurso híbrido, no sentido da teorização pós-colonial.

*Na condição de educadores formadores de opinião (...) tentamos muitas vezes, remar contra a maré, indo de encontro a essas mazelas*

*permeadas de preconceitos e discriminação reproduzidas por nossos alunos, reproduzidas sim, porque ninguém nasce preconceituoso. Adquirimos ou não essa condição através das relações sociais.*

*a escola pode amenizar esse sofrimento, a partir do momento em que os/as educadores/as tiverem oportunidades de conhecerem mais de perto um pouco de cada temática.*

*A escola, local por excelência apropriado para se observar a diversidade de cada indivíduo, e simultaneamente interagir com experiências vividas em contextos socioculturais na tolerância às diferenças culturais, sociais, da diversidade étnica, da diferença de sexo, do multiculturalismo. O tema transversal Pluralidade Cultural, presente no PCNs, aponta não apenas para o respeito ao que é diferente em outra cultura ou outras culturas fora de cada território, mas, o respeito as diferenças étnicas e culturais, as desigualdades socio-econômicas, as relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam os diferentes grupos sociais, entre estes, a escola.*

*(...)*

*Na escola, o convívio com as diferenças pressupõe a aceitação das desigualdades como instrumento de inclusão social. Trabalhar a problemática do gênero, da diversidade sexual e da raça e etnia, ou seja, abordar temas como estes, é, sobretudo uma proposta desafiadora e ousada, mas oportuna e necessária.*

*Começamos a implementação de um projeto e apresentamos o mesmo no dia 7 de fevereiro do corrente ano, para todos os professores cujo tema se trata assim: Alfabetizando com a Diversidade Cultural: Raça e Gênero.*

A questão da diferença cultural e da diversidade cultural, como atrás referimos, vem sendo problematizada de forma significativa, tal como vimos em nosso arquivo textual. Uma questão que se mantém, contudo, diz respeito a como se constroem as visões sobre o Outro. Quem diz o quê sobre o outro? O outro em relação a quem? Em que relações? As relações de poder não aparecem no discurso dos professores e das professoras aqui selecionadas.

#### **4. Considerações finais**

Entendemos que o acolhimento da temática da diversidade não é suficiente para superar as formas dominantes de instituição do

outro. A visão liberal ou humanista do multiculturalismo, predominante em diversos discursos no campo educacional que defendem a convivência pacífica entre culturas, deve continuar sendo questionada, pois, considera-se do ponto de vista crítico que as diferenças culturais não podem ser concebidas sem que se coloque também a questão do poder.

Nas questões do multiculturalismo, parece, pois, ser necessário ir além do reconhecimento e do acolhimento da diversidade, para, tematizar e problematizar a cultura, e teorizar o próprio conceito de diversidade cultural, isto é, para tentar entender o que o discurso da diversidade cultural responde ou esconde, ou, como a teoria tem construído a diversidade cultural ao descrevê-la e explicá-la como objeto de estudo. Afinal, “a cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações” (BHABHA, 2001, p. 63).

Se considerarmos que o conceito de diferença é imprescindível para o reconhecimento da diversidade, precisamos, procurar entender as versões que tem, no discurso curricular, construído esse discurso da diferença.

Vale refletir sobre versões em relação à diferença pautadas nos discursos dos autores pós-estruturalistas, a exemplo de Foucault e Derrida. Nessa versão, a diferença é essencialmente um processo discursivo e linguístico não para a celebração da diferença simplesmente, mas para, em consonância com Gonçalves e Silva (1998, p. 33), dizermos que a emergência do discurso multiculturalista não é de interesse da sociedade como um todo, mas sim, de certos grupos sociais excluídos de diversos processos sociais e culturais. Nesse sentido, deve ser visto e analisado considerando os processos de luta pelos direitos sociais e os processos de resistência à regulação dos diferentes dispositivos sociais e culturais que marcaram a prática discursiva da modernidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, Michael W. Currículo e Poder, *Educação e Realidade*, 14 (2), 46-57, 1989.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento Oficial*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BERNSTEIN, Basil . *Class, Codes and Control*. Vols. 1, 2, 3. London: Routledge Kegan Paul, 1971-1974.

BHABHA, Homi *O Local da Cultura*. 1ª. Reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil,1998.

BOWLES, Samuel, and HERBERT Gintis. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, 1976.

CANEN, Ana. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares, in: *ANPEd* [On-line], 1998. Disponível em <[www.anped.org.br/gt1.htm](http://www.anped.org.br/gt1.htm)>. Acesso em : 5 out 2000.

CANEN, Ana, ARBACHE, Ana Paula e FRANCO, Monique. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses, in *ANPEd* [On -line], 2000. Disponível em <[www.anped.org.br/gt1.htm](http://www.anped.org.br/gt1.htm)>. Acesso em: 10 dez 2000.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CARVALHO, Rosângela Tenório. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: NUPEP/UFPE, Edições Bagaço, 2004.

CHERRYHOLMES, Cléo. Um Projeto social para o Currículo: perspectivas pós-estruturalistas. In Tomaz Tadeu Silva (org). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 143 - 172.

COSTA, Marisa V. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Mariza Vorraber (org) *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 37-68.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação - Questões da Nossa Época*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

GIROUX, H. *Ideology, Culture and the process of schooling*. Philadelphia: University Press, 1981.

GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In Tomaz Tadeu Silva (org.) *Alienígenas na Sala de Aula* Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a, 132-158.

\_\_\_\_\_. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In Tomaz Tadeu Silva (org.) *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995b, p. 85-103.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo, *Educação e Realidade*, 22(2), 15-46, 1997.

LEITE, Carlinda. As Palavras Mais do que os Actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português. Lisboa, FPCE-UP - Tese de doutoramento, 1997.

LEITE, Carlinda Maria Faustino. O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural. In Ana Canen e Antônio Flávio Moreira (orgs). *Ênfases e Omissões no Currículo*. São Paulo: Papirus Editora, 2001, p. 45-64.

LEITE, Carlinda Maria Faustino e RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Contar um Conto, Acrescentar um Ponto*. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

MCLAREN, Peter. Pós - Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia. In Tomaz Tadeu Silva (org). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 9-40.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Multiculturalismo Revolucionário*, Pedagogia do descenso para o novo milênio. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, Mariza Vorraber. *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 11-36.

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula A. e GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In Tomaz Tadeu Silva (org). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In Tomaz Tadeu Silva (org). *O Sujeito da Educação*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 173-210.

SANTOS, Boaventura Sousa de. Porque é tão difícil construir uma crítica? A Reinvenção da Teoria Crítica, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197 – 215, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa paisagem pós-moderna. In Tomaz Tadeu Silva e António Flávio B. Moreira (orgs). *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 184-202.

\_\_\_\_\_. *O Currículo como Fetiche*, a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Teorias do Currículo*, Uma introdução Crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

STOER, Stephen e CORTESÃO, Luiza. Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural, *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 2-28, 1997.

SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na pos-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

WILLIS, Paul. *Aprendendo ser Trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YOUNG, M. F. D. An Approachach to the Study of Curricula as Socially organized Knowldge. In M. F. D. Young (ed). *Knowlwdge*. London: RKP, 1978. (1971).



## CAPÍTULO 3

---

### PROTAGONISMO ESCOLAR EM DIVERSIDADE, DIFERENÇAS E DIREITOS

*Luciana Rosa Marques*

*As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (Boaventura de Sousa Santos)*

Quando falamos em diversidade, diferença e direitos estamos falando em democracia, na medida em que esta pressupõe uma “igualdade” entre as pessoas. A construção da democracia em nossa sociedade não passa apenas por aspectos normativos, mas culturais. Neste sentido, é importante a formação de valores e práticas que visem o respeito às diferenças e à construção da diversidade.

A escola é uma instituição social que tem um papel fundamental nesta formação. Assim, assume uma posição protagonista nesta discussão, no sentido de que é um espaço de formação humana e, portanto, de construção de valores e práticas. Ser protagonista é assumir a história como um personagem principal, participando da vida pública para ajudar a construir o mundo em que se vive. Nesta perspectiva, a preocupação com a formação de seres humanos sensíveis às questões das desigualdades e diferenças características da sociedade brasileira é um elemento fulcral para que a escola se coloque como protagonista na construção de uma sociedade democrática. Desta forma, a reflexão sobre a democracia na educação, na atualidade, não pode desconsiderar a questão das identidades coletivas e individuais, tendo em vista o papel central da escola na formação da cidadania

Nesse contexto, se insere a discussão sobre o reconhecimento<sup>1</sup>, que tentaremos desenvolver neste texto, na medida em que

---

<sup>1</sup> Leithäuser (2001, p. 443) distingue reconhecimento e tolerância. Para ele, tolerar significa apenas admitir o outro, o que envolve ofensa e humilhação, já o

consideramos a escola como *locus* privilegiado do processo de formação das crianças e jovens brasileiros e que, como tal, não pode se alijar de inserir este debate em seu cotidiano, assumindo, desta forma, sua posição protagonista no mesmo.

No final do século XX, a luta por reconhecimento torna-se a forma paradigmática de conflito político, em que identidades grupais substituem interesses de classe como incentivo à mobilização política e onde a dominação cultural suplanta a exploração como forma de injustiça social. O reconhecimento é um conceito que integra a alteridade, permitindo uma dialética do eu e do outro, implicando, portanto, em reciprocidade, defendendo o respeito à identidade individual e às formas de ação, práticas e visões de mundo dos grupos desprivilegiados.

As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos [...] a idéia de movimento, a articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, e identidades, de justiça e de cidadania (SANTOS, 2003, p. 33).

Nesta perspectiva, a construção identitária dos indivíduos se daria a partir de suas relações dialógicas com os outros, do reconhecimento da diferença que produz, no indivíduo diferenciado o sentimento de autovalorização e nos outros um sentimento ativo e positivo de admiração e reconhecimento. Desta forma, o discurso do reconhecimento coloca-se em dois níveis: na esfera íntima, em que a formação identitária ocorre em contínuo diálogo e luta com outros significados e na esfera pública, onde a política do reconhecimento desempenhou um papel importante, exigindo uma igualdade

---

reconhecimento leva à comunhão, reconhecer é “mais exatamente uma prática interativa com tendência de integrar as pessoas com todas as suas diferenças naturais, formando um grande grupo diferenciado, um ‘nós’ que não iguala, mas que, ao contrário, oferece todas as possibilidades de individualização”.

universal. No entanto, todos devem ter reconhecida a sua identidade peculiar, o que distingue uma pessoa das outras. Dessa forma, “a exigência universal fortalece um reconhecimento da especificidade” (TAYLOR, 1995, p.251).

A padronização é deficiente pelo seu desrespeito ao valor cultural, à diversidade e, pelo diálogo, os agentes abrem-se aos desafios da autotransgressão, ao mesmo tempo em que honram os limites homogeneizadores, conscientizando-se de que as perspectivas são diferenciadas e que não podem ser reduzidas a uma fórmula unitária. O ponto central não é dissolver as diferenças em uma identidade universal, mas sustentar um campo de diferenças múltiplas, não-polarizadas, fluídas e voláteis, e defender a integridade de formas de vida e tradições com as quais os membros de grupos minoritários possam se identificar. Assim, “o princípio da igualdade só se realiza enquanto viabiliza respeito recíproco e simétrico às diferenças” (NEVES, 2001, p.334).

Podemos situar a questão do reconhecimento no campo político, na medida que ela envolve relações de interesse e conflito entre grupos que tentam se afirmar ou prevalecer sobre os demais, havendo, portanto, uma interação estratégica em que se coloca o problema do poder, e, conseqüentemente, a afirmação da autonomia de cada um, o que nos remete à questão da identidade. Na verdade, quando se tenta declarar como “não políticas” as distinções entre os indivíduos, se permite que elas operem livremente na sociedade, intocadas pelo princípio da igualdade na cidadania política. Dessa forma, a ênfase na identidade e no respeito às diferenças não basta, na medida em que ela pode vir a justificar o conformismo com a desigualdade e a opressão.

Quando falamos em “igualdade” não estamos querendo dizer que todos devam trilhar a mesma vida ou tenham as mesmas escolhas, mas que as oportunidades e os direitos sejam iguais. Igualdade, portanto, deve ser entendida como a possibilidade de escolha de um caminho de vida própria e o respeito às escolhas individuais de cada cidadão / cidadã, que garantiria a possibilidade de que todos e todas vivessem de forma digna, de acordo com suas aptidões, desejos e valores, por mais diferentes que estes possam parecer.

Nesta perspectiva, não se desconsidera que as diferenças existam e estejam colocadas socialmente, porém, elas não significam, necessariamente, exclusão social. Por exemplo, a condição de raça, gênero, religião, entre outras não seriam elementos de exclusão, mas de diferenciação entre as pessoas, não as tornando “desiguais”. As pessoas são diferentes umas das outras e isto nada tem a ver com privilégios. Assim, racismos e preconceitos se fundamentam no entendimento da diferença / diversidade como desigualdade. Nestes termos “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

Segundo Fraser (2001), é preciso desenvolver uma teoria do reconhecimento que ao mesmo tempo em que identifique e defenda a política cultural da diferença também possa ser combinada com a política social da igualdade, na medida em que, atualmente, justiça envolve tanto reconhecimento quanto redistribuição, podendo-se, portanto, falar em injustiças socioeconômicas e injustiças culturais ou simbólicas que, embora distintas, perpassam as sociedades contemporâneas, estão interligadas e enraizadas em processos e práticas que prejudicam alguns grupos em detrimento de outros. Dessa forma, só através de concepções alternativas de redistribuição e reconhecimento, que contemplem tanto os aspectos simbólico-culturais quanto os redistributivos econômicos, poderemos obter justiça para todos, uma vez que sua universalização implica no tratamento adequado da relatividade e da diferença de valores.

Portanto, não pode ser a pura lógica da diferença que governa a relação entre os grupos, na medida em que existe a necessidade da equivalência e igualdade para que o respeito à diferença e à diversidade não se transforme em exclusão. Esta dimensão da universalidade é bastante diferente da que resulta de uma essência *a priori* incondicionada. Para Santos (2003, p. 43),

essa é a condição para uma utilização estratégica e emancipatória desses conceitos (cultura, multiculturalismo, direitos, cidadania) tanto nas arenas nacionais quanto nas

transnacionais como parte de discursos que articulam as exigências do reconhecimento e da distribuição, de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades.

Nessa perspectiva, os novos movimentos sociais, nos quais a luta pelo reconhecimento identitário assume a dimensão política, caracterizam-se pela crescente politização da vida pessoal e social, em que um conjunto de posições de sujeito tornam-se pontos de conflito e mobilização política, envolvendo, assim, relações de poder entre os grupos. Existem, portanto, vários pontos de ruptura que acarretam uma proliferação de antagonismos, em que cada um deles tende a criar seus próprios espaços e a politizar determinadas áreas das relações sociais, conduzindo a uma politização direta do espaço em que cada um foi construído.

Desse modo, o processo democrático nas sociedades contemporâneas poderá ser concebido como uma articulação de sua natureza plural e fragmentada com lógicas de equivalência que possibilitem a construção de uma nova esfera pública, pois “o particular só pode se realizar plenamente se mantiver continuamente aberta e continuamente redefinir sua relação com o universal” (LACLAU, 1997, p.28), aprofundando-se, portanto, se conseguir responder às demandas dos segmentos que, historicamente, têm sido excluídos dele. Portanto, a afirmação da diferença deve estar unida a uma luta pela reforma do Estado, não apenas para que se aceite o desenvolvimento autônomo de “comunidades” e grupos, mas também para assegurar iguais possibilidades e acesso aos bens globalizados.

Nestes termos, a construção da democracia na escola e a construção de sua posição protagonista em diversidade, diferença e direitos se realiza através de uma luta política que questione o sistema e busque a sua democratização, visando um maior respeito às diferenças, pluralize o debate, torne as relações internas mais igualitárias e leve em conta os interesses dos diversos grupos em interação.

## **1. Em busca da construção de relações igualitárias de identidades individuais e coletivas no cotidiano escolar**

No sentido de aprofundar a reflexão sobre a posição protagonista da escola em diversidade, diferença e direitos buscamos, nesta parte do texto, analisar produções de professores da rede pública, que participaram do curso de extensão em “gênero, diversidade e desigualdade na educação”, a partir da seguinte questão norteadora: *Quais os elementos a serem contemplados no cotidiano escolar para se construir relações mais igualitárias de identidades individuais e coletivas?*

Vale lembrar, que a educação tem sido, há muito tempo, identificada como um meio eficiente em processo de manutenção das relações de poder e opressão dentro de uma sociedade. Assim, por exemplo, desde os primeiros anos a instituição escolar se encarrega de orientar valores sexuais tradicionais, reforçando os papéis característicos dos gêneros, conduzindo grande parte das mulheres para atividades tipicamente “femininas” e a maior parte dos homens para carreiras tipicamente “masculinas” (WELLER, 1997).

Para Bruschini e Amado (1988), a escola reproduz hierarquias preexistentes na família, no mercado de trabalho e na sociedade mais ampla e, desta forma, há uma reprodução das desigualdades e opressões que se colocam na sociedade no interior da escola. Para eles, a escola não gera contradições próprias, apenas reproduz e reforça o que é produzido fora dela.

No entanto, acreditamos que não podemos desconsiderar a possibilidade de construção / transformação inerente à escola. Da mesma forma que a escola pode reproduzir relações hierárquicas existentes na sociedade, ela pode desenvolver ações, práticas e valores que visem transformar estas relações, contribuindo, assim, para a construção de relações mais igualitárias entre os diversos grupos sociais. Na segunda perspectiva a escola estaria assumindo seu papel protagonista na democratização da sociedade.

Neste sentido, a escola precisa buscar construir práticas em seu cotidiano que visem superar as múltiplas formas de exclusão e dominação existentes em nossa sociedade, pelo reconhecimento da

diferença que respeita e reconhece como válidos os valores e práticas culturais e da igualdade que não permite a discriminação e inferiorização do diferente.

A reflexão destas questões junto a um grupo de professores da rede estadual de Pernambuco e da rede municipal de Recife apontam alguns elementos que deveriam ser contemplados no cotidiano escolar para a construção de relações mais igualitárias de identidades individuais e coletivas, como demonstram os seguintes fragmentos de suas falas:

[...] não vejo preocupação em construir relações igualitárias porque a padronização curricular das escolas e as práticas de ensino não respeitam esta individualidade, pois rumam para um coletivo padrão comum a todos, instituído pelas políticas de ensino [...] Deveríamos estar construindo relações igualitárias e identidades individuais, com respeito à diversidade, num objetivo de inclusão social de grupos marginalizados, que fizeram escolhas e opções de vida diferentes do padrão comum.

É função da escola valorizar a diversidade na composição da identidade nacional, de modo que os alunos reconheçam o direito à diferença. É preciso enfatizar que a diferença não pressupõe a aceitação da desigualdade. A primeira deve ser vista como instrumento de inclusão, enquanto que a segunda nada mais é do que a impossibilidade do acesso aos bens materiais e culturais.

Conflitos, desencontros, choques de interesses, rivalidades, disputas estão presentes e nos vemos às voltas com situações que atrapalham o desenvolvimento do trabalho pedagógico [...] Uma proposta político pedagógica deve assegurar a todos o direito de aprender. Para isto é necessário respeitar as diferenças, incentivar os processos de individualização e fazer os alunos alvo da construção do conhecimento.

Construir uma educação emancipadora e inclusiva é instituir continuamente novas relações educativas numa sociedade contraditória e excludente, por isto, é indispensável que todos os que integram a escola permaneçam atentos e vigilantes, para evitar que a escola contribua para reforçar concepções e práticas que ajudam a manter a injustiça e as desigualdades sociais.

As meninas, nas apresentações, são mais detalhistas, procuram usar técnicas, dinâmicas, enfeites, como dizem os meninos. Ao questioná-los sobre suas participações em determinadas técnicas usadas, eles respondem que isso era só para as meninas, que não combinava com 'machos'. Esses meninos demonstram na escola a maneira como são educados em casa e na maioria das vezes, nós professores, não estamos preparados para lidar com essas situações e combatê-las, pois muitas vezes foi essa mesma educação que recebemos de nossos pais.

A fala destes professores indica que os mesmos estão sensibilizados para a necessidade de se trabalhar as questões do reconhecimento no cotidiano escolar. Percebem com clareza que diferenças não devem significar desigualdade e que as pessoas devem ter reconhecidas e, portanto, respeitadas as suas características e opções de diferentes ordens. Assim, apontam para a perspectiva de inclusão inerente a esta postura, na medida em que reconhecer a diversidade é lutar contra a exclusão social e esta seria uma responsabilidade também da escola na construção de valores e práticas sociais inclusivas, que consolidaria sua posição protagonista. Desta forma, a escola estaria contribuindo com a construção de relações igualitárias, entendidas como a possibilidade de cada um / uma escolher um caminho de vida próprio e ser respeitado nessas escolhas e vivendo de forma digna, de acordo com suas aptidões, desejos e valores.

No entanto, suas falas também apontam as dificuldades que encontram para trabalhar nesta direção, tendo em vista tanto os valores trazidos pelos alunos de sua formação familiar, como a sua própria formação profissional e familiar que não foi desenvolvida no sentido da construção de relações igualitárias entre os diferentes grupos sociais. Da mesma forma, consideram que os currículos, as políticas educacionais e as práticas cotidianas da escola não vêm se colocando no sentido de contribuir com uma formação mais inclusiva, atenta às diferenças e desigualdades, contribuindo com a consolidação de preconceitos que se fundamentando nas mesmas.

## **Reflexões finais**

Merece destaque que nós professores, em nosso país, não somos formados na perspectiva da equidade entre os diferentes grupos sociais e muitas de nossas práticas não são refletidas sob esta perspectiva, favorecendo o desenvolvimento de atitudes excludentes, preconceituosas e classificatórias entre nossos estudantes e entre os próprios professores.

É importante que nós professores estejamos atentos para as diferenças existentes na sociedade e que conheçamos a realidade social e econômica em que os estudantes vivem. Nesta perspectiva, torna-se fundamental a discussão da construção social das identidades individuais e coletivas e, sobretudo, de fazer com que nossos estudantes e seus familiares e amigos entendam que forças sociais, culturais, econômicas, políticas e psíquicas influenciam na construção de nossa identidade. Para que nós professores possamos desafiar esses problemas estruturais e institucionais devemos refletir sobre estas questões no sentido de construir práticas cotidianas que caminhem para novas direções.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. Estudos sobre mulheres e educação: algumas questões sobre o magistério, *Cadernos de Pesquisa*, n. 64, p. 4-13, fev 1988.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: Jessé de SOUZA (org). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001, p.245 - 282.

LACLAU, Ernesto. Sujeito da política, política do sujeito, *Política hoje*, ano 4, n.2, p. 09 -28, jan-jun 1997.

LEITHÄUSER, Thomas. Por uma microfísica da tolerância. In: Jessé de SOUZA (Org). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001, p.441-459.

NEVES, Marcelo. Justiça e diferença numa sociedade global complexa. In: Jessé de SOUZA. *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001, p.329 - 363.

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

TAYLOR, Charles. *Argumentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1995.

WELLER, Vivian. Relações de gênero e educação: mulheres entre o analfabetismo e a formação universitária na América Latina. In: Bárbara FREITAG. *Educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo*. Rio de Janeiro: Autêntica, 1997.

### PARA COMPREENDER GÊNERO: UMA PONTE PARA RELAÇÕES IGUALITÁRIAS ENTRE HOMENS E MULHERES

*Lady Selma Ferreira Albernaz  
Márcia Longhi*

A finalidade deste artigo é apresentar o debate sobre relações de gênero, relacionando-o com o cotidiano escolar, buscando contribuir para transformação de representações e práticas que sustentam as desigualdades no âmbito destas relações. Baseia-se em referências bibliográficas e nos relatos de professores/as sobre suas vivências relativas a este tema nas escolas de duas cidades pernambucanas, Caruaru e Recife.

O texto está dividido em três partes. Na primeira delas apresentamos uma história do conceito de gênero, que tem conexões com o desenvolvimento do movimento feminista<sup>1</sup>. Ainda nesta parte abordamos a relação entre natureza e cultura, que constitui significados sócio-culturais de gênero, os quais sustentam formas e práticas de poder. A segunda parte é uma narrativa da estória de Maria, uma professora imaginária da 5ª série da rede pública, que reflete sobre suas experiências de gênero e as desigualdades daí decorrentes. Esta parte foi construída a partir dos relatos apresentados pelas/os professores/as. A terceira parte apresenta exemplos desses mesmos relatos que podem subsidiar reflexões e atividades em sala de aula, visando ações de enfrentamento das desigualdades de gênero.

---

<sup>1</sup> As referências bibliográficas que baseiam o texto estão incorporadas de tal maneira a experiência docente que seria difícil separá-las em alguns pontos, por conta disso são indicadas, no seu conjunto, no final do mesmo. Para subsidiar os que desejam continuar o debate das questões aqui levantadas há uma seção de indicações para leituras.

## **1. História e conceitos: feminismo e gênero**

### *1.1. Feminismo – para começar*

Feminismo é um movimento organizado pelas mulheres, no ocidente moderno, que propõe igualdade nas relações delas com os homens, mediante mudança de valores, de comportamentos e de atitudes, em todas as esferas da vida humana. Este movimento construiu novas formas de fazer política, novas teorias e novas maneiras de construir o conhecimento, na filosofia e na ciência. O resultado de tudo isso foi uma crítica profunda ao pensamento ocidental, tendo como consequência grandes mudanças nos comportamentos, na divisão do trabalho e nas emoções, que redefiniram lugares, papéis e valores para homens e mulheres.

Entretanto, poucas pessoas sabem o que é feminismo, e mesmo quando sabem e concordam com as mudanças dele decorridas, negam que sejam vitórias desse movimento. Esta é uma forma de tirar a força da organização das mulheres e, paradoxalmente, aceitar a mudança, não reconhecendo as agentes da transformação, ou seja, as mulheres que fazem o movimento feminista.

Quem conhece o feminismo e concorda com as mudanças nas relações entre homens e mulheres, ao ler este texto, pode estar se perguntando por que ainda é necessário afirmar que estas mudanças decorrem do feminismo. Bem, porque ainda existem muitas pessoas que não concordam com esta evidência. Também porque existem muitas mudanças que ainda precisam ser feitas, talvez as mais difíceis: as mudanças que alteram nossas formas de pensar, as quais definem quem somos e o que sentimos. Conhecemos o ditado popular que pode nos ajudar a entender porque estas mudanças são difíceis: “pau que nasce torto morre torto”. Nesse ditado popular há algumas orientações para nossa ação na vida: primeiro que é inútil tentar mudar as pessoas, elas são o que são. Segundo: que nós nascemos com predisposição de caráter e que ele será sempre o mesmo. Terceiro: é uma maneira de dizer que o mundo não é feito por nós ao longo de nossas vidas. Portanto, nos passa a mensagem de

que a educação não muda as pessoas, nisso está implícito que a sociedade não deve mudar pela ação das pessoas.

A força das idéias desse tipo nos faz acreditar que devemos reproduzir o mundo tal qual nós o encontramos ao nascer, por conta disso precisamos afirmar que as mudanças nas relações entre homens e mulheres decorrem de um movimento específico. E isto é importante para ficarmos atentos, lutando pelas mudanças que ainda precisam ser feitas. Isto não quer dizer que as mudanças somente ocorrerão se todas as pessoas se filiarem ao feminismo, mas que devemos legitimar e reconhecer a existência desse movimento e sua história de lutas. Podemos discordar daquilo que o feminismo propõe, mas não temos o direito de negar que ele existe e é legítimo, sendo um dos principais vetores para as críticas aos valores que dão sustentação às desigualdades de gênero<sup>2</sup>.

Estas idéias complementam e reforçam o que foi visto no livro "O que é feminismo?" (ALVES, B. M. & PITANGUY, J, 1985). Este livro resumiu a trajetória do movimento ao longo dos últimos séculos, nos dando a oportunidade de compreender um processo de luta de longa duração. Com ele aprendemos duas lições complementares: primeiro que houve uma mudança profunda na posição de homens e mulheres no mundo ocidental com a Revolução Francesa, realizada pela burguesia. Esta mudança acentuou a separação entre o espaço da casa - onde criávamos os filhos, e o espaço da rua - onde faríamos política, onde aprenderíamos (nas escolas) e onde trabalharíamos. Ou seja, os espaços privado e público, separando estes espaços como próprio para as mulheres (o primeiro deles) e próprio para os homens (o segundo deles).

A segunda lição desse livro foi que as mulheres não ficaram satisfeitas com esta mudança que implicou desvalorizar o trabalho

---

<sup>2</sup> Este é um dos princípios da democracia: reconhecer o direito de luta política das minorias sociais. Minorias sociais são os grupos que, independente de sua quantidade numérica, não têm seus direitos plenamente garantidos, sendo alvo de tratamento desigual justificado pelas suas características. Por exemplo, as mulheres constituem uma minoria, assim como as pessoas negras em nossa sociedade. Simultaneamente o princípio da democracia coíbe a existência de grupos políticos que visam o extermínio e/ou defendem desigualdade entre os grupos sociais, como por exemplo, a ku klux klan, organização estadunidense que defende a supremacia branca.

feito em casa, por um lado e, por outro, tirou das mulheres o direito a escolher o trabalho que queriam fazer, o direito ao aprendizado nas escolas e o direito a opinar e decidir politicamente. Elas se organizaram em diferentes grupos e movimentos, elas escreveram contestando esta nova posição. Dessa forma, plantaram a semente do feminismo contemporâneo e entraram para a história. Nesse longo percurso as feministas elaboraram novos conhecimentos, pois, para solucionar um problema, é preciso saber por que e como ele existe.

Uma das primeiras explicações para desigualdade entre mulheres e homens seria a diferença biológica que determinaria as características de personalidade e as aptidões sócio-culturais de ambos. Esta idéia tinha relação com a filosofia política elaborada a partir do Iluminismo e consolidada com a Revolução Francesa. Esta filosofia pregava que todos os indivíduos eram iguais, mas para serem iguais em direitos, políticos e sociais, os indivíduos não poderiam ser diferentes. A fórmula era: para ser igual era preciso ser idêntico! Dessa maneira a desigualdade social entre os sexos viria das diferenças biológicas, assim como a desigualdade entre as raças.

Na passagem do séc. XIX para o XX, as feministas argumentaram que as diferenças biológicas existiam sim, mas que elas eram acentuadas pelo tipo de educação. Para isso elas se basearam nas filosofias que afirmavam que os seres humanos eram conformados através da educação, todos poderiam ser iguais se recebessem a mesma educação – a filosofia que via os seres humanos como *tábula rasa*. Elas passaram a reivindicar que as mulheres poderiam se tornar, pela educação, idênticas aos homens e assim teriam condições para alcançarem a igualdade entre os sexos<sup>3</sup>.

Mas a história mostrou outra coisa. No decorrer do século XX, mesmo recebendo a mesma educação, as mulheres não alcançaram a igualdade, nem no espaço da casa, nem no espaço da rua. Aproximadamente na década de 1970, as feministas perceberam que as diferenças entre homens e mulheres, elaboradas socialmente ao

---

<sup>3</sup> Esta corrente política e de conhecimento do feminismo foi denominada feminismo da igualdade, porque considerava que as diferenças entre homens e mulheres deveriam ser abolidas para alcançar a igualdade. Nessa época as principais reivindicações do movimento era acesso à educação e ao trabalho. Homens e mulheres teriam direitos à mesma educação e também a todos os tipos de profissão.

longo da história pela cultura, não eram ruins em si mesmas. Essas diferenças aumentavam a diversidade humana e sua riqueza criativa, oferecendo mais valores para os indivíduos se identificarem no curso da sua vida, sendo uma maneira de promover e aumentar a liberdade<sup>4</sup>. O que era negativo era o fato de usar estas diferenças para criar hierarquia e poderes desiguais.

As feministas descobriram também que algumas diferenças biológicas – como a gestação e o parto – requeriam novos direitos. Por exemplo, os patrões costumavam demitir as mulheres grávidas dos seus trabalhos, argumentando que elas trariam prejuízos em decorrência das alterações físicas desta fase da vida. As feministas propuseram leis trabalhistas, aqui no Brasil e no mundo, que coíbiam esta prática. Dessa maneira, foi se consolidando a compreensão que era necessário instituir direitos específicos para as mulheres de forma a garantir igualdade de tratamento com os homens no mercado de trabalho. Ou seja, nem sempre direitos semelhantes, que abrangem todos os indivíduos, promovem a igualdade entre estes mesmos indivíduos. As especificidades dos grupos sociais, decorrentes de condições históricas e culturais ou das diferenças inscritas nos corpos e socialmente significadas, requerem condições especiais para que se alcance a igualdade entre os diferentes grupos. Os direitos elaborados sob a orientação deste princípio filosófico-político são chamados direitos equivalentes. São direitos diferenciados, mas que não visam instituir privilégios, e sim promover igualdade de condições de vida entre indivíduos diferentes.

Ao longo da história sempre houve direitos diferentes para grupos específicos. Mas nem sempre o intuito era promover

---

<sup>4</sup> Esta corrente política e de conhecimento do feminismo foi denominada feminismo da diferença, porque considerava que as diferenças entre homens e mulheres não são ruins em si mesmas, mas o que é negativo é usar a diferença para produzir desigualdade. Assim, se os grupos desejam manter suas diferenças eles têm esse direito e devem também ter garantido o acesso a igualdade. Nessa época foram incorporadas novas reivindicações pelo movimento feminista, destacando-se: luta e enfrentamento da violência contra a mulher; exercício livre da sexualidade; crítica aos valores patriarcais que mantinham as desigualdades dentro da família. Ficou incorporado que no espaço privado, e não apenas no espaço público, a política também existe, pois na família os direitos entre seus membros são desiguais. Onde há desigualdade há poder, cuja distribuição é o fundamento para luta política.

igualdade entre as pessoas e sim garantir privilégios para grupos específicos. Por exemplo, o direito ao voto, aqui no Brasil, era restrito apenas aos homens e dentre eles aos que sabiam ler e tinham propriedade. Este direito foi assim instituído para conferir privilégio a um grupo e prejuízo aos demais. Com o avanço da conquista democrática pelos movimentos sociais, a defesa pelos direitos universais (ou seja, para todas as pessoas, independente do tipo de grupo a que ela pertencia) passou a ser a referência de lutas. Entretanto, com o decorrer do tempo, os movimentos sociais passaram a perceber que direitos universais são positivos numa área, mas não resolvem as desigualdades em algumas esferas. Para o voto, o direito universal significou grandes conquistas. Mas para as mulheres alguns direitos universais mostraram-se insuficientes. Um exemplo de direito equivalente que as mulheres conquistaram foi a licença maternidade, que lhes permitem ficar em casa para cuidar do bebê recém-nascido, sem perder o emprego. Para os homens esse direito não era necessário. Eles não precisavam parar de trabalhar para cuidar de crianças dependentes.

Atualmente, com a mudança de valores relativos ao exercício da paternidade, os homens estão reivindicando licença paternidade para cuidar de suas crianças recém-nascidas. Isto decorre também de mudanças de valores na relação entre homem e mulher no que se refere à participação dos pais no cuidado com os/as filhos/as, bem como da divisão de tarefas domésticas no espaço da casa. Dessa maneira, direitos inicialmente diferentes para conseguir, por meio da equivalência, a igualdade, podem ser instituídos como novos direitos universais, ampliando a autonomia e liberdade dos indivíduos.

Foi a partir da discussão sobre direitos equivalentes, em meados da década de 1970, que a categoria gênero foi elaborada pelas teóricas feministas. A seguir trataremos deste conceito, levantando alguns pontos principais para sua compreensão.

### *1.2. Gênero – inovando na compreensão das relações entre homens e mulheres*

O debate sobre a categoria gênero, como dito acima, surgiu da tentativa de compreender as desigualdades entre homens e mulheres

na cultura e sociedade ocidentais. Antes dessa categoria, os estudos deste tipo focavam a condição social da mulher para entender porque as posições e as tarefas que elas realizavam eram, na maioria das vezes, desvalorizadas em relação às atividades feitas pelos homens. Uma das explicações propostas fundava-se na diferença biológica entre homens e mulheres. As feministas diziam que os homens usavam o fato das mulheres engravidarem e amamentarem, tarefa que requeria delas muito tempo perto dos filhos, para justificar que elas permanecessem próximas de suas casas. Em decorrência disso, elas eram impedidas de participar no espaço público, onde se realizavam os trabalhos mais valorizados (que geram riqueza) e onde se decidia a vida comunitária, por meio da ação política. A distribuição da riqueza gerada pelo trabalho, bem como do poder coletivo entre as pessoas estava sob controle masculino, assim, os homens tomavam decisões em benefício deles próprios com prejuízos para as mulheres. Apagavam-se as contribuições sociais das mulheres tornando invisível o trabalho de cuidado com as crianças e o trabalho feito em casa ou nas proximidades.

Esta explicação era problemática por duas razões. Primeiro, se a desigualdade estava fundada em fatos da biologia não haveria como alterar esta situação, sem alterar a própria biologia humana. Segundo, esta explicação era posta em dúvida porque, comparando-se as sociedades ocidentais com outras sociedades humanas, a variação nos arranjos de divisão do trabalho e de cuidado com as crianças era muito grande. Comparando a própria sociedade ocidental ao longo de sua história, nem sempre as mulheres ocuparam as mesmas posições, nem fizeram os mesmos trabalhos. Se fosse uma questão biológica não poderia haver variação tão ampla de comportamento entre homens e mulheres nas diferentes sociedades. Nesse sentido, não poderia ser a biologia que determinava a divisão de atividades entre os sexos.

Mesmo que estes estudos fossem limitados pela fundamentação na biologia, eles foram importantes porque evidenciaram a posição social das mulheres, possibilitando chegar ao questionamento dos seus próprios resultados. Existem estudos anteriores a estes que eram ainda mais problemáticos, pois neles as mulheres eram vistas como um reflexo do comportamento dos

homens, o que tornava invisíveis ou insignificantes as suas contribuições para a sociedade.

O aprofundamento das pesquisas sobre a posição das mulheres serviu de ponte para levantar outras questões. Um das reflexões mais importantes decorrente das investigações sobre a condição da mulher foi, exatamente, a relação entre NATUREZA e CULTURA na composição dos valores culturais e sociais que orientam o comportamento humano. Isto porque as diferenças entre homens e mulheres estão inscritas nos corpos das pessoas, sendo então muito simples, fácil e direto afirmarmos que as diferenças de comportamento são determinadas pela biologia.

É nesse ponto que os estudos sobre cultura são fundamentais, pois eles oferecem exemplos da variação das soluções humanas mesmo para os problemas de ordem biológica. Por exemplo, a variação na alimentação, na proteção do corpo, na sexualidade, e assim por diante. Por meio da comparação das diferentes sociedades é possível afirmar que o comportamento humano é decorrente da cultura, do arranjo de valores que o guiam, e não por intermédio de uma determinação biológica. Sendo assim, a explicação das diferenças entre homens e mulheres também decorre da cultura. A biologia, portanto, não determina os comportamentos humanos, o que os homens e as mulheres fazem decorre principalmente da leitura cultural sobre seus corpos. Se estas leituras são uma criação humana, então nós podemos fazer novas escolhas e alterar o que é tido como imutável no comportamento humano.

A categoria gênero foi cunhada com essa finalidade, para compreender como a relação entre natureza e cultura opera como justificativa das desigualdades entre homens e mulheres. Na sociedade ocidental os comportamentos criados culturalmente são vistos como mais verdadeiros se eles são explicados como tendo origem na biologia. Dessa forma, cultura e natureza estabelecem uma relação de causa e efeito, que parece tornar a cultura uma criação da natureza. Esta é uma operação lógica do pensamento do ocidente que requer muita atenção para ser questionada seriamente. No senso comum e no conhecimento científico estão profundamente enraizadas uma relação direta entre diferença biológica e diferença social entre homens e mulheres. O que gênero pode nos dizer então?

A primeira questão importante: na categoria gênero se reconhece que há diferença biológica entre os sexos. Porém a categoria opera com esta distinção de uma forma nova. As estudiosas de gênero percorreram a história da biologia, e esta ciência já considerou que a diferença sexual era baseada na conformação dos órgãos sexuais, depois passou a ser baseada na concentração hormonal<sup>5</sup>. Levando em conta esta mudança ao longo do tempo, as estudiosas de gênero afirmam que por meio dos significados culturais é que nós, seres humanos, definimos as qualidades da natureza para definir o sexo. Ou seja, o próprio sexo, mesmo que seja da ordem da biologia, é definido culturalmente.

Outra operação importante decorrente da anterior: as diferenças percebidas entre os sexos nos orientam para fazer as classificações sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, mas não determinam como serão os conteúdos dessa definição<sup>6</sup>. Ou seja, as qualidades masculinas e femininas são elaboradas baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, mas não são determinadas biologicamente. Ao longo do tempo dentro de uma sociedade, e, na comparação entre elas, estes conteúdos variam, por isso é possível dizer que as definições de masculino e feminino - ou seja, **o gênero** - são criações humanas decorrentes da vida em sociedade.

Gênero é uma operação de classificação cultural. Por meio da cultura usamos o gênero para ordenar nosso pensamento para pensar o que é ser homem e o que é ser mulher, mas não apenas isso. Por meio do gênero classificamos muitas dimensões da vida em sociedade e da natureza. Por exemplo, classificamos a terra como feminino e o mar como masculino na nossa cultura. Bem assim o céu e a terra. Na sociedade classificamos o espaço da casa (privado) como feminino e o espaço da rua (público) como masculino. Dentro deles operamos novas classificações: na casa há o espaço masculino

---

<sup>5</sup> No primeiro caso ter os órgãos sexuais passíveis de serem considerados um pênis ou uma vagina definiria ser homem e ser mulher. Mas aí ficava uma questão, era preciso enquadrar como homem e mulher as pessoas com órgãos indefinidos. Assim para decidir qual sexo seria recomposto, nos momentos de cirurgia de correção de sexo indefinido, usava-se os resultados dos exames hormonais, se predominavam hormônios femininos seria uma mulher, do contrário a recomposição sexual seria masculina. Sobre a história dos corpos ver Rohden (2001).

<sup>6</sup> Ver no texto sobre raça nessa coletânea o debate sobre classificação.

(geralmente a sala) e o feminino (geralmente a cozinha), bem como na rua. Quando classificamos as profissões por gênero o espaço da rua está sendo classificado em masculino e feminino. Até mesmo o tempo nós classificamos por gênero. Por exemplo, quando dizemos que as mulheres devem voltar cedo para casa, estamos delimitando o tempo em masculino e em feminino, e daí adequamos quando as mulheres e os homens podem estar ou não na rua, conforme as horas do dia. Esta descoberta amplia nossa compreensão das relações que são apropriadas para homens e mulheres consoante as classificações que fazemos da natureza e das dimensões da vida social. É dessa forma que conformamos o que é ser um homem e uma mulher corretos e irrepreensíveis no seu comportamento.

O gênero é considerado uma das principais e primeiras formas de ordenar o pensamento humano. As classificações culturais de gênero são fortes porque ordenam a natureza, a sociedade, as instituições e os modos de ser das pessoas de uma forma que parece envolver toda a vida humana. Ele ordena nossa forma de pensar delimitando qualidades, espaços, atitudes, poderes a serem distribuídos entre homens e mulheres. O conjunto dessas classificações é conformado como moralidade que orienta nosso comportamento, estabelecendo o que é considerado certo e errado, mas não apenas isso, também funciona como um mecanismo de poder, hierarquizando as pessoas e legitimando as desigualdades. Esta conformação parece estabelecer gênero como a posição social central na vida de uma pessoa, sendo uma forma primária de identificação, a partir da qual as outras identificações são arrançadas ao longo da vida. Ou seja, uma das principais identidades de uma pessoa é sua identidade de gênero como homem e como mulher. Nesse sentido, gênero conforma nossa subjetividade.

Esta conformação das subjetividades nos leva a uma característica importante da categoria gênero. Por ser um referente fundamental para a afirmação da identidade, gênero se estabelece de forma relacional, uma vez que toda identidade se constrói sempre na relação entre um e outro. É a partir das relações entre homens e mulheres que constituímos os conteúdos culturais de gênero e, nesse sentido, para estudar as mulheres, os homens devem ser considerados. Da mesma forma, é necessário estudar as relações entre

os próprios homens e entre as próprias mulheres. Torna-se possível compreender que as mulheres são diferentes entre si, bem como os homens entre eles. Homens ricos e pobres possuem poderes distintos, mulheres negras e brancas também. Isto implica ter que compreender a interseção das identidades de gênero com outras posições sociais atribuídas e adquiridas pelas pessoas no curso da vida. Descobriu-se que as desigualdades de gênero entre homens e mulheres, bem como entre elas e entre eles, operam em consonância com outras formas de produzir desigualdade, como por exemplo, a classe e a raça.

Por fim, mas não menos importante, gênero se constitui numa das primeiras formas para significar e distribuir o poder. Ou seja, as classificações culturais realizadas com base no gênero, no ocidente, são utilizadas para legitimar a distribuição do poder entre as pessoas. Tende-se a considerar superior, mais forte e mais poderoso o que é classificado culturalmente como masculino. O que é classificado culturalmente como feminino é significado como menor, mais fraco e com menos poder, devendo ficar na esfera da proteção e da submissão ao masculino.

O conjunto dessas operações lógicas, que orientam nossas práticas sociais, atua nas nossas vidas de maneira interligada e inconsciente. Elas têm um poder de verdade que dificulta serem questionadas. As aceitamos sem entender que elas foram elaboradas ao longo da história e que por isso podem ser transformadas. A história de Maria, a seguir, vai nos ajudar a perceber como fazemos isso sem nos dar conta.

## **2. História de Maria**

Durante a capacitação, ao final de cada módulo, foi solicitado aos participantes um texto (individual) que refletisse não apenas sua aprendizagem sobre o tema discutido, mas também, e principalmente, suas vivências pessoais de educadora e educador pertinentes a questão proposta. Recebemos uma grande quantidade de trabalhos bastante interessantes dos professores do Recife e de Caruaru. Após uma leitura cuidadosa de todos os textos percebemos que algumas temáticas se repetiam e optamos por fazer um levantamento de tais temáticas e com elas construir um texto

ficcional, mas totalmente inspirado no que nos foi relatado pelos participantes do módulo três “equidade de gênero”. E assim nasceu a história de Maria...

Maria é professora da rede pública. Ensina na 5ª série do ensino fundamental e, como educadora consciente que é, preocupa-se em oferecer aos seus estudantes uma formação que vá além do currículo básico. No momento em que esta estória se passa ela está justamente pensando sobre o que programará com eles para o dia dos pais. Esta questão assumiu uma nova dimensão depois que Maria participou de uma capacitação sobre equidade de gênero. Após as leituras e discussões em sala de aula se deu conta de como é fácil “cair” nos padrões naturalizados, reproduzindo e reforçando as desigualdades de gênero, sem nem mesmo se dar conta disso.

Estas reflexões fizeram-na lembrar fatos ocorridos na escola em que leciona, agora atualizados criticamente. Recordou-se do que se passou na última comemoração dos dias das mães. Uma colega, extremamente caprichosa e dedicada, preparou um presente para as mães de seus alunos: um imã de geladeira que era a miniatura de uma vassoura. Na época não pensou nada a respeito, a não ser que sua colega certamente gastara várias horas extras de trabalho. Agora, percebe que foi um presente meio “machista”, mesmo feito na melhor das intenções; afinal, até na hora de ser homenageada, a mulher tem que ser associada às tarefas domésticas, atividade, diga-se de passagem, extremamente desvalorizada.

E, como o pensamento adora voar, uma estória puxando a outra, lembrou-se do caso do professor novo. Quando ele foi contratado a escola necessitava de educador para a turma de crianças de 3 a 5 anos. Hoje, passados alguns meses, estava tudo bem, mas recorda-se, até um pouco constrangida, a confusão que foi a reunião na qual deveriam decidir a turma que ele iria acompanhar. Com exceção de uma, todas as professoras, inclusive ela, estavam de acordo que ele não deveria ficar na classe das crianças pequenas. O argumento era que as famílias não iriam gostar de ver um homem ensinando seus filhos e isto traria muitos problemas para a escola. Naquele momento parecia algo muito natural este tipo de questionamento. A professora, que apoiou o rapaz, resolveu manter seu posicionamento e assumir com ele a sala dos pequenos. Em

menos de um mês o professor conquistou crianças, famílias e colegas pela sua simpatia, mas principalmente pela dedicação e seriedade com que desempenhava sua função.

Este exercício de reflexão era feito enquanto Maria tomava o ônibus em direção à escola que seus filhos estudam. Maria tem dois filhos homens: um de dez e um de doze anos. É fato que buscá-los todos os dias a faz dar uma volta bem maior do que o necessário, mas ela não tem coragem de deixá-los voltar sozinhos, por conta da violência. Os filhos até que pedem, dizem que vão chamá-los de maricas, mas ela sempre adia a decisão.

Ao chegar em casa, são tantos os afazeres que não existe espaço para pensar em mais nada. Corre para preparar o almoço; já havia adiantado de manhã, antes de sair, mas sempre falta alguma coisa. Enquanto isto os filhos começam a discutir porque não querem pôr a mesa. Maria pensa como seria se tivesse tido uma filha mulher. Naturalmente este pensamento é resquício de suas reflexões anteriores, mas nossa personagem não se dá conta disso, pois outro pensamento empurra para o canto suas reflexões: lembra-se que ainda terá que passar no banco antes de ir para a escola.

Todos os dias, esta é, com pequenas variações, sua rotina: acorda em torno das 5:00 horas da manhã. Adianta o almoço o máximo que pode, acorda o marido e os filhos e a família toma café; antes de sair prepara seu material para as aulas do turno da manhã. O marido a deixa no trabalho e aos filhos na escola. Na hora do almoço é a correria já relatada. No final da tarde retorna de ônibus. Tenta dar um jeito na casa, “inventa” o jantar com o que tem disponível e ainda acompanha os deveres dos filhos. Seu marido só chega mais tarde. Conforme Maria diz às amigas, ele é um bom companheiro, mas teve uma educação muito tradicional. Quando muito, *ajuda* a tirar a mesa na hora do jantar. Os filhos se aproveitam disso e sempre que ela *pede* uma colaboração eles dizem que aquilo não é trabalho de homem. Antes de ir dormir, adianta o almoço do dia seguinte. **UFA!**

Como havíamos dito, Maria, naquele dia, precisava ir ao banco. Como sempre, contas a pagar. Mas era também dia de receber. Quando olha seu extrato, não consegue deixar de pensar que só continua lecionando porque ama sua profissão. Sempre achou injusto

o marido ganhar três vezes mais do que ela, tendo o mesmo nível de estudo e trabalhando o mesmo número de horas. Ele também é funcionário público. Hoje, assim como das outras vezes, sentiu-se injustiçada, só que de uma forma diferente. Seu sentimento estava 're-formatado' pelas informações recentes sobre feminismo e a história do movimento de mulheres. As diferenças de salário não são, apenas, questão de 'sorte' ou de 'azar'. O ensino, principalmente o ensino básico, é uma atividade vista como feminina, relacionada ao cuidado infantil e tradicionalmente menos valorizada no espaço público. Mas mesmo em outras áreas as mulheres costumam ganhar menos que os homens (é o que mostram as estatísticas oficiais). Agora Maria sabia que o movimento de mulheres já havia feito muitos avanços, mas ainda existiam muitas injustiças com relação às desigualdades de gênero.

No banco, Maria encontra uma colega de trabalho. Conversam enquanto estão na fila e Maria comenta que está precisando ir ao médico, pois tem se sentido muito cansada. Começa a contar sua rotina diária, mas a conversa é interrompida, pois é sua vez de ser atendida e em seguida precisa sair correndo, já está atrasada para suas aulas do turno da tarde (sua colega a vê sair correndo e pensa consigo mesma que seu cansaço não é doença, mas sim excesso de trabalho).

Quando ela chega os estudantes ainda estão concluindo a refeição que é servida na escola. Cada dia uma turma é responsável pela limpeza e arrumação do refeitório. Por coincidência é o dia da turma de Maria. Às vezes acompanha esta atividade, mas hoje, certamente porque começou a desenrolar o novelo de reflexões sobre relações de gênero, deu-se conta de algo que nunca havia percebido. Enquanto os rapazes ficam em um cantinho, conversando e brincando, as meninas distribuem o trabalho e rapidamente dão conta da tarefa. Tudo transcorre na maior naturalidade e ninguém parece incomodar-se com a *desigual* distribuição de tarefas. É bem verdade que uma ou outra garota faz algum comentário crítico, mas suas palavras se perdem e se dissolvem sem provocar nenhuma reação nos rapazes.

Maria, num primeiro momento, fica muito indignada com o que (finalmente) vê, mas em seguida a indignação dá lugar a uma

inquietação, um certo incômodo, pois pensa na realidade cotidiana de sua casa. Pensa em seus filhos, em seu marido e em si própria e, de uma forma ainda pouco clara, dá-se conta que transformar as relações de gênero é algo que vai muito além do que juntar meninos e meninas nos trabalhos escolares ou dar o mesmo presente para meninos e meninas no dia das crianças. Não é uma mudança apenas racional, pois mexe com as emoções, com relações investidas de afeto, além de incidir nas estruturas institucionais (família, escola, política etc.) que organizam nossas vidas.

Ainda havia tempo de dar uma passadinha na sala dos professores (e quem sabe tomar um cafezinho). Quando chega, o papo está animado. Falam, de forma bastante depreciativa, da estória de uma estudante. Já havia escutado alguns comentários: a menina tem 11 anos e provocou um pequeno tumulto, pois estava tomando a iniciativa de beijar os meninos na escola. Maria recorda-se da fala de sua colega: *“o que você está fazendo não fica bem nem para os meninos, imagine para você! Tenha vergonha, uma menina querendo ser um homem!”*. Os pais tinham sido avisados e segundo lhe contaram, haviam agido com violência com a filha. Maria estava confusa. Achava que aquele não era um comportamento adequado para acontecer dentro da escola, mas ao mesmo tempo não achava certa a forma que estavam conduzindo o acontecimento. Ponderou consigo mesma que sobre o caso de Lúcia ninguém falava. Lúcia tem 16 anos e desde que engravidou não retornou às aulas. Suas amigas contaram que o namorado, com quem ela passou a morar, proibiu. Maria até pensou em ir visitá-la, mas sempre faltava tempo... E por falar em tempo, era hora de dar sua aula. Era aula de história... pensou que talvez fosse uma boa idéia falar sobre a história do feminismo.

Como mencionado no início desta estória, Maria estava preocupada com as atividades da comemoração do dia dos pais. Sobre isso ela também continuava pensando, mas tomara uma decisão: antes de qualquer coisa promoveria um debate com os alunos e as alunas sobre o tema e juntos programariam as atividades. Pensou que assim poderia iniciar uma série de reflexões sobre as desigualdades de gênero que aprendera a questionar na sua vida e nas atividades que desenvolvia na escola. Maria considerou que o

debate seria fundamental para encontrar soluções. Se as perguntas eram muitas, muitas poderiam ser as soluções...

### 3. Sugestões para Debates e Atividades

Aqui, fazemos uma ponte entre a história de Maria com a primeira parte do texto, levantando questões trazidas pelos/as cursistas da sua experiência em sala de aula que podem ser desnaturalizadas através de reflexões e atividades que questionem as relações de gênero instituídas.

A estória de Maria é uma ficção, mas é também uma realidade. Apesar de Maria ser uma personagem, todos os fragmentos que compõem a narrativa acima foram extraídos dos textos escritos pelos/pelas professores/as. Um dos textos contou, inclusive, a história de uma professora que tem o cotidiano muito próximo ao da nossa personagem. Inspirados nesta vida (de uma Maria verdadeira) e nas questões trazidas pelos/pelas participantes do módulo 'equidade de gênero' resolvemos alinhavá-las em um texto que refletisse, pelo menos parcialmente, a realidade e as inquietações dos/das educadores/as que são desafiados/as a tentar reconstruir com seus estudantes os parâmetros que norteiam as relações de gênero.

Pudemos perceber pelos textos que a maioria dos profissionais da educação vê a escola como um espaço *potencialmente* transformador, e sendo assim, como um local indicado para discutir estas questões. No entanto, os textos também revelam que, na prática, a escola termina sendo uma instituição *reprodutora* de desigualdades e preconceitos. Existe a vontade, mas existem também as limitações, que são de diversas ordens: institucionais, pessoais e teóricas.

A instituição escolar é organizada a partir da lógica social na qual estamos inseridos. Se reconhecemos que vivemos numa sociedade androcêntrica<sup>7</sup>, podemos supor que este paradigma também se reflete no cotidiano escolar, o que pode ser identificado

---

<sup>7</sup> O androcentrismo é um termo utilizado para caracterizar as sociedades baseadas na supremacia do masculino sobre o feminino em todas as atividades humanas, inclusive na construção do conhecimento científico.

quando nos detemos em dados estatísticos e também em observações espontâneas: no ensino básico a maior parte dos profissionais são mulheres. Como está ilustrado em uma passagem da nossa ficção, os homens que lecionam no ensino básico, nas primeiras séries, são, com frequência, olhados com desconfiança: ou eles são vistos como um risco para as crianças, e este risco geralmente está associado a questões ligadas ao abuso sexual; ou eles são questionados em sua orientação sexual. Quando nos detemos na distribuição por sexo entre os profissionais do ensino médio, verificamos que o número de homens aumenta significativamente, principalmente nas disciplinas da área de exatas. Além disso, como bem lembrou uma professora, as funcionárias de serviços gerais são predominantemente mulheres, os porteiros são invariavelmente homens e as merendeiras, mulheres. Enfim, o ambiente escolar é construído reproduzindo a divisão sexual do trabalho tradicional.

Os textos também dão destaque para os comportamentos tanto dos/das professores/as quanto dos/as estudantes, que reafirmam e legitimam as desigualdades, geralmente de forma pouco reflexiva. É a professora que dá de presente para as mães de seus alunos um imã de geladeira em formato de uma vassoura, é a menina que é recriminada, não por ter se comportado de forma pouco adequada para um espaço escolar, mas por ter um comportamento que não é aceito para uma mulher. É a aceitação de que os meninos não façam a sua parte na hora que estão limpando o refeitório; e tantos outros exemplos que não foram incluídos no texto porque o espaço não comportava, como dar sempre presentes azuis para os meninos e rosa para as meninas, como dar atividades mais dinâmicas para os meninos e mais contidas para as meninas, ou estimular a divisão entre os sexos em sala de aula, e tantos outros.

Outras questões de grande relevância foram abordadas nos textos e muitas vezes trazidas como dúvidas ou como dinâmicas difíceis de serem alteradas. Algumas professoras relataram casos de estudantes que chegavam atrasadas na aula porque tinham que fazer os serviços domésticos em casa; ou estudantes casadas que tinham dificuldade em concluir os estudos porque os maridos não queriam que elas saíssem de casa à noite; ou meninos que eram ridicularizados porque faziam atividades tradicionalmente

consideradas como femininas, como lavar louça. Através das narrativas podemos perceber que o que é colocado em questão são os padrões de comportamento que se chocam com as classificações sociais relacionadas à identidade sexual. As mulheres precisam corresponder a determinado padrão moral de comportamento que as insira no que é “socialmente aceitável”. Os rapazes, por sua vez, precisam, a todo momento, reafirmar sua virilidade, mesmo que com comportamentos que desrespeitem as regras sociais.

Claro que não podemos deixar de falar de Maria, nossa personagem. Maria enfrenta todas as sobrecargas decorrentes da injusta e desigual divisão sexual do trabalho. Ela tem a responsabilidade de toda organização doméstica e também do cuidado com os filhos, além de ser uma profissional, vítima, diga-se de passagem, de salários desiguais, também fruto da construção social que valora diferentemente as atividades associadas ao espaço privado e ao espaço público. Ao mesmo tempo, podemos, através de sua estória, identificar a dificuldade de alterar uma lógica de longa data construída e inserida nas relações afetivas. Maria percebe desigualdades no mundo que a rodeia, mas “justifica” o comportamento daqueles que fazem parte de sua vida privada. O que estamos querendo chamar atenção é que são questões delicadas justamente porque mexem com afetos e identidades.

No entanto, algumas histórias também revelam que mudanças têm sido conquistadas, sem que seja necessário desestruturar relações. Os textos também mostram que homens e mulheres já alteraram muitos padrões de comportamento, o que nos permite acreditar que as mudanças não só são possíveis, mas também bem vindas. Alguns textos chamaram atenção para a importância do respeito associado à aceitação das diferenças. E lançam o desafio de respeitar os direitos universais sem negligenciar as especificidades de cada grupo.

A leitura dos textos também mostrou que existe uma grande disponibilidade por parte dos/das professores/as em incorporar novos conhecimentos. Ficou claro que a grande maioria sente falta de ter mais acesso a informação e mais espaço para reflexão, pois somente assim eles poderão se sentir seguros para serem agentes de transformação.

Com base no que foi aqui analisado, e tendo em vista os limites deste texto, fazemos algumas sugestões que tentam nortear para o momento de inserir o debate, seguidas de exemplos de ações possíveis, tendo em vista os recursos da escola.

1. *Inserir o debate sobre o tema no planejamento anual da escola:*
  - a. Indicação de livros para serem lidos e debatidos em todas as matérias, como por exemplo, *Um teto todo seu* de Virginia Woolf, que está disponível on-line.
2. *Remodelar as festas das datas comemorativas:*
  - b. Datas como dia das mães, dia dos pais, dia da mulher sendo aproveitadas para discutir os papéis fixados e propor novas formas de olhar para os mesmos, ou inovar nos presentes, na divisão de tarefas entre homens e mulheres, etc;

Para refletir sobre esta inovação, um exemplo: quando algumas mulheres passam a reivindicar que no dia das mães os presentes não sejam mais para casa e sim para elas como mulheres, o que isto traz de mudança? Uma possibilidade de interpretação é que as mulheres estão re-significando seu papel dentro do casal, além de mães elas querem ser vistas como par amoroso do marido. Mesmo que isso não seja explicitado em palavras, está sendo posto em evidência o direito da mulher de ter prazer sexual na relação de casal e continuar sendo uma mãe respeitável.

3. *Aproveitar todas as situações que surgem no cotidiano (como os que foram trazidos nos exemplos acima) para debater a questão, por meio de:*
  - c. Exibição de filmes - *Thelma e Louise*, apesar de bem conhecido é um bom filme para debater inversão de papéis por parte das mulheres;
  - d. Pesquisa na internet de casos semelhantes ao que ocorreu na escola e como foram solucionados;
  - e. Leitura de romances, peças, poemas que sejam correlatos ao problema que surgiu.

Mas acima de tudo, queremos concluir, enfatizando que o sentimento de aceitação de mudança, presente nos relatos aqui

analisados, é muito importante para estabelecer ações que levem efetivamente a novas relações de gênero. Sendo, sem dúvida, o primeiro e fundamental dos passos. Agora somente nos resta por mãos a obras e ter esperança que podemos construir um mundo melhor e menos desigual para mulheres e homens, tendo na escola uma mediadora e agente desta transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, L. S. F. *Feminismo, porém até certo ponto...* Recife, UFPE - Dissertação de Mestrado em Antropologia, 1996. Disponível em: <[http://www.ppga.ufpe.br/dissertacoes/dissertacao\\_13.pdf](http://www.ppga.ufpe.br/dissertacoes/dissertacao_13.pdf)>

ALBERNAZ, L. S. F. Orlando: homem invisível? Gênero, raça e (in)visibilidade nas relações de alteridade. In: Roberta Bivar Carneiro Campos; Judith Chambliss Hoffnagel. (Orgs). *Pensando família, gênero e sexualidade*. Recife: EDUFPE, 2006, p. 11-57.

ALVES, Branca Moreira e PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

BEAUVOIR, Simone de. *Segundo sexo*. 1. Fatos e Mitos. 6ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUARQUE, Cristina. Introdução ao feminismo. In: Elizabeth SEVERIEN e Marion Teodósio de QUADROS. *Mulheres nos caminhos do empoderamento: Escola Feminista nos Bairros/Comunidades*. Recife: Espaço Feminista, 2009 (no prelo).

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: Tomáz Tadeu da SILVA (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2004, p. 103-133.

PISCITELLI, Adriana G. Ambivalência sobre os conceitos de sexo e gênero na produção de algumas teóricas feministas. In: Neuma AGUIAR (Org). *Gênero e ciências humanas, desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998, p. 49-67.

QUADROS, Marion Teodósio de e SEVERIEN, Elizabeth. O que é gênero? In: Elizabeth SEVERIEN e Marion Teodósio de QUADROS. *Mulheres nos caminhos do empoderamento: Escola Feminista nos Bairros/Comunidades*. Recife: Espaço Feminista, 2009 (no prelo).

ROHDEN, F. *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001.

SCHIEBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru-SP: EDUSC, 2001.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Recife, SOS Corpo - Gênero e Cidadania, 1996.

YANNOULAS, S. C. Iguais mas não idênticas, *Revista Estudos Feministas*, Ano 2, vol. 2, nº 3:7-16, jan/jun 1994.

## **5. Sugestões adicionais para leitura**

AZERÊDO, Sandra. *Preconceito contra a mulher - Diferença, poemas e corpos*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R.; MERCADO, C.; BIZZOCHI, M. *Mulheres, trabalho e família*. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <[www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)>. Acesso em: 20 nov. 2006.

MURARO, Rose Marie. *A mulher na construção do futuro*. Rio de Janeiro: ZIT Editora, 2007 (Coleção: Novo mundo em gestação).

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Já se mete a colher em briga de marido e mulher, *São Paulo em Perspectiva*, v. 13, n. 4, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88391999000400009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Mar 2008.

SARTI, Cynthia. O feminismo brasileiro desde os anos 70 - revisitando uma trajetória, *Revista Estudos Feministas*, v.12, n.2, 35-50, 2004. Disponível no Scielo.

SINA, A. *Mulher e trabalho: o desafio de conciliar diferentes papéis na sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2005.

TEIXEIRA, Z. A. *As mulheres e o mercado de trabalho*. Disponível em: <[www.universia.com.br](http://www.universia.com.br)>. Acesso em: 18 mar 2008.

TELES, Maria Amélia de Almeida *O que são direitos humanos das mulheres*. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos).

VENTURI, G.; RECAMÀN, m.; OLIVEIRA, S. de (Orgs). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

## CAPÍTULO 5

---

### HOMOSSEXUALIDADE NO PLURAL DOS GÊNEROS: REFLEXÕES PARA INCREMENTAR O DEBATE SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NAS ESCOLAS

*Luis Felipe Rios*

*Mas o que ele chama de mulherzinha  
é o meu jeito de ser e é assim que eu  
me sinto bem!*

Depois que a “homossexualidade” se visibilizou na mídia e no cotidiano, parece ter chegado o momento da “revanche”. Dizia o Jornal carioca O Dia, em sua edição do dia 3/10/2003: “Heteros invadem a noite Gay”.

Seria este o sinal do final dos tempos?

Definitivamente, o “mundo sexual” brasileiro não é mais o mesmo! Vejam só: a Cabeleira do Zezé não é mais signo de “bichice”; o casal lésbico não é mais assassinado em horário nobre, ou no “vale a pena ver de novo” das tardes “globais”; os homens que se cuidam esteticamente, ao invés de “mariquinhas”, agora tem o *status* de *metrossexuais*.

Será que estamos diante de um “admirável mundo novo”?

Não obstante todo o avanço, o campo sexual brasileiro (e global) ainda está minado e em disputa: gays continuam a morrer vítimas de homofobia; travestis são ridicularizadas e expulsas das escolas de todo o Brasil; lésbicas são concebidas como “tendo o demônio no corpo” - pelo menos é o que dizem algumas denominações evangélicas, caminhando na contramão da ciência. Esta última, não só tirou a homossexualidade da ordem das patologias, mas jogou da biologia para o campo dos Direitos Humanos as problemáticas que a circulam: estigmatização e discriminação.

Os conservadores de plantão continuam se perguntando: Onde é que nós, seres humanos, estamos chegando? Em resposta

constroem discursos mirabolantes de condenação e de enganosas propostas de curas espirituais e/ou psicológicas (cf. RIOS e NASCIMENTO, 2007).

Os movimentos gay, lésbico, de travestis e simpatizantes (Movimentos Feministas, de Resposta à AIDS e pelos Direitos Humanos) fazem pergunta semelhante – ainda que o referente e a resposta esperadas sejam outros: quando tudo isso (a violação de direitos) vai acabar? Ao mesmo tempo, convidam a sociedade para possibilidades crescentes de inclusão e nomeação dos sujeitos/atores dos Direitos Humanos, dos Direitos Sexuais (PETCHESKY, 1999; RIOS, 2002).

Assim, a Escola, instituição que tem como missão formar sujeitos e promover cidadania, pode e deve contribuir, refletindo sobre os processos estigmatizantes que atingem as pessoas com práticas e desejos homossexuais, de modo a não colaborar para engrossar o caldo opressivo, naquilo que se vem denominando violência institucional.

É a partir do contexto acima esboçado que convido o/a leitor/a a, nas próximas páginas, refletir sobre as homossexualidades desde uma perspectiva cientificamente embasada e comprometida com o campo da ampliação dos Direitos Humanos.

## **1. Do que mesmo estamos falando: homossexualidade(s) e homofobia**

Para os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais equitativa é importante lembrar que as categorias sexuais (como por exemplo, a biomédica, que reparte as pessoas entre homossexuais, heterossexuais e bissexuais) são, todas elas, construções socioculturais. Instrumentos dos seres humanos para pensar os outros e/ou a si mesmos, construir e significar o mundo.

Em outras palavras, estamos lidando com o modo pelo qual classificações socioculturais sobre desejos, práticas sexuais e modos de se expressar no mundo se oferecem como identidades sociais, na perspectiva de dar suporte ou orientar a incorporação subjetiva de “boas e más” sexualidades (PINHO, 2004).

Nesse âmbito, estudos do engendramento de gênero e de sexualidade, realizados a partir de uma perspectiva construcionista (VANCE, 1989; GAGNON, 2006), sugerem que várias lógicas ou sistemas – muitas vezes concorrentes e distintos ainda que indissociáveis na ação social – podem ser utilizados para constituir de sentido os sexos (cf. RUBIN, 1998; CORRÊA, 1996; BARBIERI, 1993; VANCE, 1995; PARKER, 1991). Conforme Parker (1991: 14), estes subsistemas possibilitam aos atores sociais “referência, perspectivas culturalmente constituídas ou pontos preponderantes” os quais se utilizam “na construção e interpretação de suas próprias experiências”.

Considerando o Brasil de um ponto de vista, ou nível analítico, macro-cultural, Parker (1991: 14), se apoiando nas idéias de Rubin (1998), identificou pelo menos três subsistemas que coexistem e se interligam no contexto da vida cotidiana, organizando e dando sentido ao sexual: “o sistema hierárquico de gênero, com seu cálculo de atividade e passividade”; “os discursos da sexualidade com seu foco na racionalização e na reprodução”; “a ideologia do erótico com sua ênfase nos corpos e prazeres”.

Cada um destes subsistemas se organiza em diferentes categorizações, incorporadas e indexadas por redes de significação, as quais, ainda que sejam fruto de construções sócio-culturais, são percebidas pelos indivíduos como realidades naturais. Algumas das categorias e seus significados se tornam hegemônicas e subsidiam uma série de outras categorias, muitas vezes marginalizadas e estigmatizadas, ordenando-as em uma compreensão hierárquica das relações sociais – marcando, por conseguinte, diferenciais de status e prestígio. Como as sociedades e culturas se atualizam por meio de seus membros, podemos tomar outro caminho e dizer que estes subsistemas são incorporados pelas pessoas, exercendo nelas seus efeitos (cf. RUBIN, 1989 e 1993; SCOTT, 1999; CORRÊA, 1996; BARBIERI, 1993; entre outros).

Parece claro que o humano precisa das estruturas socioculturais para se fazer e se dizer. Não obstante, no momento mesmo em que estas possibilitam o conhecer (a si e aos outros), ao diferenciar fenômenos atribuindo-lhes significados, também elas estabelecem desigualdades. Por que tais categorias sociais estão

carregadas de valor (RUBIN, 1993; 1998; LANCASTER, 1999). Em muitos dos casos, tem-se a formação de processos de estigmatização: a transformação de diferenças em desigualdades sociais, ações que se configuram como deterioração da humanidade dos seres humanos, gerando, por conseguinte, discriminação e opressão (GOFFMAN, 1988, ELIAS; SCOTSON, 2000).

Este é o caso da categoria homossexualidade. Como bem lembra Foucault (1993), a percepção desta como perversão, algo antinatural, remete a processos históricos que, com a emergência da burguesia, vão confluir na organização de um dispositivo de sexualidade que, em vez de reprimir, incita a falar sobre o sexual. Mecanismo que elevou o sexo ao estatuto de “rei”: uma das principais matrizes para se pensar no lugar do ser humano na ordem do mundo (a vida social ocidental).

Temos a constituição daquilo que, no dizer de Foucault (1993), viria a ser o biopoder: a forma pelas quais as sociedades liberais interferem na “vida privada”, formando e disciplinando seus integrantes de modo a se tornar afins às regras do Estado. Neste âmbito, um conjunto de práticas sexuais serão categorizadas como se constituindo à contra-ordem da então enaltecida sexualidade reprodutiva. Em outras palavras, temos de um lado a boa sexualidade – heterossexualidade – e de outro, as más sexualidades – bissexualidade e homossexualidade (cf. também LAQUEUR, 2001; COSTA, 1995; WEEKS, 1985).

Mas, dentro dos próprios dispositivos biomédicos de pensar a sexualidade, mudanças aconteceram. Estudos e pesquisas mudaram os valores concernentes às três categorias e, há pouco mais de duas décadas, a homossexualidade deixou de ser percebida pelas ciências da saúde como uma patologia sexual. Contudo, ainda hoje, muitas vezes, os sentidos e ações a ela associados continuam a se inscrever no que se convencionou denominar homofobia: a aversão relativa às diferentes “formas” que o desejo homossexual pode assumir e que, por sua vez, se desdobra em diferentes matizes de violência (LANCASTER, 1999). Sublinhamos que, de algum modo, a norma médica – que reparte as sexualidades em heterossexualidade de um lado, e homossexualidade e bissexualidade (as sexualidades

“problemáticas”), do outro - ainda carrega em si um quê de patologização do “diferente”<sup>1</sup>.

Mas não é só nas instituições médicas que se revela o estigma e a discriminação às diferentes formas que as homossexualidades podem assumir. Estas parecem acompanhar e ajudar a normalizar uma construção que está espalhada na sociedade como um todo, em especial na escola (CASTRO, ABRAMOVAY E SILVA, 2004).

Nessa linha, enfocando no contexto do Recife, dados da “Pesquisa de perfil quantitativo na 5ª Parada da Diversidade de Pernambuco - 2006” (CARRARA et. al., 2007), evento de afirmação das homossexualidades, revelam que uma proporção muito elevada, 70,8% das pessoas com práticas homossexuais entrevistadas, relatou que já tinha sido vítima de pelo menos uma das nove discriminações relacionadas à sexualidade, listadas no questionário utilizado.

Assim, a modalidade de discriminação mais freqüente ocorreu entre amigos e vizinhos (41,7% dos respondentes responderam sim a esta questão), seguida das situações de exclusão ou marginalização **no ambiente da escola ou da faculdade** (33,5%). No ambiente familiar, 29,7% dos entrevistados relataram discriminações. Vale ainda destacar experiências de exclusão ou marginalização em ambiente religioso (21,6%); mau atendimento em locais de comércio ou lazer (19,7%); mau atendimento em delegacias ou por policiais (19,1%); ter sido demitido do emprego ou não ter sido selecionado em razão da sexualidade (14,2%); experiências de discriminação nos serviços de saúde (10,9%) e no momento de doação de sangue (10,2%). Os autores destacaram que os três primeiros tipos de experiência, “relatadas por um terço ou mais da amostra, têm em comum o fato de acontecerem em contextos de intimidade (famílias, amigos) ou entre pessoas que se conhecem (vizinhos e colegas ou professores)” (CARRARA et. al., 2007: 47).

Os eventos de violência mais explícita, motivados pela sexualidade dos(as) respondentes, classificados como agressões (violências físicas; violências sexuais; chantagens ou extorsões etc.)

---

<sup>1</sup> Alguns estudos mais recentes têm abordado o modo como profissionais de saúde, em especial médicos e psicólogos lidam com as homossexualidades e transgenerações apontado para a permanência de uma visão patologizante destas - cf. Facchini, 2004; Rios e Nascimento, 2007; Lacerda, Pereira e Camino, 2002.

também atingiram um patamar muito alto: 61,4% dos respondentes relataram ter sofrido uma ou mais das cinco experiências de agressão (CARRARA et. al. 2007). Em que pese os limites metodológicos da supracitada pesquisa<sup>2</sup>, que a impede de se apresentar como um estudo representativo da experiência homossexual sobre a violência referida às homossexualidades em Recife, os números ainda assim assustam. Sinalizam para a necessidade de um maior investimento em se compreender e responder coletivamente a tais eventos violentos, ressaltando, tão incidente na população com práticas homossexuais escutada.

Sublinhemos: em Recife, em Pernambuco, no Brasil ou alhures, a homofobia é um grande problema. Na sinergia que estabelece com outros vetores sociais opressivos, diminui o acesso de muitos homens e mulheres à cidadania e ao bem-estar, como revela uma série de estudos realizados em nosso país (cf. GONDIM E KERR-PONTES, 2000; GREEN, 2001; TERTO JUNIOR, 2002; CARRARA E VIANA, 2003; FACCHINI, 2004; MELLO, 2006; RAMOS E CARRARA, 2006; RIOS E NASCIMENTO, 2007, COSTA, 1992; RIOS, 2003 E 2004; PERES, 2004; CASTRO, ABRAMOVAY, E SILVA, 2004, entre outros).

## **2. Da sexualidade ao gênero: travestis, bichas e bofes**

Para avançarmos na problematização rumo à construção de respostas para o grave problema da estigmatização e discriminação às homossexualidades, precisamos sair da categorização médica e avançar no modo como brasileiros e brasileiras, em seus cotidianos, pensam as práticas homossexuais. Até porque a entrada da categorização biomédica/moderna (homossexuais, bissexuais e heterossexuais) na realidade brasileira é recente (cf. GUIMARÃES, 1984 E 2004; FRY, 1982), ganhando a "boca do povo", sobretudo, com a chegada do HIV/AIDS no Brasil, a disseminação do discurso médico na imprensa e através das ações de prevenção, no último quartel do século XX (PARKER, 2002a e GREEN, 2001). Ainda assim, no Brasil, homossexual e seu correlato político, gay, ganharam logo

---

<sup>2</sup> Ela escutou apenas pessoas que tornam visíveis suas orientações sexuais ao participarem de um evento público de afirmação da diversidade sexual.

colorações generalizadas. O certo é que, no Brasil e outros países latinos (LANCASTER, 1999), ter práticas homossexuais se desdobra em um estigma que funde elementos de duas ordens de pensar o sexual: sexualidade/orientado para o mesmo sexo e gênero/efeminado (RIOS 2008).

A título de ilustração, e tomando para pensar as vivências homossexuais dos homens, temos num cenário em que *bichas* (efeminados) e *bofes/homens mesmo* (masculinizados) interagem. Neste contexto se desdobram multiplicidades de performances corporais públicas que, vale ressaltar, mais escamoteiam que acenam para as práticas eróticas que efetivamente acontecem entre quatro paredes – me refiro a inserções e recepções de partes do corpo. Atividades e passividades (privadas) que são entendidas como sinalizadas por masculinidades e feminilidades (públicas), e que se desdobram em uma perversa hierarquização de acessos a bens sociais de diferentes ordens – em especial no mundo escolar (RIOS, 2004).

Nesta linha, diversas cenas relatadas pelos professores-cursistas, durante os debates no módulo Diversidade Sexual, apontam para a dificuldade de lidarem no cotidiano escolar, não propriamente com a homossexualidade, mas com meninos e meninas que, por exemplo, brincam de modo divergente do que comumente esperado para homens e mulheres (p.e.: menina jogar futebol). A estigmatização fica mais forte quando os meninos são efeminados, em especial com as travestis.

### 2.1. Travestilidade

No contexto de refletir sobre gênero e travestilidade, lembro, uma vez mais, da história da carioca Mary, que entrevistei anos atrás (cf. RIOS, 2004). Minha interlocutora tinha, na ocasião, dezoito anos, era pobre e travesti. Na conversa dizia que desde a infância acha seu corpo inadequado ao seu “espírito (sic)”. Sua mãe, que sempre desejou ter uma filha, apoiava suas “travessuras (sic)”; mas seu pai fazia de tudo para mudar aquilo que considerava uma “anormalidade (sic)”. Batia nela quase cotidianamente e, muitas vezes, chegou a ameaçá-la de morte. Certo dia, quando ela tinha apenas oito anos, o pai chegou bêbado em casa e estuprou-a: “se ela

desejava tanto ser mulher, ele mesmo [o pai] a faria mulher de verdade (sic)".

Na escola Mary sempre foi rechaçada, o preconceito vinha de todos os lados e, antes de finalizar o ensino fundamental, preferiu abandonar a escola. Sempre se recusou à carreira da prostituição. Com apoio da mãe consegue sobreviver, ainda que não tenha um emprego. Já tentou alguns trabalhos, mas sem qualificação profissional e com o seu "jeito de ser (sic)", vem constantemente recebendo respostas negativas.

Mary descobriu o Aterro do Flamengo<sup>3</sup> como alternativa para satisfazer seus desejos sexuais. Quando quer ter sexo, esperam os grupinhos se formarem. Quando há vários homens transando<sup>4</sup>, ela se chega. Nem sabe se usam camisinha para penetrá-la. Também nunca quis saber de teste de HIV. Relata: "Se morrer, já fui tarde! (sic)"

O "se morrer, já fui tarde!" expresso por Mary chama por uma interpretação. Num primeiro olhar, e considerando seus dezoito anos, a desesperança de minha interlocutora parece entrar em contradição com a imagem socialmente difundida da juventude como um período de "vitalidade". O fato é que, para construir uma compreensão heurística do que me disse, preciso me aproximar do contexto vivido por ela e considerar que, para jovens pobres, a adolescência dos tratados de psicologia e educação<sup>5</sup> só existe como uma imagem lançada ao consumo pela mídia, espelho, ainda que difuso, do jovem de elite.

No dia a dia da grande maioria dos brasileiros a moratória social, relacionada às possibilidades de experienciar para escolher, e a econômica, que daria o tempo para o estudo e qualificação, inexistem.

---

<sup>3</sup> Um parque público no Rio.

<sup>4</sup> Tendo sexo.

<sup>5</sup> A adolescência como um período charneiro, onde o desenvolvimento bio-fisiológico repercute na vida social dos sujeitos fazendo-os buscar por uma nova identidade social, ainda que transitória. Um período de redescritção do corpo e da descoberta da sexualidade; de moratória psicossocial (e econômica) que facilitaria a busca por experimentação dos vários papéis sociais legítimos (e mesmo os do socialmente interditados, para que experienciados nesta fase possam ser definitivamente descartados ao se chegar na vida adulta); de aprendizagem formal nas escolas, rumo a uma qualificação profissional na idade adulta (cf. ERIKSON, 1987; ABERASTURY E KNOBEL, 1981).

Caminhando para o que aqui nos interessa especialmente: muito cedo os jovens precisam escolher seus gêneros (no caso dos homens, o masculino hegemônico) e sexualidades (leia-se heterossexualidade), ingressar no mundo do trabalho, garantir os seus sustentos e de suas famílias.

A desesperança de Mary me faz constatar como a nossa sociedade, baseada nestas concepções, impossibilita muitos dos projetos de vida de seus integrantes, ainda que tais projetos a princípio não comprometam a vida ou qualidade de vida de outros de seus membros. Pensar os jovens, meus interlocutores em pesquisas e ações sobre as homossexualidades, com base nesta perspectiva “clássica” sobre adolescência me parece inviável. Eu acabaria conceitualizando-os, em sua grande maioria, como ‘desviantes’, o que, ao final, inviabilizaria pensar em estratégias para lidar com as violações dos direitos (humanos e sexuais) e fomentar a cidadania.

A trajetória de vida de Mary, e de outros jovens com quem tenho conversado, evidencia que precisamos considerar os eventos desta fase da vida a partir da relação que as pessoas estabelecem, em seus processos de constituição enquanto sujeitos, com as estruturas sociais e as redes de sentidos utilizadas para significar atitudes e práticas.

Para entender as práticas e representações dos jovens acredito ser preciso uma perspectiva que considere as diferentes linhas de desigualdades estruturais que constituem a nossa sociedade; uma perspectiva que recoloca em cena o papel da discriminação e estigmatização (PARKER E ANGLENTON, 2001)<sup>6</sup>.

Neste bojo, devemos pensar sobre o lugar da repressão sexual, da discriminação étnica e também da pobreza e exploração econômica, do poder de gênero, do racismo, e das muitas e diversas formas de exclusão social. Como afirma Parker (2002b: 4): “Essas várias formas de exclusão operam em sinergia com a produção e a

---

<sup>6</sup> Como sugere Elias e Scotson (2000), é importante deslocar as questões de estigmatização de uma perspectiva indivíduo-indivíduo, onde o foco recai no preconceito (uma representação/sentimento individual), para uma construção elaborada socioculturalmente, fundada em políticas de adscrição e reconhecimento (cf. também GOFFMAN, 1988 e PARKER e ANGLENTON, 2001) – aliás fontes que orientam e sustentam os preconceitos.

reprodução de formas de desigualdade social, que (...) estruturam [por exemplo,] a vulnerabilidade à infecção pelo HIV (...)"

Tomando esta outra via, a prática de sexo desprotegido e a justificativa de Mary para o seu ato deixam de ser explicados como desvios de uma suposta 'adolescência normal' (ERIKSON, 1987; ABERASTURY e KNOBEL, 1981) e passam a ser compreendidos como sintomáticos da sinergia de opressões a que Mary, enquanto atriz social, está sujeitada. Com base nesta compreensão, as possíveis ações rumo à garantia de uma melhor qualidade de vida para ela, e outros atores que padecem de situações assemelhadas, também se transformariam de um 'psicologismo' voltado para mudanças comportamentais individuais, para ações de conscientização - buscando proporcionar uma apropriação, pelos sujeitos, dos determinantes sociais de suas situações - e mudanças estruturais - propondo re-descrições dos próprios sistemas opressores (cf. PARKER, 2000; RIOS, 2002b).

Sublinhando, parece-me que a problemática apresentada por Mary é mesmo muito grave: opressão sexual, pobreza e gênero configuram uma situação limite para a qual os recursos pessoais desenvolvidos por Mary parecem não estar mais dando conta: "se morrer, já fui tarde!"

## 2.2. *Bichas e bofes*

O caso de Mary é paradigmático para pensar as implicações de gênero na construção da homofobia. Não obstante, há uma infinidade de nuances de agenciamento de características socialmente categorizadas como masculinas e femininas, as quais vão possuir desdobramentos diversos em termos de processos de estigmatização, modulando as formas de violência decorrente da homofobia.

E se fora das comunidades gay e lésbica o uso de sinais concebidos como do âmbito da feminilidade pelos homens é, muitas vezes, o estigma que os remete à 'anormalidade', dentro delas a estigmatização dos efeminados não é menor ou menos opressora. Não é por acaso que Márcio, 21 anos, branco, homossexual, classes populares, 2.º grau, efeminado, relata:

Mas o meu primo (gay identificado), ele dizia várias coisas pra... Que me **afundaram**. [Tipo?] Como dizer pra mim que eu devia entrar numa academia e ganhar corpo; que com essa *voz* ninguém ia me querer. Enfim... [E por que tu acha que ele dizia isso?] Que ele dizia que homem gosta de homem. [Aham!] E acho que pra ele eu ainda não era um homem, era quase uma mulherzinha. **Mas o que ele chama de mulherzinha é o meu jeito de ser e é assim que eu me sinto bem!**

O que parece soar como contradição (ser estigmatizado pelo primo gay) faz parte da própria vida social. Entre as próprias pessoas com práticas homossexuais há esta tendência para desvalorizar as feminilidades quando utilizadas pelos homens, e também há determinações socioculturais que os fazem continuar a se repartir entre “mais femininos” e “mais masculinos”; repartição que, em muitos dos contextos da vida social brasileira, serve para os fazerem interagir sexualmente – assim, lembro que o meu interlocutor, do diálogo acima transcrito, em outros momentos da conversa diz não deixar de encontrar parceiros sexuais por “ser mais feminino”. Não obstante, na comunidade homossexual ou fora dela, os *bofes*, ainda que receptivos na cama, guardam, dadas as suas performances públicas, as prerrogativas de machões e continuam a dominar fora das quatro paredes (RIOS, 2004).

O fato é que vivemos numa sociedade “bofecêntrica”, que impõe às *bichas* mil restrições e desvalorizações. Acontece no meio gay algo muito parecido com o que acontece na sociedade mais ampla, onde, embora homens e mulheres convivam no mesmo “mundo” – não há apartações explícitas -, o lugar ocupado pelas mulheres está marcado por desigualdades e opressões.

Rubin (1993), no seminal artigo “O Tráfico de Mulheres”, já observava como, transculturalmente, as categorizações dicotômicas de gênero tendem a se reproduzir, mesmo entre casais do mesmo sexo; e não apenas em termos de performances, mas também de poder. Esta seria uma forma para a diferença erótica poder se expressar sem por em causa a estrutura opressora do sistema de sexo-gênero. Indo mais adiante, ela constata uma inutilidade de tais categorizações nas sociedades contemporâneas, que não necessitam de alinhamentos rígidos de sexo-gênero para garantir a reprodução

biológica e/ou social. Um aparato cultural obsoleto, mas que permanece servindo de substrato para reproduzir as desigualdades sociais.

No entanto, quando nos deslocamos do mundo das idéias em direção às ações em prol de uma sociedade mais equitativa, vê-se que a ordenação dos gêneros é profundamente arraigada na vida cotidiana. O relato acima transcrito mostra que, para o bem - construir um "jeito de ser" adequado à imagem que o próprio sujeito tem de si - ou para o mal - quando esse "jeito de ser" é valorado negativamente e "afunda" a pessoa -, o sistema de gênero continua operante.

### **3. Justiça erótica, um caminho!**

Os jovens efeminados (travestis, ou não), quando dizem que se sentem bem do jeito que são, parecem estar clamando por "justiça erótica". Esta pode ser pensada como a garantia do respeito por diferentes possibilidades de estruturação da pessoa, concebida enquanto ser desejante. Neste contexto, propomos que entendamos erótico como indo além da excitação bio-fisiológica, resultante do friccionar de partes erógenas dos corpos, incorporando na sua formulação as diversas formas sensíveis que as pessoas se utilizem para se expressar no mundo. De forma mais ampla, os mais diferentes agenciamentos pessoais de características que são, por convenção social, arroladas e valoradas em categorias de gênero e de sexualidade (histórico e culturalmente contingentes); agenciamentos que têm implicações no fato dos sujeitos, ao se singularizarem de tal ou qual modo, se sentirem plenos e felizes - tenham prazer na existência (cf. CORRÊA, 2004, RIOS e NASCIMENTO, 2007).

Rios e Nascimento (2007) fazem a ressalva, que, conceber o erótico desta forma, não significa dizer que finalmente encontramos a verdadeira "natureza" do sexual. A pretensão, na verdade, é implodir com toda explicação essencializante da sexualidade, localizando-a como uma questão política, a ser explicitamente discutida na ordem dos valores (socialmente construídos) (RUBIN, 1993 E 1998; LANCASTER, 1999).

Assim, pensar em justiça erótica é, de forma mais ampliada, falarmos sobre a possibilidade de produção de novos acordos sociais sobre o sexual, de modo a garantir o bem-estar dos sujeitos. É pensar na construção de novos lugares de inscrição de cidadania (sexual). Um processo que deve ser constantemente aberto, com lugares “vazios” para a incorporação do novo (cf. PETCHESKY, 1999; CORRÊA, 2004).

Neste contexto, reitero: é importante pensar que os educadores, querendo ou não, são peças importantes nesse campo – formatado por saberes, poderes e desejos – quando na passagem do conteúdo formal, ou no acolhimento de demandas remetidas à sexualidade e ao gênero no cotidiano escolar, legitimam uma das múltiplas perspectivas que, na atualidade, concorrem por dar significado ao sexual.

#### **4. Seguindo adiante**

Os leitores e leitoras devem estar se questionando sobre como concretizar em ações as reflexões acima apresentadas. (In)felizmente, não tenho “receitas de bolo”! Chamo pela sensibilidade e criatividade dos educadores.

Gostaria, entretanto, de ser ousado e fazer uma proposta em relação à presença das travestis em sala de aula, que tanto assusta alunos, técnicos e professores por se negarem aos enquadramentos de sexo-gênero, nos usos de uniformes, adereços, maquiagens, etc.; ou ainda pelos comportamentos reativos, comumente percebidos como agressivos. Sugiro que esta presença deva ser tomada como capaz de disparar uma série de reflexões des-naturalizantes do sexo-gênero-erotismo no ambiente escolar.

É preciso, entretanto, ter coragem para, ao mesmo tempo, acolher a pessoa (travesti) que chega à sala de aula marcada pelos processos de estigmatização já vividos, empatizar com ela e, conjuntamente, enfrentar o estigma, espalhado e incorporado nos diferentes atores que fazem a Escola, inclusive na própria travesti.

Transformar o confronto em encontro.

Uma possibilidade de diálogo que amplie o sentimento coletivo de “nós”, incorporando as travestis no devir humano (ELIAS

e SCOTSON, 2000). A proposta é de tomar a pessoa travesti como espelho, fazendo com que cada aluno, professor ou técnico nela se reconheça. Desvelar que aquilo que muitas vezes causa estranheza nas travestis, a “impureza” dos agenciamentos, é uma prerrogativa de humanidade. Assim, se as travestis se fazem articulando (aos seus modos e de modos que lhes façam se sentir bem) fragmentos socialmente disponíveis de sexo, de gênero, de sexualidade; todos – homens e mulheres, homossexuais e heterossexuais – também o fazem.

Os humanos se constituem na mistura: usam pedaços de vidro polido ou plaquinhas de resina, denominada óculos, para verem melhor e mais longe; incorporam no corpo maquininhas marca-passos para prolongar a vida; tingem os cabelos com *Hena*, papel crepon ou *Wellaton* para ficarem mais jovens, ou mais belos, ou mais estranhos; modulam suas dores e humores com chazinhos de suas avós, ou com substâncias sintéticas constituídas por laboratórios farmacêuticos multinacionais; usam sapatos, industriais ou artesanais, para proteger os pés, caminhar mais longe, melhor, ou demonstrar status... Porque, e já dizia Harraway (1994) (correlacionando as modificações tecnológicas no corpo com os agenciamentos de sexo-gênero), nós, humanos, quando olhados bem de pertinho, somos todos Cyborgs!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A. & KNOBEL, M. *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ALLEN, L., GLICKEN, A., BEACH, R. & NAYLOR, K.,. Adolescent Health Care Experience of Gay, Lesbian, and Bisexual Young Adults, *Journal of Adolescent Health*, 23, 1998.

BARBIERI, T. *Sobre a categoria gênero: uma introdução teórico-metodológica*. Recife: SOS Corpo, 1993.

BOURDIEU, P. A dominação masculina, *Educação e realidade*, v. 20, n.º 2, 1995.

CARRARA, S. & VIANA, A. Violência letal contra homossexuais no município do Rio de Janeiro. Características gerais. In: *Anais da Reunião Regional: Sexualidades, saúde e Direitos Humanos na América-Latina*. Lima. Disponível em: <<http://www.ciudadaniasexual.org/publicaciones/1b.pdf>>. Acesso em: 18 dez 2003.

CARRARA, S.; RAMOS, S.; LACERDA, A.; MEDRADO, B. e VIEIRA, N. *Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 5ª Parada da Diversidade – Pernambuco 2006*. Rio de Janeiro : CEPESC, 2007.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. & SILVA, L.,. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.

CORRÊA, S. Gênero e sexualidade como sistemas autônomos: idéias fora do lugar? In: PARKER, R. & BARBOSA, R. (orgs.) *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ ABIA/IMS-UERJ, 1996.

CORRÊA, S. Direitos Sexuais numa perspectiva internacional e histórica, *Corpus - Cadernos do NUPACS - Núcleo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde*, Séries Especiais, 1(04), 7-16, 2004.

COSTA, J. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COSTA, J. *A face e o verso*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ELIAS, N e SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FACCHINI, R. Mulheres, diversidade sexual, saúde e visibilidade social. In: RIOS, L.; ALMEIDA, V.; PARKER, R.; PIMENTA, C. & TERTO JR, V. (Orgs). *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde*. Rio de Janeiro: ABIA, 2004, p. 34-43.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FRY, P. *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GAGNON, J. *Uma interpretação do desejo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GOFFMAN, E. *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GONDIM, R & KERR-PONTES, L. Homo/bissexualidade masculina: um estudo sobre práticas sexuais desprotegidas em Fortaleza, *Revista brasileira de epidemiologia*, 3 (1-3), p. 38-49, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415790X2000000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415790X2000000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 abr 2007.

GREEN, J. *Além do Carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: UNESP, 2002.

GUIMARÃES, C. Casos e acasos. In: *Anais do IV Encontro da ABEP*, Vol 1, 1984.

GUIMARÃES, C. *O homossexual visto por entendidos*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HARAWAY, D. Um manifesto para o cyborgs: ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In: HOLLANDA, H. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACERDA, M., PEREIRA, C. & CAMINO, L. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais, *Psicologia: reflexão e crítica*, 15 (1), 165-178, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010279722002000100018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722002000100018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 abr 2007.

LANCASTER, R. That we should all turn queer?: homosexual stigma in the making of manhood and the breaking of a revolution in Nicaragua. In: PARKER, R. & AGGLETON, P. (eds). *Culture, society and sexuality: a reader*. London: UCL, 1999.

LAQUEUR, T. *Inventado o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

MELLO, L. Familismo (anti)homossexual e regulação da cidadania no Brasil, *Revista Estudos Feministas*, 14 (2), 497-508, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2006000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2006000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 abr 2007.

PARKER, R. & AGGLETON, P. Estigma, discriminação e AIDS. *Coleção ABIA: Cidadania e Direitos*, n.º 1. Rio de Janeiro: ABIA, 2001.

PARKER, R. *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Best Seller, 1991.

PARKER, R. *Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política*. Rio de Janeiro: Editora 34/ABIA, 2000.

PARKER, R. *Abaixo do Equador*. Rio de Janeiro: Record, 2002a.

PARKER, R. O Estigma e a discriminação relacionados ao HIV/AIDS, *Boletim ABIA*, n.º 48, 2002b.

PERES, W. Violência, exclusão e sofrimento psíquico. In: RIOS, L.; ALMEIDA, V.; PARKER, R.; PIMENTA, C. & TERTO JR, V. (Orgs). *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde*. Rio de Janeiro: ABIA, 2004, p. 116-122.

PETCHESKY, R. Direitos Sexuais: Um Novo Conceito na Prática Política Internacional. In: BARBOSA, R. & PARKER, R. (orgs). *Sexualidades pelo Averso: direitos, Identidades e Poder*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINHO, O. A Guerra dos Mundos Homossexuais – resistência e contra-hegemonias de raça e gênero. In: RIOS, L.; ALMEIDA, V.; PARKER, R.; PIMENTA, C. & TERTO JR, V. (Orgs). *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde*. Rio de Janeiro: ABIA, 2004.

RAMOS, S. & CARRARA, S. A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas, *Physis*, 16 (2), 185-205, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373312006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312006000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 abr 2007.

RIOS, L. & NASCIMENTO, I.. Homossexualidade e psicoterapia infantil - possibilidades e desafios para a construção dos direitos sexuais na clínica psicológica, *Revista de Psicologia Política*. v. 7, nº 13, 2007. Disponível em:  
<<http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/viewarticle.php?id=36&layout=html>>. Acesso em: 10 mai 2008.

RIOS, L. Corpos e prazeres nos circuitos de homosociabilidade masculina do Centro do Rio de Janeiro, *Ciênc. saúde coletiva*, vol.13, nº.2, p 465-475, Abr 2008. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000200022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000200022&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 mai 2008.

RIOS, L. Quando o assunto é cultura sexual: um “olhar sobre a mídia”. CCR (org). *Olhar sobre a Mídia*. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

RIOS, L. Parcerias e práticas sexuais de jovens homossexuais no Rio de Janeiro. *Cadernos Saúde Pública*, 2003, 19, suppl.2, S223-S232, 2003.

RIOS, L. O Feitiço de Exu - *Um estudo comparativo sobre parcerias e práticas homossexuais entre homens jovens candomblesistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Tese de doutorado, 2004.

RUBIN, G. *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo*. Recife: SOS Corpo, 1993.

RUBIN, G. Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: NARDIR, P. & SCHNEIDER, B. (org). *Social perspectives in lesbian and gay studies: a reader*. London: Routledge, 1998.

SCOTT, J. Gender as a useful category of historical analysis. In: PARKER, R. & AGGLETON, P. (ed). *Culture, society and sexuality: a reader*. London: UCL, 1999.

TERTO JR., V. Homossexualidade e saúde: desafios para a terceira década de epidemia de HIV/AIDS. *Horizontes antropológicos*, 8 (17), 147-158, 2002. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010471832002000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832002000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 abr 2007.

VANCE, C. Social Construction Theory: Problems in the History of Sexuality. In: ALTMAN, D. et all. (ed). *Homosexuality, Which Homosexuality?* Londres: Gay Men's, 1989.

VANCE, C. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico, *Physis: revista de saúde coletiva*, v. 5, n. 1, 1995.

WEEKS, J. *Sexuality and its discontents: meanings, myths, and modern sexualities*. London: Routledge and Kegan Paul, 1985.



## CAPÍTULO 6

---

### A ABORDAGEM DE DIRETOS SEXUAIS E DIRETOS REPRODUTIVOS NA ESCOLA

*Marion Teodósio de Quadros  
Josineide Menezes*

As tendências da fecundidade, a contracepção, a prevenção a doenças sexualmente transmissíveis e as negociações entre parceiros são temas fundamentais para a abordagem da saúde reprodutiva da população. Desde os anos de 1990, os movimentos sociais, especialmente os feministas, de gays e lésbicas, vêm refletindo e construindo ações relacionadas a estes temas em termos de direitos sexuais e direitos reprodutivos, entendidos como um alargamento dos direitos humanos, com a finalidade de proteger a saúde e, também, as escolhas sexuais e reprodutivas das pessoas.

Estes direitos, relacionados ao exercício pleno da sexualidade e da reprodução, estão entre os direitos mais importantes garantidos em conferências<sup>1</sup> e convenções internacionais. Quando falamos de direitos sexuais e direitos reprodutivos<sup>2</sup>, não reduzimos os temas tratados apenas a abordagem da saúde, estamos contribuindo para a construção da cidadania, respeitando as diferentes escolhas das pessoas, sem ficarmos reféns dos saberes e das práticas das ciências médicas, que parecem pouco atentas a diferenças e a diversidade.

O texto está organizado em cinco partes. Na primeira parte, discutiremos a reprodução e a sexualidade como direitos. Na

---

<sup>1</sup> Conferência Internacional de População e Desenvolvimento, realizada no Cairo, em 1994; IV Conferência Mundial da Mulher, realizada em Pequim, entre outras.

<sup>2</sup> Para conhecer mais a respeito de direitos sexuais e direitos reprodutivos, você pode visitar o site da rede feminista de saúde, na parte de publicações, ver os dossiês sobre adolescência e saúde, jornais e cartilhas:  
<http://www.redesaude.org.br/publicacoes.html>

segunda, enfatizamos algumas questões importantes para a abordagem dos temas da fecundidade, da contracepção, da prevenção e da negociação sexual a partir dos direitos sexuais e reprodutivos, procurando estimular os/as professores/as a extrapolar os limites da abordagem das ciências biológicas. A gravidez na adolescência é um tema forte dos debates, por isso, na terceira parte, decidimos enfatizar a relação entre direitos sexuais, direitos reprodutivos e juventude. Na quarta parte, iremos realçar os principais aspectos discutido com os cursistas de Recife e Caruaru. A quinta e última parte traz considerações finais e sugestões para a abordagem destes temas na escola.

### **1. Reprodução e sexualidade como direitos humanos**

Historicamente as mulheres têm sido tomadas como “os seres da esfera privada” e, por isso, durante muito tempo elas não foram consideradas cidadãs. Afinal, a cidadania dizia respeito ao que se desenrolava na esfera pública. Se as mulheres não eram cidadãs, elas não tinham direitos.

A reprodução biológica e a reprodução social, ou seja, os acontecimentos que envolvem a procriação e a criação de filhos/as (concepção, gravidez, parto, cuidados com as crianças) ou as maneiras de evitar a procriação (contracepção, aborto), eram percebidas e tratadas como algo de dimensão familiar, da esfera privada. Só muito recentemente é que, na maior parte dos países, as mulheres têm conquistado direitos de cidadania tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Mais recente ainda é a conquista de direitos sexuais e direitos reprodutivos.

No Brasil durante as décadas de 50, 60 e 70 do século XX, a chegada das idéias feministas que questionavam a maternidade como único lugar de realização das mulheres, juntamente com as novas tecnologias contraceptivas como a pílula anticoncepcional, trouxeram novas possibilidades para a discussão da questão reprodutiva.

Buscando a efetivação de mudanças na questão reprodutiva, o movimento de mulheres brasileiras tem se organizado, inclusive internacionalmente, para garantir maior equidade. Assim, na Conferência Internacional de População e Desenvolvimento,

realizada no Cairo em 1994<sup>3</sup>, conseguiu-se incluir no texto do programa de ação a definição de saúde reprodutiva como:

Um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não a simples ausência de doença ou enfermidade, em todas as matérias concernentes ao sistema reprodutivo e as suas funções e processos. A saúde reprodutiva implica, por conseguinte que as pessoas possam ter uma vida sexual segura e satisfatória e que tenham a capacidade de reproduzir e a liberdade de decidir sobre quando e quantas vezes devem fazê-lo. Implícito nesta última condição está o direito de homens e mulheres de serem informados e de ter acesso a métodos eficientes seguros, permissíveis e aceitáveis de planeamento familiar de sua escolha, assim como outros métodos de regulação da fecundidade ... e o direito de acesso a serviços apropriados de saúde que dêem à mulher condições de atravessar, com segurança a gestação e o parto e propiciem aos casais a melhor chance de ter um filho sadio.

Esta definição tem uma importância fundamental para as mulheres. Sua formulação se deu a partir do reconhecimento de que a reprodução humana envolve direitos de cidadania. Nesse sentido, a luta das mulheres por autonomia e controle do seu próprio corpo, de sua fecundidade e saúde, começou a ser considerada como uma luta por direitos reprodutivos.

Os Direitos Reprodutivos se ancoram no reconhecimento do direito básico de todo casal e de todo indivíduo de decidir livremente e responsabilmente sobre o número, o espaçamento e a oportunidade de ter filhos e de ter a informação e os meios de assim o fazer, e o direito de gozar do mais elevado padrão de saúde sexual e reprodutiva. Inclui o direito a tomar decisões sobre a reprodução, livre de discriminação, coerção ou violência.

O conceito de direitos reprodutivos, foi criado para refletir sobre meios que garantam a liberdade de escolha reprodutiva,

---

<sup>3</sup> Ver o Programa de Ação em: NAÇÕES UNIDAS. Programme of Action of the UNICPD. A. Reproductive rights and reproductive health: basis for action. 1994. Item 7.2. [on line] Disponível na Internet via: <http://www.iisd.ca/linkages/Cairo/program/p07000.html>

rompendo com a perspectiva do determinismo biológico e reforçando o exercício mais amplo da cidadania, não apenas como conquista de garantias legais, mas como participação nas decisões públicas, possibilitando novos significados para a vida cotidiana. (ÁVILA & GOUVEIA, 1996).

Dessa forma, a idéia de maternidade como uma etapa necessária e obrigatória na vida das mulheres é questionada, visando assegurar a liberdade de escolha da mulher e a necessidade de que a vivência da gravidez e do parto aconteça com segurança e dignidade. A autonomia e a liberdade de escolha estão no cerne destes conceitos.

O lema "*nosso corpo nos pertence*", foi desenvolvido na luta pelos direitos reprodutivos como direitos humanos. Para o movimento feminista brasileiro dos anos de 1960 e 1970, os direitos reprodutivos estavam fortemente vinculados à bandeira da liberdade sexual na qual a contracepção era um instrumento fundamental para a ocupação do espaço público pelas mulheres, considerada uma estratégia que a levaria à promoção da igualdade de gênero (VIEIRA, 2003; CORRÊA e ÁVILA, 2003). Assim, a luta por direitos reprodutivos estava fortemente vinculada à luta por direitos sexuais.

Acreditamos que o estabelecimento desses direitos é um marco fundamental para a mudança de comportamento e das relações de gênero. Eles reafirmam a ampliação da cidadania das mulheres e de outras populações discriminadas na sociedade.

A luta por direitos sexuais envolve não apenas as mulheres heterossexuais. Conta com a intensa participação dos movimentos de gays e lésbicas que denunciam os preconceitos e discriminações sofridos e querem liberdade para expressar sua orientação sexual. A orientação sexual passa a ser vista como uma opção. Esta luta é alvo de maior resistência por parte da sociedade, pois envolve, de modo ainda maior, a reflexão sobre os valores e os comportamentos que geram preconceitos, muitos deles ligados a preceitos religiosos.

É a partir da Conferência de População e Desenvolvimento, ocorrida no Cairo, em 1994, que os direitos sexuais passam a ser elementos fundamentais dos Direitos Humanos. Eles incluem o direito a viver a sexualidade com prazer, o direito à liberdade e autonomia no exercício responsável da sexualidade. Isso implica viver a sexualidade livre de coerção, discriminação e violência.

Tratar os direitos sexuais e os direitos reprodutivos de forma separada significa reconhecer que estas duas dimensões da vida humana são esferas autônomas e, portanto, necessitam de espaços de luta, atuação, decisões e garantia de direitos diferenciados.

Ter direito é poder tomar decisões com autonomia e responsabilidade, é ter condições de superar necessidades individuais ou coletivas. Ter direito, portanto, presume equilíbrio nas relações de poder e envolve a crença na justiça. Na relação com o Estado, a agenda de saúde e direitos, sexuais e reprodutivos, tem como objetivo o atendimento das necessidades e direitos das pessoas nas áreas de sexualidade e reprodução, bem como as mudanças feitas na legislação. Para ter direito e poder tomar decisões é preciso conhecer os temas importantes ligados à saúde reprodutiva, e de que forma abordá-los para garantir esta perspectiva, o que faremos agora.

## **2. Como abordar fecundidade, contracepção, prevenção e negociação sexual a partir dos direitos sexuais reprodutivos?**

Quando estamos no marco dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos, não podemos adotar ações pedagógicas que se restrinjam a uma abordagem baseada nas ciências biológicas, que tratam do sistema reprodutor, da contracepção e da prevenção de forma normativa e descontextualizada, reforçando preconceitos e discriminações de gênero, raça, etnia, classe, idade, entre outras, na vivência cotidiana na escola. Uma prática lamentavelmente comum na escola é a tendência a classificar os alunos de modo a associar suas qualidades ou faltas a atributos que também se relacionam com o comportamento sexual: menina esforçada, menino garanhão, menina vadia, menino sabido, menina que não quer nada com a vida, menino safado, menina desleixada etc.

Para tratar os direitos sexuais e os direitos reprodutivos na escola é preciso dialogar com os/as estudantes, falando sobre as suas experiências; tratar dos temas debatidos levando em consideração os conhecimentos e as dúvidas que os/as estudantes trazem para o debate abordando o prazer, o afeto, descobertas de novas sensações físicas e emocionais, expectativas, desejos etc. Além disso, as ações pedagógicas devem ser planejadas de acordo com o público ao qual

se destinam, que também pode contribuir com sua avaliação para o aprimoramento destas ações. Não há como seguir esta abordagem, quando a conversa gira em torno do “não pode”, “não deve” e “não faça”. Girar em torno dessas negativas reforça o tom normatizador, controlista e pouco compreensivo da realidade das pessoas e de suas situações, deixando professores/as muito parecidos/as com médicos/as e enfermeiros/as. Muitos estudos comprovam que estes procedimentos não contribuem para a prevenção e contracepção conscientes, enfraquecendo os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas. Não seria a hora dos próprios professores refletirem sobre a ampliação das possibilidades do que os/as jovens podem ou devem fazer? Isso não quer dizer cair no extremo oposto: no “tudo pode” ou no “faça tudo”. A abordagem a partir dos direitos visa justamente auxiliar na busca deste ponto de equilíbrio.

Para abordar os direitos, precisamos conhecer questões ligadas à fecundidade, à contracepção, à prevenção e a negociação sexual. A **fecundidade** se relaciona à procriação humana, significa o número de filhos em relação às mulheres em idade reprodutiva. A fecundidade é calculada por meio da **taxa de fecundidade** que mede o número médio de filhos nascidos vivos por mulher em idade reprodutiva, num determinado período de tempo. A fecundidade ajuda a obter informações sobre o crescimento e a estrutura da população, a saúde materna e infantil e a questões ligadas às características das famílias. Por isso mesmo, os Estados podem usá-la não para garantir os direitos das mulheres, mas para controlar a sua procriação. Para que isto não aconteça, é necessário que haja controle social<sup>4</sup> das ações do Estado.

A taxa de fecundidade é menor nos países desenvolvidos e maior nos países subdesenvolvidos. No Brasil, a taxa era de 6 filhos

---

<sup>4</sup> Uma definição bastante pertinente de controle social pode ser encontrada na página oficial do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Segundo o Ministério, o *Controle Social é a participação da sociedade civil nos processos de planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações da gestão pública e na execução das políticas e programas públicos. Trata-se de uma ação conjunta entre Estado e sociedade em que o eixo central é o compartilhamento de responsabilidades com vistas a aumentar o nível da eficácia e efetividade das políticas e programas públicos* ([http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/controle\\_social/o-que-e](http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/controle_social/o-que-e) > Acesso em 21 de abril de 2009).

por mulher, nos anos de 1960, diminuindo para 4,5 filhos por mulher, nos anos de 1970, caindo para 2 filhos por mulher no ano 2000, considerada como a taxa de reposição da população (uma vez que de cada mulher nascem 2 crianças que irão substituir o casal que as gerou). Atualmente, a taxa encontra-se abaixo de 2 filhos por mulher, considerada abaixo do nível de reposição (BERQUÓ e CAVENAGUI, 2008). A tendência, portanto, tem sido a diminuição cada vez maior do número de filhos e, também, do número de pessoas que compõem a população brasileira.

Se analisarmos as diferenças dessa taxa dentro do Brasil, vemos que mulheres mais pobres, com menor escolaridade, negras, residentes em ambiente rural e nas regiões mais pobres possuem uma taxa maior de fecundidade. Isso significa que existe uma relação entre renda, escolaridade, cor/raça, ambiente de moradia e fecundidade. Essa relação nos informa que o comportamento reprodutivo da população é, em grande medida, consequência das desigualdades sociais sofridas pelas pessoas. Quem possui menos acesso a recursos educacionais e financeiros, a serviços de saúde, a medicamentos, a informações, etc., acaba tendo uma maior quantidade de filhos. Isto não acontece por opção ou irresponsabilidade da pessoa, a formação (não apenas a informação) e as mudanças no nosso comportamento não dependem apenas da tomada de decisões e escolhas pessoais resultantes de uma aprendizagem individual. Elas são fortemente influenciadas pelo contexto social em que vivemos, marcado por relações de poder e desigualdades. Não é prudente, portanto, tratar a gravidez como um problema ou pessoalizar este problema nas estudantes que engravidam taxando-as de irresponsáveis. A gravidez está relacionada tanto a desejos das pessoas quanto a características e desigualdades da sociedade.

Uma forma freqüente de expressar preconceito dentro da escola é tratar as estudantes que engravidam como irresponsáveis e inseqüentes. Muitos professores e professoras afirmam que “só engravida quem quer”, pois existem muitos **métodos contraceptivos** disponíveis atualmente. Os métodos contraceptivos são utilizados para evitar que as mulheres engravidem. Eles vêm sendo incentivados por meio de programas de planejamento familiar adotados pelo governo.

Tratar os métodos contraceptivos dentro de **programas de planejamento familiar** tem sido criticado como uma maneira moralista de abordagem, uma vez que só concebe a necessidade do uso de tais métodos dentro do casamento e da família. São políticas e ações como estas que reforçam estereótipos negativos sobre a mulher que tem vida sexual fora do casamento, negando a ela o direito de exercer sua sexualidade. Também prejudicam o acesso das mulheres jovens aos contraceptivos. Assim, ao adotarmos o termo **planejamento reprodutivo**, ao invés de planejamento familiar, estamos contribuindo para o fortalecimento dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, uma vez que a sexualidade pode ser exercida antes ou depois do casamento e da formação da família.

Os métodos contraceptivos (também chamados de anticoncepcionais) são muitos. Existem os **métodos comportamentais** que são o coito interrompido<sup>5</sup> e a abstinência sexual periódica, por meio da tabela<sup>6</sup>, do método de billings e do método da temperatura basal<sup>7</sup>; os **métodos de barreira** como o condom (ou camisinha), o dispositivo intrauterino [DIU], os espermicidas e os métodos vaginais<sup>8</sup>; os **métodos hormonais** como pílula, injeção, implante, anel vaginal; e os **métodos definitivos** que são a ligação de trompas e vasectomia<sup>9</sup>. A camisinha e a pílula são os métodos mais difundidos e os mais utilizados pela população jovem

---

<sup>5</sup> Este método é popularmente conhecido como “gozar fora”. Significa que durante o ato sexual, antes da ejaculação, o homem retira o pênis e ejacula fora da vagina.

<sup>6</sup> Sua prática consiste em deixar de ter relações sexuais durante o período fértil da mulher que é calculado no calendário, tendo como referência o primeiro dia de menstruação.

<sup>7</sup> A abstinência sexual periódica também pode ser feita pelo método de Billings (a presença de muco mais espesso na vagina corresponde ao período fértil) ou pelo método da temperatura basal (após a ovulação, ou seja, durante o período fértil, a temperatura do corpo sobe levemente quando a mulher está em repouso).

<sup>8</sup> O diafragma e o capuz, fabricados em material de borracha côncavo e com as bordas flexíveis. São introduzidos na vagina antes e retirados algumas horas após a relação sexual. Eles recobrem o colo do útero, impedindo a passagem dos espermatozoides

<sup>9</sup> É um procedimento cirúrgico simples, realizado nos canais deferentes (duto ejaculatório) que impede a presença de espermatozoides na ejaculação, sem afetar o desempenho sexual. É um método permanente.

brasileira (RIOS, 2003; CABRAL, 2002; LONGO, 2002; CASTRO, ABRAMOWAY e SILVA, 2004; BEMFAM, 1999a, 1999b e 1996).

O importante é saber que nenhum desses métodos é 100% eficaz, todos eles podem falhar. Mesmo que conheçamos todos os métodos e os utilizemos da forma correta, ainda assim, há o risco de engravidar. Assim, as pessoas devem saber que métodos existem, a maneira mais eficaz de usá-los, os efeitos colaterais e a probabilidade de falhar que possuem. Mesmo tendo todas estas informações, as pessoas podem ter dificuldade de acesso aos métodos, como vimos nos parágrafos anteriores. Além disso, as desigualdades sociais dificultam fortemente no acesso às informações e aos métodos. Também são fortes nas situações de uso dos métodos, especialmente as relacionadas aos comportamentos masculino e feminino, às diferenças regionais e de escolaridade. Por isso, a negociação sexual<sup>10</sup> para o uso de métodos contraceptivos não é feita em ambiente de igualdade.

É preciso não esquecer que a contracepção faz parte dos direitos reprodutivos tanto quanto a concepção. É necessário, portanto, abordar a gravidez como um desejo e um direito das pessoas, bem como deixar de centrar todos os esforços pedagógicos apenas na abordagem da contracepção. Também não se pode deixar de trabalhar com os temas relacionados aos direitos sexuais.

### **3. Juventude, direitos sexuais e direitos reprodutivos**

A partir de uma concepção de direitos, cabe a nós conduzirmos duas questões: Como tratarmos do tema sexualidade na escola sem perdermos o foco dos direitos sexuais? E ainda, como construirmos uma agenda para essa temática nas escolas tomando os jovens como portadores desses direitos?

---

<sup>10</sup> A negociação sexual significa colocar a sexualidade e as práticas sexuais como passíveis de serem negociadas entre parceiros/as. Segundo Barbosa (1999, p. 74), a negociação sexual antigamente era associada à prostituição, à promiscuidade e à pornografia, tendo seu significado relacionado à doença e à degradação. Atualmente, o termo possui reconhecimento positivo, desejável e ligado à preservação da saúde.

Assim, iniciaremos tratando das questões da sexualidade já advertindo que esse campo da vida humana não está circunscrito a aspectos psicológicos e biológicos, mas que está impregnado por aspectos culturais. Ao tratarmos da sexualidade com vistas à educação formal, dois sujeitos sociais se fazem presentes, o/a professor/a e o/a estudante. Nesse contexto, vale salientar que, vários aspectos da vivência sexual dos/as jovens estão presentes cotidianamente nas reflexões da comunidade escolar. São temas fortes para tratar com a juventude:

- 1 - a idade de iniciação sexual dos/as jovens,
- 2 - a responsabilidade quanto ao ato sexual,
- 3 - a vulnerabilidade desses/as jovens frente às infecções sexualmente transmissíveis.

Nas últimas décadas, a vida sexual das pessoas foi modificada nos países ocidentais. As pesquisas recentes sobre jovens apontam que as relações de gênero são estruturadoras das relações sociais e da sociedade em todas as suas dimensões, inclusive na vivência da sexualidade. Mas as pesquisas e discursos sobre os/as jovens parecem não privilegiar uma escuta das reais necessidades dos/das jovens, enfatizando um discurso normativo do comportamento sexual e reprodutivo na juventude, muito moralizante e ligado a uma perspectiva preventivista.

O **preventivismo** é uma maneira de abordar a mudança comportamental, partindo do pressuposto de que o interventor (o médico, a enfermeira, o professor) “sabe” e deve dizer para o outro (o jovem, o estudante, o doente), “o que é o melhor”, esperando que o outro mude o seu comportamento, ou seja, a sua forma de pensar e agir (RIOS, 2002).

Quando o termo adolescência é utilizado para tratar destes temas, remete mais ao plano individual e possui significados negativos, como dependência, irresponsabilidade, dificuldades emocionais e impulsividade (VILLELA e DORETO, 2006). Assim, o próprio uso do termo adolescência, já vem carregado de significados que não promovem direitos, enfatizando a falta de capacidade de tomar decisões, a falta de responsabilidade nas decisões tomadas, etc. Onde fica a abordagem dos direitos dos jovens?

O termo juventude remete a um sentido mais coletivo, relacionado ao segmento populacional de uma sociedade, com significados positivados, como independência, criatividade e responsabilidade (VILLELA e DORETO, 2006). Assim, a abordagem da juventude e da gravidez na adolescência como problemas sociais é contraposta a abordagens que enfatizam os jovens como portadores de direitos, responsabilidades e escolhas.

Nos últimos anos, vários pesquisadores têm se dedicado a compreender a sexualidade e a reprodução entre a população jovem, tendo como foco da preocupação os valores, significados e crenças associadas às práticas sexuais e reprodutivas (QUADROS, 2007; RIOS, 2003; CABRAL, 2002 e 2003; LONGO, 2002; CASTRO, ABRAMOWAY e SILVA, 2004; CASTRO *et al*, 2006; ALMEIDA, MARIA DA CONCEIÇÃO CHAGAS *et al*, 2003; ALMEIDA, MARGARETH APARECIDA, 2002; AQUINO *et al*, 2003; HEILBORN e EQUIPE GRAVAD, 2005; ROHDEN e EQUIPE GRAVAD, 2005; PIROTTA, 2003; SCOTT, QUADROS e LONGHI, 2002). Estes estudos enfatizam a diversidade de situações vividas por jovens. Vejamos o que alguns destes trabalhos trazem para a discussão da idade da iniciação sexual, da responsabilidade quanto ao ato sexual e da vulnerabilidade dos/as jovens.

### *3.1. Idade da iniciação sexual*

Quando estamos analisando a idade de iniciação sexual, várias questões diferenciam a experiência sexual de homens e mulheres jovens, menos pelas diferenças entre seus corpos e mais pelas expectativas e normas diferentes dirigidas a cada um dos sexos.

Segundo Heilborn (1999), a entrada na vida sexual adulta e a maneira como as mulheres vivem essa passagem continua marcadamente diferente para homens e mulheres. Geralmente a primeira relação sexual é um momento decisivo de construção de um relacionamento verdadeiro, para as moças. Os rapazes, por sua vez, consideram pouco a relação com a parceira neste momento. Vivem a primeira relação sexual como um momento de iniciação pessoal, que lhes dá experiência de vida (QUADROS, 2004).

A idade de iniciação também varia de acordo com a classe social, a etnia, a idade considerada apropriada pelo grupo ou comunidade, entre outros. Não há uma idade certa ou errada, ela é variável. Em pesquisas recentes, o comportamento sexual e reprodutivo da população brasileira se mostrou bastante influenciado pela renda e escolaridade. Quanto menor a renda e a escolaridade, mais cedo ocorre o início da vida sexual e, também, a vivência da maternidade e da paternidade. Além disso, o uso de preservativos é menos freqüente e há menor conhecimento sobre a Aids.

### *3.2. Gravidez na adolescência*

O debate que envolve a gravidez na adolescência, desde a década de 90 do século XX, produziu duas questões que ainda despontam como cruciais e se desdobram nas várias reflexões que se fazem sobre o tema, são elas: as condições socio-econômicas dos/as adolescentes e a responsabilidade quanto a vivência da sexualidade e mais diretamente a prática do ato sexual.

Em relação à primeira acreditamos que, apesar das situações de carência financeira facilitarem a desinformação, dar ênfase a gravidez como resultante da pobreza implica em fortes generalizações que impedem uma visão mais aproximada da realidade. Nesse sentido, Desser (1994) em seu estudo sobre a gravidez em adolescentes brasileiras, comparou atitudes e representações sobre o tema a partir de grupos familiares distintos. Tomando como referência de um lado, grupos de famílias nucleares de classe média e de pobres urbanos e de outros grupos matrifocais, a autora concluiu que a maternidade é o principal modelo de identificação para a maior parte das adolescentes pesquisadas. Esta conclusão nos parece importante, pois se contrapõe a um senso comum que considera a maternidade e adolescência não combinam.

No que diz respeito à responsabilidade quanto ao ato sexual, alguns trabalhos analisam as trajetórias de rapazes (CABRAL, 2002) e moças (ALMEIDA, 2002) para compreender as repercussões que a gravidez na adolescência pode causar nas suas vidas escolares e profissionais, relativizando a visão de que os efeitos de uma gravidez inesperada são devastadores.

Por exemplo, a interrupção da trajetória educacional em prol da profissional se deve mais a questões materiais do que em função da gravidez em si, para rapazes de grupos populares do Rio de Janeiro (CABRAL, 2002: 179). No caso de moças que haviam realizado o pré-natal em unidades básicas de saúde de Botucatu (SP), a gravidez só aparece como um motivo de abandono definitivo da escola quando esta não faz mais parte do projeto de vida das adolescentes, não sendo considerada um empecilho à continuidade dos estudos (ALMEIDA, 2002: 202).

Além disso, deve ser considerado que o desejo de ter filhos faz parte da vida das pessoas, sejam elas jovens, adultas, homens, mulheres ou de qualquer orientação sexual. Especialmente entre as mulheres jovens, este desejo está fortemente influenciado pelo valor simbólico da gravidez devido à grande importância que a nossa sociedade atribui à maternidade. Uma jovem que se torna mãe, passa a ter um outro status na nossa sociedade, deixa de ser vista como menina e passa a ser reconhecida como mulher (ver também SCOTT 2001).

Nas classes populares, muitas vezes, o projeto de casar e formar uma família adquire importância central na vida das jovens. É preciso, portanto, perceber que a gravidez de uma estudante nem sempre é um problema, ela pode ser, mesmo que venha fora do tempo planejado, a realização de um desejo que deve ser respeitado, pois significa uma escolha reprodutiva, ou seja, uma das expressões dos direitos reprodutivos. Por outro lado, mesmo que a gravidez não tenha sido esperada nem planejada, não pode se constituir em um fator de discriminação da jovem, mas de envolvimento e acolhimento. Não é coibindo e discriminando que se enfrenta a questão, afinal qual a idade ideal para se engravidar? Se ela existe, varia de acordo com o tempo, o grupo social e o lugar a que se refere.

Deve-se levar em consideração, ainda, que muitos jovens possuem informações sobre os métodos, mas não têm a possibilidade de conversar sobre suas dificuldades no acesso e uso de tais métodos. Neste ponto, família e escola não parecem atuar positivamente sobre o problema. Ao lado do silêncio da família, a abordagem da escola não trabalha o contexto social e cultural em que os alunos trazem questões sobre sexualidade, maternidade e paternidade. Assim, isola-

se a contracepção das outras dimensões da vida sexual e afetiva dos jovens, não contribuindo para o respeito aos direitos sexuais ou reprodutivos da juventude.

Existe, portanto, a necessidade de enfrentar os problemas de uma educação anti-sexual que ocorre quando a família e a escola se calam sobre assuntos relacionados à sexualidade ou na forma diretamente repressiva, visando proibir atividades sexuais ou ainda pela redução do sexo aos seus aspectos puramente biológicos e que propicia a gravidez indesejada.

A educação sexual, para Cavasin (1996), por exemplo, deve ter um caráter formativo amplo, que propicie a livre discussão de normas e padrões de comportamento em relação ao sexo, bem como o debate com jovens frente à sua própria sexualidade. A autora defende a implantação de um programa desse tipo como parte de um projeto mais amplo e democratização da escola.

### *3.3. Vulnerabilidade de jovens às DST e ao HIV/Aids*

Tanto a gravidez na adolescência quanto a vulnerabilidade de jovens às DST e ao HIV/AIDS emergiram como fenômenos importantes no início da década de 1980, e envolvem questões relacionadas a sexo duplamente seguro, contracepção, concepções de sexualidade e relações de gênero, idade, instituições, recortes de classe, etnia e orientação sexual, entre outros.

Para abordar o HIV/AIDS, podemos identificar três fases de orientação teórica de pesquisas e ações: a primeira, na década de 1980, tinha o conceito de risco como chave e abordava a prevenção numa perspectiva mais comportamental e individualista; a segunda, do início da década de 1990, colocou em evidência os determinantes socioculturais da infecção pelo HIV, privilegiando o sentido que as pessoas e grupos atribuem às suas práticas. Atualmente, as ações de prevenção partem do conceito de vulnerabilidade, pondo em relevo os fatores estruturais da sociedade que influenciam a contaminação. Isso não significa, entretanto, que as perspectivas adotadas na primeira e segunda fase foram totalmente superadas. Elas continuam a orientar muitas pesquisas e ações.

A urgência em achar soluções rápidas e eficazes para responder à pandemia do HIV/AIDS tem levado a realização de ações de prevenção pouco refletidas, tanto no que se refere aos paradigmas que orientam as ações quanto à eficácia dos resultados alcançados (PARKER, RIOS; TERTO JR., 2001), salvo algumas exceções (PAIVA, 2000; MONTEIRO, 1999a e 1999b). Há ainda um fator complicador, pois os jovens se mobilizam mais para a contracepção, dando menor valor à prevenção.

De qualquer modo, a abordagem da vulnerabilidade ao HIV/Aids na escola deve estar pautada nas questões da sexualidade e da reprodução a partir dos contextos sociais e culturais em que estão sendo vivenciados, dialogando com os/as estudantes, falando sobre as suas experiências, abordando o prazer, o afeto, descobertas de sensações físicas e emocionais, expectativas, desejos etc. Abordagem que já havíamos evidenciado no início deste texto, na qual a conversa e a troca são mais enfatizadas do que o “não pode”, “não deve” e “não faça”.

Na Prevenção de doenças e infecções sexualmente transmissíveis é visível como as vulnerabilidades relacionadas a classe e etnia se articulam com as desigualdades de gênero fortalecendo a tendência de pauperização e feminilização da AIDS. Quando aqui nos referimos a vulnerabilidade estamos tomando o conceito de Ayres (1997), que refere a suscetibilidade individual ou coletiva de infecção pelo HIV. Para ele, a vulnerabilidade está incorporada em **comportamentos** individuais que criam a oportunidade para infectar-se ou adoecer (relação sexual, uso de drogas injetáveis, transfusão sanguínea e transmissão vertical). Entretanto, tais comportamentos não podem ser compreendidos como decorrência imediata da vontade dos indivíduos, eles estão relacionados ao **grau de consciência** que os indivíduos possuem dos possíveis danos provocados pelos seus comportamentos e, também, do **poder de transformação** que é possível efetivar a partir desse grau de consciência.

Quando tratamos especificamente das mulheres, de qualquer idade, o empoderamento para a negociação do uso do preservativo fica comprometido, pois como antes já citamos nesse texto, esta não se dá entre iguais. Embora as mulheres tenham muitas vezes

consciência dos riscos de uma relação desprotegida, fatores externos à sua vontade e que compõem historicamente uma relação desigual com os homens impedem a transformação de comportamentos frente à epidemia. É importante pontuarmos aqui que um dos fatores de vulnerabilidade mais importantes é a violência sexista, que muitas vezes as mulheres estão submetidas a ela desde a adolescência. Esse fator foi evidenciado pela OMS em 2000, que alertava para a relação entre HIV/AIDS e a violência contra a Mulher se referindo aos seguintes fatores de vulnerabilidade: o sexo forçado; a limitação trazida pela violência para negociar o sexo seguro, e a revelação da condição de soropositiva como um fator que aumenta o risco de violência. Esses aspectos sem dúvida precisam ser considerados quando da ação pedagógica para o enfrentamento da AIDS no contexto escolar.

#### **4. Questões e dificuldades de professores e escolas**

O curso de formação foi realizado simultaneamente em Recife e Caruaru. Esse fato possibilitou uma compreensão ampliada da experiência dos/as professores/as da capital e do interior, trazendo uma riqueza de reflexões sobre a cultura e a prática escolar em dois cenários que evidenciam uma diversidade de posicionamentos e práticas por vezes semelhantes e por vezes muito díspares.

Em Recife, o módulo sobre saúde reprodutiva teve início a partir da discussão de situações apresentadas a turma para serem resolvidas em grupo a partir da vivência escolar de cada professor/a. Já em Caruaru, solicitou-se às pessoas que se reunissem em grupo e escolhessem uma situação vivenciada na escola que tivesse relação com os temas abordados no módulo para encenar teatralmente.

As reflexões produzidas pelo grupo de professores de Recife e Caruaru confirmam o que de certa maneira está presente na literatura publicada sobre o tema. O corpo docente das escolas públicas sabe da dificuldade enfrentada pelos/as jovens quanto às dúvidas e vivências da sexualidade. E constata que os pais não conseguem conversar sobre o tema de maneira esclarecedora, pois os pais também são fruto de uma escola que não refletiu sobre o seu papel diante dos jovens e a sexualidade. Considera que hoje há uma maior preocupação da

escola quanto ao tema, mas se ressentiu do fato das formações para os/as professores/as serem pontuais e não permanentes. Há uma consciência por parte do grupo de que por conta disso muitas vezes a atitude do professor é guiada pelos seus valores e por isso há um julgamento da/o jovem. Uma outra questão apresentada, é que aqueles/as que se preocupam e querem ajudar os/as jovens nessa vivência não sabem qual a melhor maneira e qual metodologia utilizar.

As discussões trazidas com os esquetes (em Caruaru) ou com o debate de situações vivenciadas (em Recife), reforçam a preocupação com a lamentável ausência do diálogo entre jovens e suas famílias, as dificuldades dos/as professores/as e da escola em abordar os temas, alegando que as poucas iniciativas existentes são criticadas porque falar sobre sexualidade, prevenção ou contracepção infelizmente significa para muitos que a escola está incentivando o sexo, a transa entre adolescentes, revelando um conservadorismo que é inimigo da informação, do diálogo e, portanto, contribui para o desrespeito aos direitos sexuais e reprodutivos dos/as jovens.

Os/as professores/as também alegam ser difícil conversar com os jovens e se queixam das formações pontuais e não continuadas, que contribuem pouco para a superação das dificuldades de diálogo. Alguns/mas deles/as acreditam que as jovens despertam mais rápido para a sexualidade e estão tomando as iniciativas da paquera e do namoro. Também comentaram sobre o menor tempo livre da jovem, em relação ao rapaz, porque são mais responsabilizadas dos cuidados com a casa.

Percebemos que dentro desta temática duas questões preocupam muito os/as educadores/as: são elas a gravidez na adolescência e as infecções sexualmente transmissíveis. Elas atestam que antes de participarem de formações como esta tinham mais dificuldade de enfrentar em sala de aula as perguntas ou depoimentos sobre esses temas. Muitos/as professores/as apontaram uma questão importante quanto à gravidez, acreditam que, atualmente, quando uma menina fala que está grávida, o/a professor/a precisa ter uma postura de acolhimento desta jovem, pois ela muitas vezes só se depara com ameaças, e lembrar também

que a gravidez pode ser resultado de uma situação de violência sexual.

Outra questão bastante debatida pelo grupo foi o papel da mídia, principalmente frente à epidemia da AIDS. Muitos/as professores/as afirmava que as novelas e seriados apresentam os/as jovens se relacionando sexualmente, no entanto nunca enfocam a prevenção ou responsabilidade quanto à vida sexual de jovens e adultos. Também houve debate sobre a responsabilidade que a educação tem assumido sozinha, pois os/as jovens não se sentem à vontade e nem confiam no serviço de saúde como espaço para acolher dúvidas da população jovem e orientá-la.

Em Caruaru, houve um interesse maior em debater a gravidez na adolescência vista como um problema que é preciso debelar. A associação da gravidez na adolescência à falta de informação, à pobreza, baixa escolaridade e local de moradia constituiu uma forma frequente entre aqueles/as que abordaram o tema. Entretanto, tanto em Recife quanto em Caruaru, existem alguns/mas professores/as preocupados/as em abordar o tema de uma outra perspectiva, insistindo em atitudes de acolhimento da jovens grávidas. Também houve quem relacionou gravidez na adolescência e prostituição. Eles/as alegaram que muitas moças, depois que têm os/as filhos/as, viram prostitutas. Essa associação revela o moralismo presente nas relações entre alguns/mas professores/as e as estudantes, uma vez que a prostituição aí está associada à maior liberdade sexual das moças e não à venda de serviços sexuais. Em situações como esta, fica evidente a falta de reconhecimento dos direitos sexuais das jovens estudantes.

As dificuldades e opiniões de professores são muitas e se diferenciam, mostrando que: 1) as dificuldades de diálogo e confiança para tratar dos temas aqui evidenciados parecem brotar de todos os lugares - da família, da escola, dos serviços de saúde; 2) a escola parece um lugar mais procurado pelas/os jovens para o diálogo e as informações; 3) há muitas dificuldades e preconceitos da escola, dos professores e dos pais, que tornam difícil o trabalho com os temas e questões aqui evidenciadas; 4) mesmo para aqueles professores que tentam o diálogo, o caminho é cheio de incertezas e

eles não se sentem apoiados com uma formação contínua que lhes ofereça suporte.

## **5. Considerações finais e sugestões**

Diante das reflexões feitas acima gostaríamos de salientar alguns pontos que podem servir de partida para as abordagens dos temas aqui apresentados. Inicialmente gostaríamos de ressaltar o papel importante que a escola possui como espaço de referência, para os/as jovens que se sentem mais acolhidos e seguros, para tratar destes temas se compararmos, por exemplo, aos serviços de saúde. Pensando especificamente na comunidade escolar e nas políticas públicas de educação acreditamos que a escola pode ser potencializada para uma maior aproximação dos jovens quanto às questões de sexualidade e dos direitos sexuais e reprodutivos. É importante, portanto, unir as experiências inovadoras de vários professores para que se desenvolva em rede, para tanto se deve estruturar núcleos locais ou regionais na estrutura de ensino que possibilitem ao educador e educando formação permanente.

Além disso, percebemos que as bibliotecas das escolas são espaços que podem ser utilizados, se equipados adequadamente para a formação da comunidade escolar, partindo inclusive da valorização e formação específica para as/os profissionais que nela atuam.

Uma outra questão, que perpassa as já colocadas, refere-se às desigualdades entre homens e mulheres, que influenciam bastante o comportamento das pessoas na sua vida sexual e reprodutiva. Estas desigualdades são consideradas prejudiciais aos direitos sexuais e reprodutivos, por isso a abordagem dos direitos, procura sempre estimular relações justas e igualitárias entre homens e mulheres.

Algumas sugestões metodológicas, muitas delas destacadas pela ONG Curumim em diálogo com as turmas de Caruaru e Recife, são importantes para lidar com os temas aqui abordados a partir dos direitos sexuais e reprodutivos: procurar desenvolver o diálogo como a base de qualquer ação pedagógica; utilizar o conhecimento prévio do/a estudante que deve partir do que cada um sabe sobre o seu próprio corpo e compartilhar o saber existente com outros

professores para estimular o diálogo e as diversas maneiras de abordar os temas.

Além disso, devemos considerar sempre as desigualdades de gênero existentes neste contexto, para poder incentivar a autonomia, a busca por igualdade e justiça nas relações, bem como incentivar a produção coletiva de livros, cartilhas, cartazes valorizando os conhecimentos dos estudantes. Esta tem sido uma metodologia bastante proveitosa no tratamento desses temas, segundo o depoimento dos/as próprios professores/as.

É preciso considerar sempre o contexto social e cultural em que vivem e convivem os/as estudantes como um ponto de partida para entender suas dificuldades, suas angústias, seus desejos, seus projetos, nesse sentido devemos lembrar que “com quem se pode fazer sexo, de que maneiras, em que circunstâncias e com que resultados nunca são simplesmente aleatórios”, mas definidos “por regras e códigos implícitos e explícitos impostos pela cultura sexual de uma comunidade específica” (PARKER, 2000, p. 37).

Comungamos da idéia de que a escola, a família e os serviços de saúde devem contribuir para criar condições para estimular o sujeito sexual. O sujeito sexual (PAIVA, 1996, p. 216-217) é:

o indivíduo capaz de ser agente regulador de sua vida sexual, significando, na prática: a) desenvolver uma relação negociada com as normas da cultura familiar e de grupos de pares; b) explorar (ou não) a sexualidade independentemente da iniciativa do parceiro; c) conseguir dizer não e ter esse direito respeitado; d) negociar práticas sexuais que sejam prazerosas para si, desde que aceitas pelo parceiro e consensuais; e) conseguir negociar sexo seguro; f) ter acesso aos meios materiais e serviços para efetuar escolhas reprodutivas, contraceptivas e de sexo seguro.

Nesse sentido, acreditamos que trabalhar com os cenários e os roteiros, sexuais e reprodutivos (PAIVA, 1996 e 2000; SIMON e GANON, 1999), pode ser um bom caminho para reforçar as sugestões apontadas acima, promovendo uma abordagem interativa do contexto, das desigualdades e dos desejos e capacidades de negociação sexual individuais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Margareth Aparecida Santini de. Gravidez adolescente: a diversidade das situações. *Revista Brasileira de Estudos de Populações*, v.19, n.2, p 197-208, jul/dez 2002.

ALMEIDA, Maria da Conceição Chagas; AQUINO, Estela Meria Leão; GAFFIKIN, Lynne e MAGNANI, Robert J. Uso de Contracepção por adolescentes de escolas públicas da Bahia. *Revista de Saúde Pública*, v.37, n.5, p. 566-575, 2003.

AQUINO, Estela Maria Leão de; HEILBORN, Maria Luiza; KNAUTH, Daniela; ALMEIDA, Maria da Conceição e MENEZES, Greice. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. *Cadernos de Saúde Pública*, n.19, suplemento 2, p. 5377-5388, 2003.

ÁVILA, Maria Betânia & GOUVEIA, Taciana. “Notas sobre direitos reprodutivos e direitos sexuais” in: PARKER, R. e BARBOSA, S. (orgs). *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ABIA/IMS/UERJ, 1996.

AYRES, José Ricardo C.M. et al. *Aids, vulnerabilidade e prevenção*. Rio de Janeiro, ABIA/IMS-UERJ, II Seminário Saúde Reprodutiva em Tempos de Aids, 1997.

BARBOSA, Regina. Negociação sexual ou sexo negociado? Poder, gênero e sexualidade em tempos de AIDS. In: Barbosa RM, Parker R (orgs). *Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder*. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 73-88.

BEMFAM (Sociedade civil de bem-estar familiar no Brasil). Comportamento e intenções reprodutivas da população masculina. *Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde*. Rio de Janeiro: BEMFAM, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Adolescentes, jovens e a Pesquisa nacional sobre Demografia e Saúde*. Um estudo sobre fecundidade, comportamento sexual e saúde reprodutiva. Rio de Janeiro: BEMFAM, 1999b.

\_\_\_\_\_. Pesquisa nacional sobre demografia e saúde 1996 - DHS. Rio de Janeiro. 716 p.

BERQUÓ, Elza e CAVENAGHI, Suzana. Breve nota sobre a redução no número médio de filhos por mulher no Brasil. *Novos estudos*, Cebrap, n. 74, p. 11-15, março 2008.

CABRAL, Cristine S. Contraceção e gravidez na adolescência na perspectiva de jovens pais de uma comunidade favelada do Rio de Janeiro, *Cadernos de Saúde Pública*, n.19, suplemento 2, p. 5283-5292, 2003.

\_\_\_\_\_. "Gravidez na adolescência" e identidade masculina: repercussões sobre a trajetória escolar e profissional do jovem, *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.2, p. 179-196, jul/dez 2002.

CASTRO, Mary Garcia; Nadir; MIRANDA, Marlene Barreto e ABRAMOVAY, Miriam. *Juventude, Gênero, Família e Sexualidade: combinando tradição e a modernidade*. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional - Família Contemporânea: desafios à intimidade e à inclusão social. Universidade Católica, Salvador, 2006. Digitado.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam e SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2004.

CAVASIN, Sylvia. A gravidez na adolescência e o discurso de risco. *Conciencia Latinoamericana*, Vol 8, n° 2, Abril/Maio/Junho 1996.

CORRÊA, Sônia. Saúde Reprodutiva em tempo de AIDS: Trajetória e Desafios. Rio de Janeiro: ABIA/IMS/ UERJ, 1997.

CORRÊA, Sonia e ÀVILA, Maria Betânea. Direitos sexuais e reprodutivos: pauta global e percursos brasileiros. In: BERQUÓ, Elza (org). *Sexo & Vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

DESSER, Nanete Ávila. *Adolescência, Sexualidade e Culpa: um estudo sobre a gravidez precoce nas adolescentes brasileiras*. Rio de Janeiro/ Brasília: Ed. Rosa dos Tempos/Editora Universidade de Brasília, 1994.

HEILBORN e Equipe Gravada. Uniões precoces, juventude e experimentação da sexualidade. In: HEILBORN et al (orgs). *Sexualidade, família e etnus religioso*. Rio de Janeiro: Garamound, 2005, p. 39-60.

HEILBORN, Maria Luiza. *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LONGO, Luciene A. F. de B. Juventude e contracepção: um estudo de fatores que influenciam o comportamento contraceptivo das jovens brasileiras de 15 a 24 anos, *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.2, p. 229-248, jul/dez 2002.

MONTEIRO, S. Gênero, sexualidade e juventude numa favela carioca. In: HEILBORN, M.; BRANDÃO, E. (Orgs). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999a.

\_\_\_\_\_. *AIDS, sexualidade e gênero: a lógica da proteção entre jovens de um bairro popular carioca*. Rio de Janeiro, FIOCRUZ - Dissertação de Mestrado, 1999b.

PAIVA, V. *Fazendo arte com a camisinha: sexualidades jovens em tempos de AIDS*. São Paulo: Summus, 2000.

\_\_\_\_\_. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual. In: PARKER, R. e BARBOSA, R. *Sexualidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

PARKER, R. *Na contramão da AIDS: sexualidade, intervenção, política*. Rio de Janeiro: Editora 34/ABIA, 2000.

PARKER, R.; RIOS, L. F.; TERTO JR. Intervenciones para hombres que tienen sexo con hombres: una revisión de la investigación y prácticas preventivas en América Latina. In: LICEA, J. (ed). *Políticas públicas y prevención del VIH/SIDA en América Latina y el Caribe: una revisión basada en la Conferencia Latinoamericana e del Caribe Forum 2000*. Mexico: FMS/SIDALAC/ONUSIDA, 2001.

PIROTTA, Kátia C. M. *Juventude e saúde reprodutiva: valores e condutas relacionados com a contracepção entre universitários*. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, XIII, Ouro Preto, nov 2002.

QUADROS, M. T. Jovens, contracepção e conversas com os pais: comparando opiniões de moças e rapazes de famílias urbanas e rurais. In: SCOTT, Russell Parry; ATHIAS, Renato; QUADROS, Marion Teodósio de. (Orgs). *Saúde, Sexualidade e Famílias urbanas, rurais e indígenas*. Recife: Editora Universitária, 2007, p. 75-95.

\_\_\_\_\_. *Homens e contracepção: práticas, idéias e valores masculinos na periferia do Recife*. Recife, Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - Tese de Doutorado em Sociologia, 2004.

RIOS, L. Juventud y diversidad sexual: salud y ciudadanía para hombres jóvenes con prácticas homosexuales. In: OLAVARRÍA, J. (org.) *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. Santiago: FUAP/ FLACSO-Chile/ Red de Masculinidad/es-Chile, 2003, p. 285-287.

\_\_\_\_\_. *Desafios para o futuro e novas estratégias de intervenção*. In: BRASIL. *Novos desafios da prevenção da epidemia pelo HIV/AIDS junto aos homens que fazem sexo com homens*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

ROHDEN, Fabíola e Equipe Gravad. Religião e iniciação sexual em jovens de camadas populares. In: HEILBORN et al (orgs). *Sexualidade, família e ethos religioso*. Rio de Janeiro: Garamound, 2005, p. 177-206.

SCOTT, Russel Parry. Quase adulta, quase velha: porque antecipar as fases do ciclo vital?, *Interface: comunicação, saúde, educação*, v. 5, n. 8, p. 61-72, 2001.

SCOTT, Russel Parry; QUADROS, Marion e LONGHI, Márcia Reis. Jovens populares urbanos e gênero na identificação de demandas de saúde reprodutiva, *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.19, n.2, p. 209-228, jul/dez 2002.

SIMON, W. and GAGNON, J. Sexual Scripts. In: PARKER, R. & AGGLETON, P. (ed). *Culture, society and sexuality: a reader*. London: UCL, 1999.

VIEIRA, Elisabeth Meloni. Políticas públicas e contracepção no Brasil. In: BERQUÓ, Elza (org). *Sexo & Vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

VILLELA, Wilza Vieira e DORETO, Daniella Tech. Sobre a experiência sexual dos jovens, *Cad. Saúde Pública*, v.22, n.11, p.2467-2472, nov 2006.



### VIOLÊNCIA, FAMÍLIA E ESCOLA NA BUSCA DE REDES DE APOIO E DIREITOS

*Parry Scott e Rosineide Cordeiro*

Há uma noção que a casa e a escola devem ser “ilhas de tranquilidade” contra um mundo hostil. São noções idealizadas. Em nome destas idealizações, com frequência se silencia diante de evidências de violência contra a mulher e contra os jovens em ambos esses ambientes. Desloca-se atenção para outras fontes de violência e de desigualdade. É como se um ambiente hostil no entorno da escola estivesse sempre em preparação para “dar o bote” na suposta tranquilidade cotidiana, a atenção à violência proveniente de espaços domésticos e familiares se apequenando e sendo silenciado diante destas outras violências “da rua” experimentadas no ambiente escolar.

Neste artigo explora-se um corpo de literatura que trata violência e a escola. Constata que a maior atenção desta literatura é direcionada para as diversas formas de violência que ocorrem fora dos âmbitos familiares. Elabora uma argumentação que ressalta violência que se relaciona mais com contextos domésticos e intrafamiliares.

Identifica algumas formas pelas quais estas violências podem vir a se manifestar na escola. Detalha informações, legislação e ações sobre violência contra a mulher no cenário atual com breve referência a violência contra a criança e o adolescente, e aproveita a experiência pedagógica e as observações argutas dos professores/as de ensino fundamental e médio de Caruaru e do Recife que fizeram a formação sobre o assunto para torna o diálogo mais profícuo ao trabalhar diretamente com o âmbito escolar. Finaliza refletindo sobre alguns dos desafios em definir ações e procurar parcerias que podem quebrar o silêncio relativo sobre o assunto.

## 1. Violência e Escola

A presença da “comunidade violenta” na escola tem recebido uma atenção privilegiada dos pesquisadores de UNESCO, ressaltando as múltiplas fontes de tensões entre os diversos agentes, as dificuldades da preservação do patrimônio físico e social da escola, e as possibilidades de reversão dos quadros para a escola protagonizar a disseminação da paz. A documentação na coletânea de experiências positivas reunidas por Castro (2001) retrata ambientes de pobreza e destaca ações concretas com jovens, dentro ou fora da escola, mas frequentemente associadas a ela, onde escancara as portas e as vontades para ações que promovem a convivência pacífica em todas as horas da semana. A pesquisa “Violência nas Escolas” (Abramovay e Rua, 2002) conceitua e registra as múltiplas fontes da criação de ambientes violentos nas escolas. Mostra a dilapidação dos patrimônios físicos e sociais das instituições de ensino, e ainda sugere caminhos possíveis para reverter essa negatividade na defesa de escolas mais construtivas. Na coletânea “Violência na Escola: América Latina e Caribe” autores de oito países diferentes<sup>1</sup> (UNESCO, 2003) permitem comparações entre países através de revisões da literatura existente, mostrando convergências e divergências instrutivas na elaboração de políticas e práticas educacionais capazes de lidar com a violência na escola. A própria Abramovay ainda apresenta, de uma forma mais sintética, as mesmas questões num estudo em 2002, que contextualiza as áreas pobres onde a maioria das escolas se situam. Ela descreve as violências cotidianas, enfoca a sociabilidade intra-escolar, e realça a penetração de drogas para dentro dos muros da escola. Todos estes estudos são fundamentais para dimensionar algumas das reais limitações à construção de um ambiente de combate à violência. Como este “inimigo externo” da “violência” está onipresente, um dos grandes desafios é de determinar em que direção vai trabalhar para debelá-lo.

Os estudiosos de violência apontam para a vulnerabilidade de toda a população, mas especialmente dos/as jovens e das mulheres. Identificam uma cultura de medo que circunda o cotidiano (Zaluar e

---

<sup>1</sup> Argentina, Brasil, Uruguay, Chile, Ecuador, México, Colômbia e República Dominicana.

Adorno, 2007; Waiselfisz, 1998), e esta cultura promove o que alguns chamam da “lei do silêncio”. Uma violência em todos os lugares lembra a sociedade com controles panópticos e disciplinadores, descrita por Foucault (1987), onde não existem espaços fora do alcance dela. Quando alguém reconhece a violência através de palavras ou ações, mostrando o seu conhecimento de casos, essa pessoa convida os agentes associados à violência a olhá-la de uma forma muito mais atenta. O simples ato de falar sobre a violência, (muito aquém do ato mais incisivo de denunciá-la!), é um ato ameaçador e desperta receio de represálias. É um ato que requer coragem e determinação, e abre a passagem das fronteiras entre um mundo privado, e outro que opera em referência à cidadania e os direitos.

Para a finalidade da compreensão de intersecções com o ambiente escolar, há diversas violências relacionadas com âmbitos domésticos e familiares que valem ser diferenciadas. Na Violência Contra a Mulher (que será mais amplamente discutida neste trabalho), a definição recai no simples fato da vítima ser mulher, independente do ambiente onde ocorre. Como grande parte da violência sofrida por mulheres é perpetrada pelos seus parceiros e ex-parceiros é às vezes confundida com a Violência Doméstica, onde a violência ocorre no espaço residencial ou entre os residentes deste espaço, independente de gênero ou idade. Outra categoria, a Violência Intrafamiliar, independe da situação residencial, ocorrendo entre pessoas proximalmente aparentadas. Quando a categoria de idade é acionada para categorizar o tipo de violência, é descrito como Violência Contra Crianças e Adolescentes (quando é contra uma pessoa de menos de 18 anos, como descrita no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)<sup>2</sup>, ou como Violência Contra Idosos (como

---

<sup>2</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>) aborda violência em diversos dos seus artigos, ao expor os direitos de crianças (até doze anos) e adolescentes (de 12 a 18 anos), dos quais se citam três dos mais gerais:  
Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais....

descrita no Estatuto do Idoso<sup>3</sup>). Pela força do movimento de mulheres a Violência Contra as Mulheres possui uma conceitualização e aplicação mais elaboradas e sistematizadas. Mas dar a preferência ao emprego deste termo superenfata a relação conjugal, e tende a ofuscar a violência entre gerações, cujo conteúdo é evocado melhor pelos termos de Violência Doméstica e Violência Intra-familiar. Via de regra um evento de violência pode ser caracterizado em mais de um destes tipos, e a escolha dos termos para caracteriza-lo constitui uma sinalização política dos questionamentos e as ações e reações que ocorrem em torno dele.

---

Art. 13. Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais...

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

No decorrer dos seus 267 artigos, o estatuto lida com as formas de garantir estes direitos, passando, entre outros assuntos, por questões como pátrio poder, guarda, adoção, oferta de serviços e penalização de infratores, crianças e adolescentes bem como os adultos responsáveis.

<sup>3</sup> O Estatuto do Idoso ([www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.741.htm)) também aborda violência em diversos dos seus artigos ao lidar com os direitos de pessoas de acima de 60 anos:

Art. 4o Nenhum idoso será objeto de qualquer tipo de negligência, discriminação, violência, crueldade ou opressão, e todo atentado aos seus direitos, por ação ou omissão, será punido na forma da lei....

Art. 10. É obrigação do Estado e da sociedade, assegurar à pessoa idosa a liberdade, o respeito e a dignidade, como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis.

§ 1o O direito à liberdade compreende, entre outros, os seguintes aspectos:

I - faculdade de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - prática de esportes e de diversões;

V - participação na vida familiar e comunitária;

VI - participação na vida política, na forma da lei;

VII - faculdade de buscar refúgio, auxílio e orientação

§ 2o O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, de valores, idéias e crenças, dos espaços e dos objetos pessoais.

§ 3o É dever de todos zelar pela dignidade do idoso, colocando-o a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Nos seus 118 artigos e Estatuto lida com as formas de garantir estes direitos.

Nas escolas, a violência relacionada com ambientes familiares e domésticos aparece nos grupos focais sobre violência e escola. Provavelmente isto ocorra por conta das questões metodológicas dos grupos focais que favorecem a discussão, o uso de exemplificações anônimas e que não permitem a identificação individualizada (Abramovay, 2002, p. 50-52; Castro, 2001, p. 75-76).

Os atores não são referidos pelos seus nomes e a fragilização da auto-estima, a insegurança ou até mesmo a expulsão de casa são identificadas como elementos que decorrem do que foi vivido em casa, associada a uma cadeia de violências. A super-valorização dos laços consangüíneos pelos participantes dos grupos, reforçado pelos estudiosos, não raramente remete esta conversa acusatória para padrastos – concebidos como invasores de um espaço doméstico mais “biologicamente” puro. Constrói-se a imagem de homens mais propensos a sucumbir às tentações de agressões físicas e sexuais e exigências de trabalho em excesso contra filhas e filhos das suas parceiras. Nem sempre se reflete sobre a possibilidade de uma interpretação inversa. A presença de um padrasto pode ser o resultado do afastamento dum cônjuge violento, substituindo-lhe com outro mais capaz de dar afeto e/ou sustento. Sem sombra de dúvida, é preciso examinar casos concretos sem antes demonizar alguma “categoria” de parente, e, especialmente, sem superestimar a qualidade positiva da categoria de “sangue” na definição das relações sociais familiares.

Saindo da casa e indo para a escola, nem os alunos, nem os professores, nem a própria administração, se enxergam como distanciados da violência. O ambiente da violência na escola conjuga elementos endógenos e exógenos. Os agentes identificados no estudo de Abramovoy e Rua (2002, p. 91-298) como os alunos mais violentos (tanto em violência verbal, física e contra o patrimônio) são, primeiro, os próprios alunos colegas, depois são membros de gangues de fora da escola, seguido de perto por alunos mesmos da escola que também fazem parte de gangues. Citados com menor freqüência, ainda seguem os adultos bandidos e os policiais, nessa ordem.

No mesmo estudo, os professores, a administração e os próprios pais de alunos da escola, todos, são percebidos como tendo uma participação muito reduzida nos atos violentos na escola. Os

professores e administradores vivem o dia a dia na escola e ativamente aderem à construção idealizada de “ilha de tranquilidade” na forma de uma escola mais aberta e menos disciplinadora. O professor “carrasco”, que se deleite em administrar punições, muito presente na literatura ficcional e biográfica de décadas passadas, hoje em dia não acha mais apoio para agir. Já os pais dos alunos não são tão integralmente identificados com a escola, sendo relegados a eles dois papéis contraditórios: eles dão apoio e solidariedade externos à escola na criação de uma aliança para a paz, ao mesmo tempo em que são identificados como potenciais ou reais realizadores de atos de violência bastante invisíveis à escola por terem ocorrido em casa.

## **2. A ascensão do combate à violência contra a mulher**

É unânime entre pesquisadores que a prevalência de violência contra as mulheres é de casa, sobretudo descobrindo agressores entre maridos, companheiros, ex-companheiros e ex-maridos, embora haja também registros de pais e mães maltratando os filhos (ver Barbosa et al, 1996; Saffiotti, 2004; Correa, 2002; Mendonça 2002). Saffiotti, procurando generalizar sempre a violência, ainda insiste que as violências cometidas por mães em ambientes domésticas, com ou sem a presença direta masculina, se relacionam com a afirmação de uma ordem patriarcal, hierárquica e androcêntrica de organização doméstica (2004).

Os caminhos da delegacia e da denúncia não costumam passar pela escola. Estes caminhos se orientam por direitos, que estão muito bem fundamentados na legislação e que nasceram a partir da luta política das mulheres. Ao longo dos últimos 20 anos, no Brasil, foram mais intensivamente implementados políticas, serviços e instrumentos para por fim á violência contra as mulheres, e, é por isso que se privilegia aqui o retrato desta luta que repercute na percepção de todos os outros tipos de violência discutidas (doméstica, intra-familiar, contra a criança e o Adolescente, e contra o Idoso). A atuação do movimento feminista a partir dos anos de 1980 proporcionou a visibilidade da violência contra as mulheres como problema social de grandes dimensões. As lutas e reivindicações por

políticas públicas redundaram na criação de delegacias especializadas, centros de referência de atendimentos e casas abrigos em diferentes estados e municípios, procurando constituir redes de apoio.

Entretanto, só em 2003, foi, efetivamente, elaborada e implementada a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres que prevê ações de prevenção, assistência e garantia dos direitos das mulheres em diferentes áreas com a participação das três esferas de governo.

Em agosto de 2007, na II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, foi lançado o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres<sup>4</sup>. São objetivos do Pacto: reduzir os índices de violência contra as mulheres; promover uma mudança cultural a partir da disseminação de atitudes igualitárias e valores éticos; garantir e proteger os direitos das mulheres em situação de violência, com atenção especial às mulheres negras, indígenas e àquelas que vivem no campo e nas florestas. As ações deverão ser implementadas pelo período de quatro anos (2008 a 2011) em todos os estados e no distrito federal em parceria com diferentes ministérios e órgãos públicos. As ações previstas no Pacto estão agrupadas em quatro áreas: 1) Consolidação da Política Nacional de Enfrentamento da Violência e Implementação da Lei Maria da Penha; 2) Proteção dos Direitos Sexuais e Reprodutivos e Enfrentamento da Feminização da Aids ; 3) Combate à Exploração Sexual de Meninas e Adolescentes e ao Tráfico de Mulheres; 4) Promoção dos Direitos Humanos das Mulheres em Situação de Prisão. O governo federal também instituiu uma Central de Atendimento à Mulher (180) que apóia, auxilia e orienta as mulheres vítimas de violência. As ligações podem ser feitas gratuitamente de qualquer parte do território nacional.

No que se refere à legislação, a principal referência é a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) que coíbe a Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher. Sancionada pelo presidente da República em 07 de agosto de 2006, a Lei Maria da Penha pretende prevenir e

---

<sup>4</sup> BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Enfretamento á violência contra a mulher . Balanço das ações 2006-2007, Brasília, 2007. Disponível em [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sepm/publicacoes/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/publicacoes/)

coibir a violência com destaque para a proteção à mulher em situação de violência. A lei apresenta várias inovações que alteram a legislação e os procedimentos policiais e judiciais até então vigentes. Além de definir e especificar o que é a violência contra a mulher, a lei Maria da Penha prevê a criação de juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres sintetizou as principais inovações da Lei Maria da Penha, que transcrevemos abaixo: tipifica e define a violência doméstica e familiar contra a mulher; estabelece as formas da violência doméstica contra a mulher como física, psicológica, sexual, patrimonial e moral; determina que a violência doméstica contra a mulher independe de sua orientação sexual; determina que a mulher somente poderá renunciar à denúncia perante o juiz; ficam proibidas as penas pecuniárias (pagamento de multas ou cestas básicas); é vedada a entrega da intimação pela mulher ao agressor; a mulher vítima de violência doméstica será notificada dos atos processuais, em especial quando do ingresso e saída da prisão do agressor; a mulher deverá estar acompanhada de advogado(a) ou defensor(a) em todos os atos processuais; retira dos juizados especiais criminais (lei 9.099/95) a competência para julgar os crimes de violência doméstica contra a mulher; altera o código de processo penal para possibilitar ao juiz a decretação da prisão preventiva quando houver riscos à integridade física ou psicológica da mulher; altera a lei de execuções penais para permitir o juiz que determine o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação; determina a criação de juizados especiais de violência doméstica e familiar contra a mulher com competência cível e criminal para abranger as questões de família decorrentes da violência contra a mulher; caso a violência doméstica seja cometida contra mulher com deficiência, a pena será aumentada em 1/3.

Em relação à autoridade policial e ao processo judicial as mudanças mais significativas foram: prevê um capítulo específico para o atendimento pela autoridade policial para os casos de violência doméstica contra a mulher; permite a autoridade policial prender o agressor em flagrante sempre que houver qualquer das formas de violência doméstica contra a mulher; registra o boletim de ocorrência e instaura o inquérito policial (composto pelos depoimentos da vítima, do agressor, das testemunhas e de provas documentais e periciais); altera o código de processo penal para possibilitar ao juiz a decretação da prisão preventiva quando houver riscos à integridade física ou psicológica da mulher; altera a lei de execuções penais para permitir o juiz que determine o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação; o juiz poderá conceder, no prazo de 48h, medidas protetivas de urgência (suspensão do porte de armas do agressor, afastamento do agressor do lar, distanciamento da vítima, dentre outras), dependendo da situação; o juiz do juizado de violência doméstica e familiar contra a mulher terá competência para apreciar o crime e os casos que envolverem questões de família (pensão, separação, guarda de filhos etc.); o Ministério Público apresentará

Além das ações governamentais e dos instrumentos legais, há um série de iniciativas e projetos desenvolvidos por movimentos sociais e ONG's para pôr fim á violência de gênero. Dentre essas ações duas campanhas merecem referencia:

- 1- Campanha 16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência<sup>6</sup>. Criada em 1991, pelo Centro para Liderança Global das Mulheres (CENTER FOR WOMENS'S GLOBAL LEADERSHIP). A Campanha desenvolve várias ações para a erradicação da violência contra as mulheres em todo o planeta e é realizada de 25 de novembro a 10 de dezembro, em vários países do mundo. No Brasil, ela começa mais cedo, em 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. A primeira edição no Brasil foi em 2002 sob a coordenação da Agenda Ações em Gênero Cidadania e Desenvolvimento - AGENDE e, a partir de 2007, passou a ser promovida conjuntamente por AGENDE e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. São inúmeros grupos, organizações públicas e privadas, que se envolvem na Campanha.
  
- 2- Campanha Brasileira do Laço Branco (Homens pelo fim da violência contra a mulher) é uma campanha permanente e tem "o objetivo de sensibilizar, envolver e mobilizar os homens no engajamento pelo fim da violência contra a mulher"<sup>7</sup>. A Campanha nasceu no Canadá, quando, em 1989, um rapaz assassinou 14 mulheres á queima roupa. Mobilizado pelo acontecimento um grupo de homens resolveu se organizar e repudiar publicamente as práticas de violência contra a mulher. O símbolo da Campanha é um laço branco, e o lema adotado é "jamais cometer um ato violento contra as mulheres e não fechar os olhos frente a essa violência". No Brasil, as primeiras iniciativas da Campanha começaram em 1999 e, em 2001, houve o lançamento oficial com realização de diferentes

---

denúncia ao juiz e poderá propor penas de 3 meses a 3 anos de detenção, cabendo ao juiz a decisão e a sentença final.

<sup>6</sup> <http://www.campanha16dias.org.br/Ed2008/index.php>

<sup>7</sup> <http://www.lacobranco.org.br/>

atividades em parceria com organizações do movimento de mulheres

### **3. Alianças possíveis: escola, serviços de saúde e outros agentes institucionais**

Com tantos esforços empenhados pela sociedade, como é que se pode fazer com que os caminhos buscados pela escola sejam melhor informados, e as escolas sejam menos omissas na sua descoberta e aproveitamento? O trabalho de buscar uma socialização conjunta entre pais e educadores torna a ênfase na violência doméstica e intra-familiar uma potencial ameaça a esta desejada colaboração. Se os educadores partem para o confronto direto diante de evidências dos efeitos da violência doméstica, a possibilidade de intensificar a animosidade entre comunidade e escola intensifica-se, na medida em que não encontrem atores coletivos que possam focar o combate à violência como uma meta comum de uma multiplicidade de atores. Uma rede de apoio externa fraca dificulta as ações internas ao ambiente escolar. O ditado que há força em números vale bastante nesta hora. No Recife, a invenção criativa do apitão, quando as mulheres de toda a comunidade sopram nos seus apitos diante de violência ocorrendo contra a mulher (ou outra pessoa) em alguma casa tem se provado um mecanismo de reforço tanto do anonimato, quanto da ação coletiva. Não há dúvida que, mesmo que seja positivo, isto é muito menos que ter uma rede de proteção elaborada que possa socorrer estas vítimas.

Vale pensar mais sobre os espaços institucionais para o combate à violência contra as mulheres e contra a violência doméstica e intra-familiar. Entre os muitos caminhos apontados, delegacias, centros de referência, o judiciário, as campanhas, a ligação privilegiada por muitas escolas é entre os serviços de saúde e elas, talvez pelas duas instituições se pautarem em intervenções que elas mesmas entendam como mais construtivas e preventivas de que punitivas. É patente nas falas de quem é das escolas, que os serviços de saúde são parceiros na regimentação e proteção de jovens com mais frequência que as outras vias, que evidenciam com mais clareza o lado conflitual da violência,

embora a Lei Maria da Penha tenha servido para aproximar mais as delegacias à escola para discutir violência.

Como é que os serviços de saúde lidam com a violência? A via dos serviços de saúde foi amplamente estudada no Recife por uma equipe de pesquisadores do Departamento de Medicina da USP, do SOS Corpo e de FAGES-UFPE, a pedido da Coordenadoria da Mulher da Prefeitura da Cidade do Recife, que se debruçaram sobre as relações de gênero no Programa de Saúde da Família - PSF (ver VILELLA e MONTEIRO, 2005; COORDENADORIA DA MULHER, 2005). Há muitos anos Schraiber, que participou nessa pesquisa no Recife, tem coordenado estudos que repetidamente mostram que as unidades de saúde estão muito mal aparelhadas para reconhecer vítimas de violência doméstica, mesmo que haja evidência repleta que estas vítimas superlotam os ambulatórios (ver SCHRAIBER *et al*, 2000 e 2007), mesmo que não explicitam que o que levou-as ao ambulatório foi resultado de agressão de algum parceiro. A pesquisa no Recife versou sobre Relações de Gênero no PSF (COORDENADORIA DA MULHER, 2005). SCOTT (2005 e 2006) trabalhando com dados desta pesquisa e de outras, mostra a feminilização dos serviços em função da percepção generalizada de violência. Há um afastamento de pacientes homens, tanto porque os próprios homens não se percebem como auto-cuidadores de saúde, quanto pelo fato das equipes de saúde quererem evitar a exposição do seu espaço institucional às ameaças que homens jovens e adultos representam na comunidade. É interessante notar que nas escolas este afastamento de homens jovens é feito de uma forma menos explícito e menos de cúmplice, mas as cifras de maior aproveitamento escolar das meninas mostra que também ocorre.

Voltando aos serviços de saúde, criam-se poucas possibilidades de intensificar a sensibilidade de profissionais de saúde à violência doméstica. Repetidas vezes a equipe de pesquisa observou instâncias de violência doméstica que geraram reações de extrema cautela, quando não evitação aberta pelas agentes comunitárias de saúde (co-residentes conhecidas nas comunidades onde moram os agressores) e pelos outros profissionais (zelosos para reforçar a sua vontade de manter relações positivas com a comunidade). A já referida "Lei do Silêncio" termina por se aplicar a estas situações onde algum

profissional que acione uma rede de apoio entre os serviços governamentais, judiciários e de outras organizações, denunciando maus-tratos contra mulheres ou crianças, precisa pensar duas vezes sobre as suas implicações no cotidiano do atendimento e prevenção, bem como sobre o tipo de resposta (ou melhor, não resposta) que a precariedade da rede de apoio às vítimas terá para eles. Na hora da escrita destes comentários, Recife passa por várias ordens de dificuldades que têm implicado em vários serviços de apoio a vítimas não poderem funcionar como preconizado. Ouvindo estes profissionais na pesquisa que envolveu convivência em unidades de saúde, entrevistas, grupos focais e exame de documentos da prefeitura, a equipe preparou uma orientação, em destaque num panfleto de 70 páginas, que já circula entre os profissionais do PSF (TAVARES *et al*, 2008, p. 28):

Atenção: Todas/os têm direito a atendimento à saúde. Mas, se a percepção do perigo de violência é real, não corra riscos desnecessários. Tente sempre manter uma postura profissional. Caso se sinta insegura/o ou não saiba lidar com alguma situação, procure discutir a situação com a sua equipe; além de poder falar e ouvir outras opiniões, você vai se sentir menos sozinha/o diante do problema. Se for possível, procure manter uma boa relação com a população e conquistar aliadas/os, em especial entre lideranças comunitárias. Mas não se envolva em conflitos pessoais ou disputas políticas locais.

Lembra-se: além dos serviços de saúde, outros serviços também podem ser acionados. Em uma rede intersetorial podem surgir soluções criativas de profissionais com outras experiências ou que lidam com essas situações há mais tempo.

Estas recomendações estão elaboradas com a dolorosa consciência da fraqueza do combate institucional à violência doméstica, tendo que aderir à mesma prudência que informa a lei do silêncio. Do lado positivo, dão um reconhecimento que não se pode agir de uma forma solitária, que há necessidade de dialogar e coletivizar se o combate à violência vai ter o mínimo de eficácia.

Outro caminho de lidar com a violência intrafamiliar e a violência contra a mulher é via a própria escola. Ao refletirem sobre

gênero e educação, Siqueira (2003) e Moita (2003) tangenciam a violência na escola, ora enfatizando mais o corpo e a sua significação nos diferentes ambientes de apresentação pessoal, ora enfatizando as redes familiares como espaços pedagógicos. Já Silva (2007) e Araújo (2007) se centram mais na própria questão de violência doméstica vista da escola, em ações concretas com os estudantes. As ações focadas, mesmo quando reconhecem, ou advogam o reconhecimento, dos agressores e vítimas de uma forma direta, ressaltam as limitações inerentes nas ações decorrentes deste reconhecimento e encaminham os profissionais de educação em duas direções distintas e complementares: para auto-reflexão e para a tentativa, difícilíssima, de interagir com redes de apoio, incluindo o Conselho Tutelar e as instituições de saúde, sem que haja instruções normativas nem orientações técnicas que permitam tomar medidas com a devida confiança. A fragilidade institucional restringe a possibilidade de agir. Mesmo quando os agentes da escola reconhecem que a exposição de violência no ambiente doméstico afeta a auto-estima e o desempenho dos alunos, a escola percebe poucos ganhos próprios no ato de confrontar os próprios espaços domésticos e familiares. Parece que a idéia de uma escola que protege remete a uma criação de uma cultura de paz, e esta cultura precisa ser construída coletivamente. Se a Lei Maria da Penha, que criminaliza a violência doméstica com penas mais firmes que no passado, respalda denúncias, o incentivo concreto para a maioria das denúncias de fato está na própria casa onde ocorre e nas pessoas mais próximas a ela. A escola se limita mais a ser catalizadora do ambiente que favorece a tomada de ações, sensibilizando no nível individual e coletivo e conscientizando sobre as possibilidades de descobertas de redes de apoio que possam abrigar ou diminuir o sofrimento das vítimas.

Para pensar a ação de instituições governamentais, como as unidades de saúde ou as próprias escolas diante da violência doméstica, é importante recordar que as normas formais que detalham a Assistência Integral à Mulher Vítima de Violência Doméstica e Sexista da Prefeitura do Recife em 2008 (<http://www.recife.pe.gov.br/noticias/arquivos/454.pdf>) diferenciam vários tipos de violência: de gênero, sexista, psicológica, física, social, intrafamiliar e doméstica dando um realce à idéia de

negligência como um elemento que precisa ser observado. Está-se num terreno de ações e omissões que giram em torno da integridade física e psíquica de pessoas muitas vezes muito próximas às vítimas.

De fato, está-se num terreno de ação especialmente cautelosa quando se pensa a escola, ou a unidade de saúde, ou outra instituição governamental ou não-governamental, pois a sua força está embutida nas redes coletivas que constroem em apoio a quem está precisando delas, e não em ações isoladas que possam prejudicar os ambientes de trabalho. Por mais respaldadas em legislação que estejam, as estruturas institucionais têm dificuldade dar resposta satisfatória aos problemas efetivamente vividos pelas mulheres e por crianças, adolescentes e jovens, exigindo uma ação de definição política dialogada e bastante explícita para que a escola não se torne cúmplice em atos de silenciar.

#### **4. Relatos dos educadores: dramas, gravidez, violência**

A vivência da escola, evidenciada nas discussões em sala de aula e nas observações escritas dos professores/as de ensino médio e fundamental no Recife e Caruaru, revela como a questão de violência contra as mulheres e contra crianças, adolescentes e jovens se manifesta e está sendo enfrentada. É justamente o diálogo com esta vivência que enriquece a compreensão do assunto no âmbito escolar. As últimas duas partes deste artigo reportam a três conjuntos discretos de idéias (a criação de ambiente para conversar, a violência simbólica nas acusações que acompanham eventos de gravidez na adolescência, e os desafios à abordagem direta de violência doméstica e intra-familiar) justamente para finalizar com uma parte que sugere possibilidades e limitações de ações.

##### *4.1. dramas, criando distância para chegar mais próximo*

É conhecido nos meios terapêuticos que o psicodrama e a representação dramatizada de papéis são mecanismos que podem conduzir à descoberta de realidades que as pessoas relutam em assumir como fazendo parte do seu cotidiano pessoal. Podem desnudar as normas que orientam práticas quando estas se

apresentam como ameaçadoras de auto-identidade se abordadas diretamente. Assim, o entusiasmo dos professores e administradores do Recife e de Caruaru, participantes do Curso de Formação em Gênero e Diversidade, quando foram convidados a representar situações concretas calcadas nas suas experiências no ambiente escolar e que faziam referência ao uso de serviços de saúde e à vivência de violência doméstica com predeterminação de contextos e atores (interação com uma jovem grávida, atendimento a um parto, uma briga entre casais e o maltrato de um filho) despersonalizou o relato deles. Isto permitiu uma discussão sobre o substrato moral, bem como sobre as reais condições de ocorrência desses casos nas áreas do seu conhecimento.

Em nome de dramaticidade, houve uma espetacularização da violência externa à escola, proporcionando risadas incomodadas pelo absurdo das situações (a menina grávida que iria parir teve o seu parto apressado por um tiroteio; a professora, de tanto aconselhar, não conseguia ouvir nada do que a menina grávida, retraída e solitária, tinha a dizer; a invasão do espaço escolar pela namorada de uma menina que chegou na escola distribuindo tapas, gritos e palavrões em referência à traição e ao desrespeito conturbando o ambiente; e a mãe que exerceu a força física para tirar a filha da sala de aula porque não tinha seguido algumas instruções dela, deixando os outros alunos atônitos e acanhados). Este “absurdo” das situações representadas não somente nestas, mas em todas as doze dramatizações feitas nas três turmas que participaram na formação, invariavelmente foi identificado como, de fato, inspirado em algum acontecimento verídico nos ambientes escolares vividos diariamente por eles.

Outro fato foi constante nas representações: em toda hora essas questões abordadas foram tratadas como interrupções que incomodavam uma aula “ordenada” na escola. As representações da violência sistematicamente provocava os profissionais de ensino a tentarem intervir para recuperar o espaço escolar pacífico e a orientar (direta ou indiretamente), sem grande sucesso, sobre a moral nessas relações, entre mães e filhas, pais e filhos, namorados e namoradas, etc.. Era um espaço onde intrometer-se era difícil, mesmo quando era mister. Espetacularizar situações de violência serviu tanto para

permitir a discussão do “dever ser” quanto para mostrar explicitamente um contra-exemplo do desejável. Com menos frequência proporcionou uma sugestão de como agir. Num caso diferenciado, a intervenção de uma equipe treinada de profissionais de saúde associada ao serviço de ambulância (SAMU), tranqüilizou a todos através da sua chegada na escola e atuação eficiente, recuperando um ambiente de segurança. Foi das poucas horas quando se exemplificou a potencial eficiência de redes de apoio bem montadas para lidar com condições constrangedoras.

#### *4.2. Gravidez como ofensa e a violência do desabafo moralizante da escola*

Nas escolas de Pernambuco, como em muitos outros locais, a gravidez na adolescência é retratada pelos disciplinadores e conselheiros das/os jovens que vivem essa condição como “uma violência contra o bom senso”. Repetidas vezes exortam-se melhores informações para quem engravidou, realçando as dificuldades de sustento que serão enfrentados por elas e eles, construindo, quase sempre, uma noção de famílias em desestruturação e do abandono da educação formal decorrente da gravidez.

... muitas jovens ainda abandonam a escola quando descobrem que estão grávidas. ... Na maioria dos casos falta apoio da família, do pai da criança e da sociedade. Então, a jovem tem que trabalhar para sustentar o seu filho, quando não praticam o aborto sem nenhuma assistência médica devida, ferindo seus direitos reprodutivos e direitos sexuais porque não existem políticas públicas voltadas para os jovens. Sabemos que muitas jovens engravidam porque querem, sonham em ser mãe. Mas elas desejam uma vida melhor e como não têm o acesso ao conhecimento, a escola fica logo prejudicada<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Todas as citações desta parte são tiradas dos trabalhos escritos dos alunos do curso no final do módulo 6 - **Reprodução, sexo, direitos e saúde ( 2ª parte)** envolvendo questões relacionadas a gravidez, serviços de saúde, violência sexual e direitos de vítimas. A opção por não identificar nominalmente os autores decorreu de um acordo que os trabalhos seriam usados, mas as identidades individuais não expostas. Os nomes de todos os professores que participaram no curso, e, que portanto

No olhar de muitos, quem engravida ofende uma noção de ordem e de paz idealizada para a escola como caminho ao sucesso almejado para alunas/as. Com toda a sua “boa intenção” subjacente, a reduzida capacidade da escola “acolher” uma gravidez vira uma espécie de violência contra a subjetividade da/o aluna/o. A sensibilização do professorado e da administração da escola é desafiada, pois diante de uma escuta que valorize a lógica das alunas “que querem, que sonham em ser mães” há uma urgência da compreensão do ponto de vista delas. Outra professora, mesmo lamentando as perdas e desistências de escola, revela uma dúvida no que conta de um grupo de jovens:

adolescentes, e amigas (que) faziam transparecer um ar de esperteza, andavam em postura “empinadas”, roupa justas e curtas, mostrando as formas do corpo e com um vocabulário de enfrentamento com os meninos e a todos, ou seja, “não levavam desaforo para casa”. Eram meninas bonitas e moravam numa antiga área invadida. ... Procurei conversar com elas, sem antes procurar saber o que pensavam sobre a gravidez da amiga, e logo comecei comentando se aquele era o caminho, se não seria melhor trabalhar, ter certa independência e pelo menos terminar o primeiro grau. Ouviram meus argumentos e para minha surpresa, uma delas disse “professora, nós temos que arranjar alguém enquanto não somos velhas”. Parei e procurei entender o que significava essa afirmação, e percebi que todas concordavam e desejavam ter sua própria vida.

Atrás deste relato, se percebe que a escola, em si, oferece poucas alternativas para participação de jovens pais e mães. São poucas escolas cujas equipes de pedagogas e administradores encontram oportunidades para preparar o ambiente para a convivência com a gravidez, a maternidade e a paternidades adolescentes. Outro professor relata como uma menina de 17 anos, da escola onde ele leciona, engravidou uma segunda vez, e, aos trancos e barrancos, tentou se manter na escola:

---

contribuíram para a elaboração destas idéias, estão incluídos na parte final do livro, na parte da identificação dos autores.

teve uma filha no ano de 2007, passou por várias complicações, anemia, pressão alta, infecção, não realizou o pré-natal de acordo com as orientações médicas. Sua filha ... hoje tem sete meses de vida, porém (ela) encontra-se novamente grávida. Seu parceiro, (com) 18 anos, aluno da mesma sala, está desempregado. Não tendo com quem deixar sua filha, todos os dias a mesma assiste às aulas dividindo a atenção dos assuntos abordados na classe e sua respectiva filha. A escola por sua vez acha essa situação muito normal. Mesmo tendo em seu quadro funcional, um núcleo de psicólogos e pedagogos, nunca foi tomada uma posição a partir deste exemplo. ... As iniciativas são de críticas, acusações, típicas de nossa sociedade. Portanto cria-se uma rede de acusadores, quando a atitude deveria ser de apoio, acolhimento, orientações.

Deixando aparte o conteúdo das orientações por enquanto, o que transparece nesta reflexão é a mesma frustração: que a escola tem dificuldades em escutar e apreciar o que dizem as jovens grávidas e jovens mães.

A gravidez, podendo ser vivida e compreendida como uma busca de positividade pelas/as jovens, ao contrário, termina por suscitar uma intensificação da “marcação” das/as jovens como provenientes de famílias desestruturadas, fadadas/os a desistir da escola, acusadas/as de irresponsabilidade, mesmo quando vão em busca de atendimento e apoio, especialmente na área de saúde, onde os comentários vão muito além de apenas ressaltar os riscos que correm. Reclamam da indiferença observada não somente na escola, mas também nos espaços diversos da sociedade e das acusações de irresponsabilidade dirigidas às meninas, mas a maior indignação foi relatada por uma professora no Recife que identifica uma reificação da desigualdade entre os sexos que relega a mulher a reduzir a sua vivência da sexualidade à idéia de reprodução, sofrendo uma forte repressão contra a sensação do prazer pelas meninas (e, também por outras mulheres de outras faixas etárias).

Até na hora do parto a mulher “deve sofrer”, tenho parentes que trabalham em uma maternidade pública do Recife, e que presenciam cenas de descaso com as gestantes que chegam

para dar a luz, pois quando estão sofrendo com dores, muitos profissionais, médicos e enfermeiros dizem; na hora de fazer você não pensou nisso, você não chorava.... E assim, deixam as mulheres sofrerem, não só na hora do nascimento do bebê, pois o descaso continua no atendimento da mãe e do recém-nascido.

Ela continua chamando atenção ao perigo de generalizar para todas, assinalando que, de fato, há muita variabilidade nas maneiras em que as meninas da escola vivem (ou ainda não vivem) as relações sexuais, mas que as que “têm filhos muito cedo são criticadas e discriminadas, chamadas de irresponsáveis, pois muitas vezes não possuem condições financeiras para criá-los”. Isto tudo se associa à inconformidade, fazendo uma espécie de desabafo moral sobre a dificuldade de abordar esses assuntos na sala de aula:

Como profissional e em sala de aula ainda tenho muito receio para abordar temas como a gravidez, métodos contraceptivos e ainda essa educação machista que recebemos, pois muitas vezes os pais dos alunos acham que estamos incentivando, dando idéias a eles. Sabemos que é muito difícil de um dia para outro, mudar conceitos que estão enraizados na sociedade. Nossas relações em casa e experiências no ambiente social de um modo geral, influem no modo e no que vamos transmitir, em se tratando de conhecimentos e conceitos sobre estas questões.

Vivida como angústia individual, esta situação somente se agrava quando a escola não realiza um esforço explícito de abrir espaços para acolher a todos os envolvidos em tentar achar a melhor forma de lidar com a gravidez, sem que ele resulte num acréscimo das violências experimentadas por todos os atores. Inconformado com esta dificuldade um professor no Recife ressalta:

Na minha escola não é diferente. O que mais assusta é que não existem projetos ou mesmo interesse tanto da escola como instituição, como dos professores de ver essa realidade com compromisso e seriedade. É freqüente a frase dita pelos professores “É um problema dela e da sua família”. Na

maioria das vezes a adolescente grávida aparece nos primeiros meses da gravidez e depois desaparece sem dar nenhuma explicação. A escola entende, na maioria das vezes, que esse “problema” é extra-muros, portanto não é da competência da escola resolver e buscar mecanismos de apoio à mulher grávida.

Assim, lidar com a gravidez na adolescência desta forma, duplamente estigmatizadora, pode ser visto, sim, como violência, uma violência simbólica que reforça a subordinação, e que tem rebatimentos arrasadores na auto-confiança do professor sensível que queira exercer o que entende como parte da sua função pedagógica. Uma professora elenca algumas questões que ela sente, enquanto mulher, frente a alunas mulheres, mostrando a profundidade da dúvida sobre se ela de fato, pode ser considerada como uma professora amiga, e sobre como representar esse papel:

- 1 - Que professora serei eu aos olhos de minhas alunas?
- 2 - Compreendo eu o universo da menina, adolescente, mulher que nas horas escolares se encontra frente a mim?
- 3 - A menina grávida, sentada na banca, é de minha responsabilidade?
- 4 - Que relação posso ter com ela que não seja somente a de professora e aluna?

Os professores homens sentem do mesmo jeito:

Geralmente os alunos não falam para o professor. Quando elas engravidam, a gente só fica sabendo por intermédio de outros alunos, pois esse tema não é vivido na escola pelos professores e a gestão. Aí vem a pergunta: até que ponto nós somos amigos de nossos alunos? Será que existe confiança entre alunos e professores? Será que existe interação? Porque será que eles não chegam para conversar com a gente? O que acontece que eles não têm confiança para desabafar conosco sobre as coisas que os afligem? Que escola queremos? Será que nós estamos preparados para realmente ajudá-los nesses momentos de suas vidas? Ainda percebemos uma grande barreira entre professores e alunos. Fazer o que?

Certamente uma das respostas é de não permitir que o momento de gravidez se transforme numa hora de violência verbal acusatória e excludente, que desnuda a ausência da interação desejada entre professores e alunos.

#### *4.3. Violência sexual, intrafamiliar e doméstica: possibilidades, silêncios e reconhecimento*

Evidentemente as marcas deixadas pela violência sexual costumam ser menos visíveis que a gravidez. O mascaramento dos fatos requer um olhar e uma escuta que desvendam sutilezas e segredos. No início deste trabalho chamou atenção ao relativo silêncio sobre esta realidade, o que não esconde uma indignação diante da dificuldade de chegar ao âmago dos problemas gerados por ele. O ambiente escolar ainda oferece menos oportunidades para conversa do que no já discutido problemático assunto da gravidez, com a qual o assunto de violência não deixa de estar imbricado. O relato de uma experiência trazido por uma professora é revelador neste sentido:

Esta adolescente, que engravidou aos 18 anos, está sofrendo pressões do namorado e da mãe. Os dois querem que ela aborte o bebê, mas ela não quer. A mãe não está falando mais com ela e o namorado terminou o namoro. Ela me relatou que está se sentindo sozinha, triste, mas que vai continuar e que não vai tirar o filho dela. Ela está sofrendo pressão tanto da família, quanto do namorado, quando relata que a mãe a empurrou e que a sua irmã mais nova, quando engravidou, a mãe lhe deu uma surra até que perdesse o bebê, e não quer que aconteça a mesma coisa consigo. (É) um caso de violência familiar, onde a mãe não respeita a vontade da filha e força a sua, mesmo que seja através da violência verbal ou até mesmo a física.

As conversas coletivas é que abrem alguma janela para ampliar a sensibilidade da escola, bem como para vinculá-la, mesmo precariamente, a redes externas de apoio que tenham melhores condições de confirmar e de atender os problemas decorrentes da

ocorrência da violência. Uma professora insiste o quanto o assunto escapa da percepção na realidade cotidiana, não somente na escola, mas na sociedade toda:

Seja qual for o número de abusos sexuais em crianças que se vê nas estatísticas, seja quantos milhares forem, devemos ter em mente que, de fato, esse número pode ser bem maior. A maioria desses casos não é reportada, tendo em vista que as crianças, jovens e adultos têm medo de dizer a alguém o que se passou com elas. E o dano emocional e psicológico, em longo prazo, decorrente dessas experiências pode ser devastador.

Ela ainda mostra que, abrindo espaços para debates na escola, por delicada que a situação se apresente, é possível desvendar casos individuais (até onde isso é desejável no ambiente escolar):

Em um debate oportunizado numa escola, numa turma de Jovens e Adultos do qual eu participei, escutei relatos dos mais variados, mas um me chamou a atenção: Hoje a jovem relatava que quando pequena sofreu abusos sexuais do padrasto, mas nunca relatou à mãe, porque a mãe não iria acreditar, devido à relação amorosa que mantinha com ele. A menina se trancou e sofreu muito. Comumente as crianças abusadas estão aterrorizadas, confusas e muito temerosas de contar sobre o incidente. Com frequência elas permanecem silenciosas por não desejarem prejudicar o abusador, ou provocar uma desagregação familiar, ou por receio de serem consideradas culpadas ou castigadas. Ela foi pedir ajuda a uma amiga que deu total apoio e a conduziu de uma forma que a libertou deste homem. Quando ele se separou da mãe, aí sim, ela teve coragem de falar e a mãe, indignada, viu realmente quem era aquele homem e seu caráter e passou a proteger e amar mais a sua filha, mas também silenciou com receios.

O círculo de silêncio, nesse caso, sofreu um rompimento interno e uma série de ações, simultaneamente radicais e cautelosas, ocorrendo em dois níveis: primeiro, na vida da menina, quando uma “amiga” desempenhou o papel chave de incentivar a coragem para

realizar uma mudança definitiva na decisão de onde e com quem residir e interagir. Certamente essa ação se tornou mais palatável pelo fato de ter sido incentivada por uma pessoa com quem mantinha relações horizontalizadas, com relativa igualdade de poder (opção pouco disponível a uma mãe ou uma professora pela hierarquia institucionalmente embutida na relação). Segundo, na vida da mãe, que mesmo sem que o relato identifique as circunstâncias da sua separação, mostra que houve uma modificação positiva em que se preservou a relação entre mãe e filha. Ao mesmo tempo em que, mesmo diante de um mundo de direitos aos quais se poderia recorrer para punir o agressor, julgou mais prudente não realizar um “rompimento externo” deste círculo de silêncio, para além do próprio ato de contar num grupo organizado para conversar na escola. Como foi comentado antes, o incentivo à denúncia vem mais das redes de parentes e amigos que dos espaços mais institucionais.

Se a escola é pouca aparelhada para saber lidar com estas descobertas, seja quais forem os limites impostos aos caminhos pelos quais são encontradas, alguns destes caminhos geram frutos. A continuidade da divulgação e dos debates sobre direitos e cidadania, no que diz respeito à violência, seja ela contra a mulher, doméstica, intra-familiar e/ou contra jovens, é insubstituível, bem como de toda a legislação e movimentação em torno de conselhos tutelares, delegacias, a Lei Maria da Penha, os 16 dias de ativismo contra a violência e a campanha do laço branco. Procurar apoio externo também pode ser outro caminho a seguir, mesmo exigindo avaliações complexas e freqüentemente inibidoras, sobre as suas conseqüências. Como fala uma professora do Recife:

A nossa realidade escolar não tem registrado casos de violência sexual ou infantil, ou qualquer outro tipo, uma vez que são situações bem constrangedoras e não vêm a público. São mantidas em sigilo pela vítima, a menos que alguém denuncie ou chegue a um nível de sofrimento tal que as ameaças não serão mais algo a impedir o pedido de socorro. Tais fatos nos fazem refletir acerca das estatísticas sobre a existência dessas situações, pois bem sabemos que não condiz com a realidade. ..A nós, educadores, fica a missão de estarmos orientando nossa comunidade escolar, sempre que

tomemos ciência de fatos que desrespeitem a condição humana digna, a procurarem o órgão específico para cada caso, a partir do momento que não esteja mais ao nosso alcance ajudar ou tentar resolver.

Outro caso, relatado por um professor do Recife revela uma das dificuldades enfrentadas nas delegacias, nos Conselhos Tutelares, nesses locais privilegiados para tratar os incidentes. O próprio receio das vítimas contabiliza perdas adicionais por chamar atenção a situações violentas. Ao se retraírem, as vítimas procuram uma segurança enganosa, sempre expostas ao brotar novamente de mais ações violentas.

Em uma escola pública de periferia carente, na oitava série, uma aluna conversa com um amigo da turma, quando de repente chega o namorado (estudante do ensino médio) e pega em flagrante, os dois bem juntinhos numa situação suspeita, e a chama para tomar satisfação. O rapaz não aceita o que viu e usa da violência verbal. Ela tentou se defender e contar do que se tratava, porém a situação se agravou e a agressão física ocorreu por parte dele, dando um tapa no rosto da moça. Os alunos que assistiram ao fato, pediram que ele fosse embora e socorreram a aluna agredida. Os amigos mais chegados a ela, deram conselhos para deixá-lo e não voltar a vê-lo, entretanto, o desespero de ser abandonada, levou-a a não ouvir o que os outros falavam. E continuou no relacionamento. A arrogância e o ciúme tomaram conta do namorado que como dominador, culpou a namorada por estar se insinuando para o outro rapaz. Usou da violência na frente de toda a turma. O que seria apenas uma conversa entre amigos, se transformou em uma cena constrangedora e humilhante para ela. No entanto, por mais que os companheiros de sala de aula aconselhassem que o largasse, ela não atendeu aos conselhos dos amigos. O gostar falou mais alto.

O ambiente doméstico e o ambiente escolar se assemelham em estarem repletos de disposições institucionais que promovem uma idealização de uma vivência de paz, de harmonia, de ordem e de respeito interno a hierarquias estabelecidas em nome do funcionamento pedagógico. A facilidade de remeter a um mundo

externo violento para explicar as quebras evidenciadas nestes ambientes é enorme e sempre tem uma boa dosagem de verdade. Mas esta referência ao mundo externo suscita cautelas, pelo menos no que contribui para ofuscar as bases de desigualdade de poder instituídas nos próprios ambientes, bem como no que impede de enxergar, no mundo externo, um espaço que oferece, mesmo precariamente, o apoio aos direitos de cada um a um campo de parcerias que possam ajudar a identificar possibilidades de ações diferenciadas. Uma professora enxerga com clareza:

Estes tipos de violências ultrapassam os muros das escolas. Atualmente nos deparamos cotidianamente com alunos, independente da idade, que só resolvem as diferenças nas agressões físicas. Quando chamamos os pais, percebemos que eles (os alunos) são vítimas de um lar violento. No nosso cotidiano escolar sempre tentamos conversar com os pais para evitarem bater nos filhos, tentar educá-los de outra forma, através do diálogo, mas é muito complexo, sabemos que envolve muitas questões (desemprego, desestruturação familiar, revolta, falta de informações, e outros). É importante sempre abrirmos espaços para as discussões sobre a violência, independente do gênero, masculino ou feminino, pois muito se fala na violência dos homens contra as mulheres, mas estas também incorporam estas ações violentas (mães que batem nos filhos, brigam com vizinhas, parentes etc).

Com todas as suas restrições e limitações, quem participa nas escolas chama para se mesmo a responsabilidade da criação de oportunidades para diminuir o silêncio sobre a violência intra-familiar. Como as situações enfrentadas são múltiplas, é importante refletir sobre algumas coordenadas que podem ser cogitadas ao decidir como agir, individual e institucionalmente.

##### **5. Para que a escola não fique parada.**

Se as violências permeiam as escolas, resta seguir caminhos que aparentam ser antagônicos, mas que são inseparáveis, pois se trata de uma busca comum de cidadania e direitos, de moralidade, de ética e de respeito. O caminho interno, de acolher e aglutinar é

acompanhado pelo caminho externo, de acusar e perseguir, mas sabendo fazer ambos com respeito às vítimas, à segurança e à moralidade no mundo de significados e instituições pelos quais os estudantes e professores circulam. Alguns chavões, por mais que pareçam ociosos de sentido por tão referidos que são, valem repetição: não desabonar moralidade alheia; não remeter os indivíduos a sabatinas de conselhos estigmatizantes; policiar-se contra a intromissão com preconceitos contra os pobres, confundindo-os com a própria pobreza e suas causas; saber as reais possibilidades de apoio em casos concretos, dosando o incentivo a prosseguir na busca de apoio, com a sabedoria sobre as horas quando há necessidade tática de silenciar-se e garantir a proteção, e sempre trabalhar mais para a criação e reforço de relações horizontalizadas que comunicam igualdade ou equidade e não desigualdades de poder.

A observação das ações nas escolas que participaram na Formação em Gênero e Diversidade na Escola mostra que, numa área tão difícil de enfrentar diretamente, ainda se abrem muitas possibilidades. No espaço cotidiano, a manutenção de um estado de alerta para não perder oportunidades de acolher os que precisam e questionam os que transgridem se realiza com a consciência das condições permitidas pelo ambiente escolar e pela ocasião. Quando possível inserir o tema em provas e exercícios, mesmo que não sejam diretamente sobre ele, também cria um ambiente propício para surgir informações com mais facilidade.

É preciso combinar prudência, criatividade e audácia. Mas como o espaço cotidiano é sobremaneira silenciador, o esforço explícito e dirigido para oportunizar conversas numa hora “marcada pela diferença” pode ser um recurso muito eficiente. O que é isso? Muitas coisas: passar filmes e vídeos, promovendo debates sobre os seus conteúdos, tanto dentro da sala em horários normais, quanto fora da sala em eventos especiais que congregam mais pessoas; promover excursões a ONGs, ao Conselho Tutelar, a serviços governamentais, a delegacias e a quaisquer outros locais ou eventos que põem em evidência a questão da violência, bem como convidar aos que trabalham nesses locais e organizam essas atividades para visitar a escola para conversar sobre o seu trabalho e suas metas; organizar grupos de discussão entre os integrantes das turmas após

estas atividades para permitir a intensificação das trocas de idéias e de experiências; realizar exposições de autoria alheia bem como de autoria de componentes da escola, que versam sobre o tema e que tem acesso fácil e visível. Como já foi ilustrado, o uso de dramatizações cria uma distância aparente da realidade que permite que os atores/alunos se remetam às suas realidades vividas para por em discussão o que é mais próximo a eles.

Quebrar os muros do silêncio permite que a escola vá para a comunidade e que a comunidade vá a ela. São atividades que se pautam na vontade de derrubar o uso de preconceitos violentamente estigmatizantes e erguer parcerias que operam na criação de um ambiente no qual os direitos de cidadania não são enclausurados num ou noutro lugar. Estes caminhos requerem ampla organização e dedicação, que vai muito além de um expediente cotidiano de trabalho e que leva a escola para extra-muros.

No caminho da escola para a comunidade, o projeto de uma escola de Tacaimbó, na região do Agreste próximo a Caruaru, a exemplo de alguns outros locais que trilharam caminhos semelhantes, definiu uma prioridade, contada pela diretora adjunta da escola:

A escola José Leite Barros vem desenvolvendo o projeto: “O grito das mulheres por uma cultura de paz”, que visa conscientizar a comunidade escolar e local sobre o respeito mútuo entre professores e alunos, pais e filhos, maridos e esposas. Enfim, mostrar aos cidadãos os direitos que todos têm, enfocando a “Lei Maria da Penha” que vem dar subsídios legais às mulheres que sofrem violência moral ou física. A escola organizou uma entrevista e foram até a Delegacia de Polícia, para identificar o número de registros de casos de violência contra a mulher em nosso município em relação ao ano 2006, ano de implantação da lei.

Mas não pararam nisso, pois realizaram uma “feira” de promoção da paz, composta de múltiplas atividades, barracas, exposições, atividades lúdicas, etc, com referências recorrentes, mas não exclusivas a questões de combate à violência. Assim trouxeram à comunidade, que compareceu em bom número, para um

divertimento com propostas sérias de ampliar a cidadania e conscientizar mais pessoas sobre os direitos e sobre a possibilidade de agir em vez de silenciar.

Realçando a outra direção, de trazer a comunidade para dentro da escola, uma professora da Rede Estadual na Região Metropolitana, também lembra que em Pernambuco já se instituiu um programa a respeito com o Programa de Escola Aberta:

Nossa escola abre nos finais de semana para a comunidade, e isso é um ponto positivo para todos. Pois elas têm um referencial de melhoria e a escola torna-se um bem precioso que deve ser cuidado e mantido. Há muito que melhorar, porém estamos no caminho.

Não são poucos os professores que, consciente das limitações e dificuldades de lidar com o assunto, recorrem à espiritualidade e à solidariedade humana para apresentar sinteticamente sentimentos subjacentes que talvez sirvam mais que muitas das considerações técnicas e sociais trabalhadas ao longo deste capítulo que tentou desvendar os silêncios, os direitos, e a busca dos apoios possíveis para incentivar um trabalho de combate às atitudes e ações preconceituosas e violentas que possam estigmatizar e vitimizar:

As reflexões são muitas. Essa é uma das propostas do curso. Pensar, repensar para que nossas ações sejam igualitárias de respeito ao outro(a), respeitar o que o(a) outro(a) vive, orientar, informar, mostrar caminhos porque como professores(as), educadores(as) temos o dever de segurar a mão que nos é estendida, ou procurar a mão daqueles(as) que ainda não sabem estender.

A estas idéias, repitam-se as orientações elaboradas para os profissionais de saúde (TAVARES 2008) para lembrar que, também na educação, a mão estendida precisa ser uma mão apoiada:

Lembra-se: além dos serviços de saúde, outros serviços também podem ser acionados. Em uma rede intersetorial podem surgir soluções criativas de profissionais com outras experiências ou que lidam com essas situações há mais tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (org). *Escola e Violência*. Brasília, UNESCO/Universidade Católica de Brasília, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam e Maria das Graças RUA. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO/Instituto Ayrton Senna/ UNAIDS/ Banco Mundial/ USAID/ Fundação Ford/ CONSED/ UNDIME, 2002.

ARAÚJO, Maria Luiza Duarte. Escolas como Agentes de proteção e de desconstrução da violência doméstica. In: BEZERRA, Nielson da Silva (org). *Respeitando as diferenças no Espaço Escolar*. Recife: Gestos, 2007, p. 88-94.

BARBOSA, Sonia Maria Costa; BARBOSA, Cláudio Manuel; SANTOS, Fernando Vinicius B., SCOTT, Russell Parry. *Violência e Sexualidade no Ibura*. In: SCOTT, Russell Parry (org). *Saúde e Pobreza no Recife: Poder, Gênero e Representações de doenças no bairro do Ibura*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

BEZERRA, Nielson da Silva (org). *Respeitando as diferenças no Espaço Escolar*, Recife, Gestos, 2007.

BRASIL. *Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres*. *Enfretamento à violência contra a mulher . Balanço das ações 2006-2007*, Brasília, 2007. Disponível em [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sepm/publicacoes/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/publicacoes/)

Brasil. *Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República*. *Lei Maria da Penha Lei no 11.340 de 7 de agosto de 2006 - Coíbe a violência doméstica e familiar contra a Mulher - Brasília , 2006. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sepm/publicacoes/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/publicacoes/)>*

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças e ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer e esporte com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO/ Brasil Telecom/ Fundação Kellogg/ Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

COORDENADORIA DA MULHER DA CIDADE DO RECIFE, USP/SOS CORPO/FAGES-UFPE. *Como vão as relações de gênero no Programa de Saúde da Família? Relatório Final de Pesquisa*. Recife: USP/SOS CORPO/FAGES, 2005.

CORREA, Mariza. *Gênero e Cidadania*. Campinas: PAGU/UNICAMP, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987

MENDONÇA, Maria Cristina de Vasconcelos. *Pedagogia da Violência: as relações de poder entre mães e filhas*. Recife: Bagaço, 2002.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Educação, gênero e violência doméstica: corse fortes que entretecem os fios da genealogia e recorrência geracional. In: CARVALHO, Maria Eulina P. de, e Maria Zuleide da C. PEREIRA. *Gênero e Educação: múltiplas faces*. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2003, p. 225-234.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, gênero e educação. Apontamentos para uma agenda social e política do corpo. In: CARVALHO, Maria Eulina P. de e PEREIRA, Maria Zuleide da C. *Gênero e Educação: múltiplas faces*, João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, p. 175-192.

SAFFIOTTI, Heleith I. B. *Gênero, patriarcado e violênci.*, São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SCHRAIBER, Lílian Blima, NEMES, M., MENDES-GONÇALVES, R. B. (orgs). *Saúde do Adulto: programas e ações na unidade básica*. São Paulo: HUCITEC, 2000.

SCHRAIBER, Lílian Blima; D'OLIVEIRA, Ana Flavia; COUTO, Márcia Thereza; HANADA, Heloisa; KISS, Lígia; DURAND, Júlia; PUCCIA, Maria Inês Rosselli; ANDRADE, Marta. Violência contra a Mulher entre usuários de serviços básicos de saúde do Grande São Paulo, *Revista de Saúde Pública/Journal of Public Health*, v. 41, 359-367, 2007.

SCOTT, Parry. Gênero, família e comunidades: Observações e aportes teóricos sobre o Programa saúde da Família. In: VILELLA, Wilza e MONTEIRO, Simone (orgs). *Gênero e saúde*. Rio de Janeiro: ABRASCO - Associação Brasileira de Pós-Graduação em saúde Coletiva; Brasília:UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas, 2005.

\_\_\_\_\_. Gerações, comunidades e o Programa Saúde da Família: reprodução, disciplina e a simplificação administrativa. In: BARROS, Myriam Lins de (org). *Família e gerações*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SILVA, Maria Edi da. Auto-retrato: mirar-se e admirar-se, elevando a afetividade contra a violência. In: BEZERRA, Nielson da Silva (org). *Respeitando as diferenças no Espaço Escolar*. Recife: Gestos, 2007, p. 130-141.

SIQUEIRA, Maria Luiza Neto. O Cenário escolar das relações de gênero. In: CARVALHO, Maria Eulina P. de e PEREIRA, Maria Zuleide da C. *Gênero e Educação: múltiplas faces*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003, p. 193-202.

TAVARES, A. H. A., SCHRAIBER, L.B, PORTELLA, A. P. e SCOTT, P. *Gênero e Programa Saúde da Família: um olhar sobre as práticas*. Recife: Coordenadoria da Mulher, 2008.

UNESCO, *Violência na Escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003 (Daniel Filmus, Miriam Abramovay, Nilia Viscardi, Luis H. Navarro, Norma Alejandra Maluf, Alfredo Furlan, Elsa Castañeda, Cheila Valera).

VILELLA, Wilza e MONTEIRO, Simone (orgs). *Gênero e saúde*. Rio de Janeiro: ABRASCO - Associação Brasileira de Pós-Graduação em saúde Coletiva; Brasília:UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas, 2005.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa de Violência: os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: UNESCO/Instituto Ayrton Senna/ Garamond, 1998.

ZALUAR, Alba e ADORNO, Sérgio. *Vitimização: riscos objetivos e percepções do risco ou novos dados, novos movimentos (GT 31), 31 Trabalhos disponíveis - Encontro Anual de ANPOCS, Caxambú: ANPOCS, (<http://201.48.149.88/ANPOCS/>) 2007.*

Sites:

[www.soscorpo.org.br](http://www.soscorpo.org.br)

<http://www.lacobranco.org.br/>

[http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/sepm/publicacoes/](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/publicacoes/)

<http://www.campanha16dias.org.br/Ed2008/index.php>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L10.741.htm>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>

<http://www.recife.pe.gov.br/noticias/arquivos/454.pdf>

### O QUE É RAÇA? ESTRATÉGIAS PARA DEFINIR E COMBATER O RACISMO

*Eliane Veras Soares  
Lady Selma F. Albernaz  
Liana Lewis*

#### **Introdução**

A finalidade deste texto é aprofundar a dimensão conceitual e prática do debate sobre raça no contexto da escola brasileira, tentando contribuir para o enfrentamento e combate ao preconceito e discriminação racial. Baseia-se em referências bibliográficas, bem como nos resultados dos trabalhos apresentados pelos/as cursistas, os quais trataram das experiências dos/as professores/as nas escolas relativas a este tema.

O texto está dividido em três partes. Na primeira delas apresentamos a discussão sobre raça, fazendo-se necessário abordar conceitos de suporte para seu entendimento, no caso, uma rápida discussão sobre natureza e cultura e como operamos com as classificações como uma forma de ordenar o pensamento. Nesta parte, ainda, tratamos de como o conceito de raça foi retomado e sua interface com o enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira (BASTIDE e FERNANDES, 2008; FERNANDES, 2008; FERNANDES, 2007; GOMES, 2006; PINHO e SANSONE, 2008; BRYM *et al*, 2006) . A segunda parte analisa e sintetiza as vivências das/os professoras/es em sala de aula em relação ao tema raça/racismo relatadas nos seus trabalhos de finalização do módulo. Com isso queremos chamar a atenção como muito daquilo que se pensa ser um evento isolado é resultado de uma experiência comum, a qual reforça a existência do racismo no espaço da escola. A terceira parte do texto finaliza nosso debate apresentando exemplos desses mesmos trabalhos, a partir dos quais discutimos formas de agir no cotidiano escolar, de modo a

enfrentar e combater o preconceito e a discriminação racial (BEZERRA,2007; MEC, 2004, 2005, 2006; GOMES, 2006; MONTEIRO, 2007; MUNANGA, 2001; OLIVEIRA, 2003).

### **1. Raça e racismo: observações conceituais**

Para iniciar vamos lembrar algo que todas/os sabemos, de certa forma, um truísmo. O ser humano é um animal, ele vem da natureza como os outros animais, mas é diferente dos outros animais. Uma das diferenças fundamentais é que nós pensamos ou, como se costuma dizer, somos racionais. Porque aquilo que nós precisamos fazer para sobreviver, ou seja, a satisfação das necessidades fisiológicas, nós temos que aprender com nossos pais ou pessoas mais velhas, através da interação entre as gerações. Os outros animais não são assim, suas necessidades físicas que preservam a vida são, na sua maioria, instintivas. No que se refere ao comportamento, o que não precisamos aprender é instinto – comportamento padronizado que trazemos conosco ao nascer. Aquilo que precisamos aprender é cultura, aquilo que não precisamos aprender é natureza. Os pássaros fazem ninhos a partir do instinto. Sabe-se que os animais têm instinto porque eles repetem os padrões de comportamento dos adultos mesmo sem ter convivido com eles. Por exemplo, as tartarugas marinhas saem sozinhas dos ovos e caminham em direção ao mar, encontram, sem ajuda de adultos, as correntes marinhas por onde navegam e voltam para a mesma praia onde nasceram para desovar. Isto caracteriza um comportamento instintivo.

Os seres humanos, desde que nascem, estão imersos na sociedade e na cultura, dependendo dos adultos e do que aprendem com eles para sobreviver. Assim, não é possível estabelecer quais comportamentos são genética ou culturalmente determinados, ou seja, o que foi aprendido com a geração mais velha. Para ser conclusiva, uma pesquisa sobre o tema ter-se-ia que isolar os recém nascidos e esperar como se comportariam para definir com precisão científica quais são os instintos humanos. Como sabemos que os bebês morrerão, esta pesquisa não é possível. A ciência usa então o recurso da comparação de comportamento entre culturas diferentes, considerando que aqueles que se repetem igual em todas elas

consistiriam em instintivos, porque decorrentes da genética semelhante de todos os seres humanos. Os resultados encontrados de uma comparação desse tipo evidenciam a variedade de soluções humanas para os mesmos problemas, não sendo possível discernir um mesmo padrão de comportamento independente da cultura. Assim, os cientistas sociais tendem a considerar que instinto não existe entre seres humanos, prevalecendo na reprodução da espécie o comportamento aprendido culturalmente<sup>1</sup> (BRYM et al, 2006; LARAIA, 2007).

Para compreender o que é raça também é preciso relacionar cultura e natureza. Sabemos que os seres humanos dependem da cultura para manter o seu corpo biológico e para gerar novos seres humanos. Agora precisamos saber como fazemos isso. Já sabemos que a educação é fundamental para aprender a cultura. Educação não é apenas o que se aprende na escola, mas todas as formas de aprender, isto chamamos socialização. A socialização então são todas as formas de aprendizado dos seres humanos. Por meio dela transmitimos valores que regulam nosso comportamento. Estamos acostumados a ver na escola apenas a transmissão de conhecimento sistematizado nos livros. Mas na escola também são vivenciados e reforçados os valores sociais, ou seja, formas de ver o mundo que ela compartilha com todos os grupos sociais. Sempre estamos aprendendo e ensinando e foi assim que fomos criados e criamos os nossos filhos.

Os seres humanos aprendem usando sua capacidade de pensar. Esta capacidade de pensar é muito grande, inclusive pensarmos sobre coisas diferentes ao mesmo tempo. Por isso, temos que organizar o pensamento, fazendo **classificações**. Por exemplo: o mesmo tecido eu posso classificar como pano de chão, ou como pano de prato, como nós fazemos com o pano de saco. Outro exemplo, nós

---

<sup>1</sup> A maioria dos cientistas sociais não aceita que há instinto entre os seres humanos, primeiro pela dificuldade de determinar um comportamento inteiramente natural, conforme dito acima. A outra razão para não aceitar a presença de instinto é porque os resultados de pesquisa deste tipo podem e já foram usados para constituir políticas eugenistas – com a proposta de eliminar os indivíduos de comportamento inadequado. Por fim, porque com base no instinto pode-se correlacionar tipos físicos dos seres humanos com tipos de morais estabelecidos pela cultura (ver o documentário *Homo Sapiens* 1900, Peter Cohen).

separamos nossa casa: há um lugar para cozinhar, há um lugar para dormir, há um lugar para receber visita. Também fazemos esta classificação com aquilo que não vemos, cheiramos, pegamos: deus e o diabo. Deus é o bem, o diabo é o mal.

Também classificamos as pessoas, geralmente por contraste: dividimos as pessoas em parentes e não parentes, conhecidos e estranhos, amigos e inimigos. Assim, orientamos nossas relações: não se fala com inimigos, não se fala com estranhos antes de uma apresentação; da mesma forma ficamos próximos de outras pessoas: respeita-se o conjunto de parentes, fala-se com os vizinhos, ama-se os amigos. Com base na classificação nós organizamos o pensamento e orientamos nosso modo de agir (comportamento) com todas as pessoas que vivem em sociedade. A classificação cria valores e orienta nossa ação. Sem haver classificação não saberíamos como agir.

Classificamos as pessoas por meio da cultura, às vezes isto é feito relacionando com a natureza. Por exemplo, sabemos o que é um homem pelo sexo, que é da natureza. Mas um homem ter pênis não é suficiente para orientar nossa ação. Por quê? Porque nós classificamos os homens também pelo gênero, que é cultural. Em nossa cultura dividimos os homens de acordo com as suas características de masculinidade (ter emprego, ser boêmio, ser violento, ser gentil, ter força etc). Assim, classificamos os homens como bons para ser pai dos nossos filhos, ou apenas bons amigos, colegas, namorados. Quando classificamos pela masculinidade estamos falando de gênero, estamos falando de cultura.

Para os cientistas sociais as classificações são instituídas socialmente. São elaborações históricas que resultam das disputas entre os grupos nos quais a sociedade se divide. Elas são um meio para se compreender uma cultura e como são formadas ideologias que justificam as hierarquias e desigualdades criadas ao longo do tempo como imutáveis.

Outra forma de classificar as pessoas é pela aparência: cor da pele, o tipo de cabelo, a forma do rosto etc. Estas características nós usamos para classificar as pessoas por raça. Relacionamos cultura e natureza para fazer mais uma classificação. Por exemplo, na nossa sociedade muitos acham que as pessoas brancas podem ser doutoras,

e as pessoas de pele escura muitos acham que são melhores para trabalhos pesados ou braçais. A maioria considera que as pessoas brancas sabem ganhar dinheiro e as pessoas de pele escura não sabem. Assim, existe, no senso comum, uma associação da inteligência com a aparência. Isso acontece no nosso dia a dia. Quando uma pessoa de pele mais escura está num carro de luxo, a maioria considera que ele é o motorista e não o proprietário. Ao associar natureza e cultura dessa forma, ocorre uma naturalização de nossos valores e comportamentos através de uma operação de classificação cultural. Ou seja, nossa cultura, para dar maior eficácia aos valores, nos ensina que este valor foi dado pela natureza, como um componente instintivo, como foi definido acima. Isto significa que, ao colocarmos estas classificações como dadas pela natureza, estamos dizendo que elas são verdadeiras e imutáveis. Isto reforça o que há de hierarquia e poder dentro das classificações, contribuindo para a manutenção do poder dos grupos que ficam classificados como melhores para os trabalhos intelectuais e que possuem maior *status* e prestígio dentro da sociedade.

Também com base na aparência muitos julgam a moral das pessoas. Há quem diga que os brancos sabem separar o certo do errado e que as pessoas de pele mais escura confundem o certo e o errado. Este tipo de julgamento moral está presente nos ditados populares, por exemplo: “negro quando não suja na entrada, suja na saída”. Ou então quando se diz: “branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão”.

Será que isso é verdade? Há muitos exemplos no nosso cotidiano que mostram que não. Há pessoas brancas que são pobres e não são formadas, há pessoas negras que são ricas e que são formadas. Há pessoas brancas honestas e desonestas, há pessoas negras honestas e desonestas. Então porque se continua acreditando que a raça determina a moral e a inteligência? Porque estes valores foram criados ao longo do tempo, constituindo-se como verdades que são repassadas pelos diversos agentes de socialização: mídia, família, escola, grupos de amigos, entre outros. Estes valores se tornam inconscientes e naturalizados, por isso estas classificações são feitas sem sentir, sem refletir sobre seus efeitos, sem se questionar o fato de

que elas criam mecanismos que reproduzem desigualdades entre as pessoas e entre os diversos grupos sociais (raciais).

Estas classificações raciais são usadas para muitas coisas. São usadas para escolher com quem iremos casar. São usadas para escolher com quem vamos trabalhar. E, também, para orientar as escolhas dos nossos amigos, dos amigos dos nossos filhos. Muitas outras escolhas são feitas assim. Estas classificações servem para nos definir e, ao mesmo tempo, definir quem são os outros. Nesse processo estabelecemos características para os grupos sociais, e com base nisso elaboramos nossas identidades sociais, coletivas e individuais<sup>2</sup>.

A elaboração de identidades situa as pessoas socialmente e orienta como elas irão se relacionar entre si. Reunidas num conjunto, as identidades são estruturadas por meio de valores sociais e culturais, baseados nas classificações que orientam nossas ações. Dessa forma, hierarquias são produzidas e regras morais para lidar com os outros são estabelecidas. É aí que se sedimentam as classificações raciais que podem redundar em valores racistas. As sociedades que hierarquizam as pessoas por cor, expressam o racismo por meio da distribuição desigual do poder, do prestígio e da riqueza produzida coletivamente. Acredita-se, nestas sociedades, que para ser igual é necessário ser idêntico. Dessa maneira, acionam-se as diferenças para estabelecer e justificar desigualdades. Assim, estabelece-se uma desigualdade com base na raça, de forma que alguns terão privilégios e outros terão prejuízo na distribuição do poder, do prestígio e da riqueza. Portanto, o racismo é um conjunto

---

<sup>2</sup> Identidade define o que somos (auto-definição) e quem são os outros (atribuída), num jogo relacional de diferenças. Identidades são coletivas e individuais, elas são elaborações históricas, elas não são inatas, nós selecionamos nos símbolos culturais aqueles que são significativos na definição de identidades. Quando nos sentimos pertencentes a um grupo nós nos identificamos, e com base nisso, definimos nossa identidade individual. Para nos definir como pessoa, nós acionamos várias identidades: gênero, etnia, raça, sexualidade, nação etc. Nas diferentes situações de nossas vidas uma pode predominar sobre a outra. Por exemplo, nas situações de racismo, podemos evitar nos identificar como uma pessoa negra. O mesmo acontece em situações de homofobia, podemos evitar afirmar que somos homossexuais. O contrário também é válido, nas situações de valorização das pessoas negras elas podem se identificar como negras.

de valores e atitudes que hierarquizam e discriminam as pessoas com base na cor (e em outras características físicas), redundando em severas desigualdades sociais.

*Racismo: aversão e ódio a pessoas e grupos sociais baseados na aparência, na sua forma mais explícita, ou sutilmente, quando não se admite sua existência. São idéias e imagens de superioridade e inferioridade entre grupos humanos (grupos com defeitos morais e intelectuais que lhes são próprios), que sustentam a distribuição desigual de prestígio, poder e riqueza. É uma maneira de impor uma verdade ou crença particular como única*

Podemos dizer que o Brasil é racista? **Sim.** A maioria das pessoas ricas no Brasil é branca. As pessoas negras, ou seja, as pessoas pardas e pretas, são as mais pobres do país<sup>3</sup>. As pessoas brancas passam mais tempo na escola, as pessoas negras estudam menos. Nas universidades têm mais pessoas brancas do que pessoas negras. A maioria das pessoas que não sabe ler é negra. Exercendo o poder político predominam pessoas que pela aparência nós chamamos de brancas. Podemos dizer que o Brasil é um país racista, porque, baseado em valores e atitudes, distribui riqueza, prestígio e poder de acordo com a aparência, em benefício das pessoas brancas e com prejuízo para as negras. Vejamos como isso ocorre.

Cada sociedade organiza as relações de acordo com raça de uma maneira particular. Apesar das estatísticas sociais evidenciarem as desigualdades com base na cor, no Brasil não há segregação implantada pelo Estado que separe escolas, bairros, tipos de trabalho de acordo com a cor. O racismo brasileiro fundamenta-se em mecanismos que impedem sua visibilidade e favorecem sua negação. Entre estes mecanismos destacamos: a crença na miscigenação como forma de equalização social; as práticas cotidianas de etiqueta racial;

---

<sup>3</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) agrupa os resultados censitários relativos aos pardos e pretos (termos raciais usados no censo) porque os indicadores de renda, escolaridade, expectativa de vida etc, entre eles são muito semelhantes. Este grupo quando comparado com o branco apresenta muitas diferenças. Ou seja, pretos e pardos são agrupados como negros porque socialmente e em termos de direitos são semelhantes entre si e muito desiguais na comparação com brancos.

e ainda, a existência de um paralelismo entre condição social de classe e pertencimento racial. Vejamos como eles funcionam:

1.1. A idéia de miscigenação usada para explicar a gênese da sociedade brasileira é uma forma de dissimular o racismo socialmente praticado. Esta idéia é uma maneira de dizer que todos são iguais e não existe distinção pela cor ou aparência, por isso todos poderiam ocupar qualquer posição social. Entretanto, não é isso que ocorre, pois as posições sociais são demarcadas pela cor e pela aparência das pessoas, justamente o que a idéia de miscigenação procura esconder. A frase do ex-presidente, Fernando Henrique Cardoso, “todo brasileiro tem um pé na cozinha” ao mesmo tempo em que admite a miscigenação, e parece defendê-la, coloca as pessoas negras em posição inferior. Sutilmente ela afirma que as pessoas brancas estão nas salas das casas, enquanto as negras estão na cozinha. Outra forma de mostrar esta face da miscigenação é quando se julga o casamento entre pessoas de grupos raciais diferentes. Há muitos exemplos de pessoas negras casadas com pessoas brancas, mas isto não é uma combinação simples. Para as pessoas brancas que casam com pessoas de pele muito escura, com o cabelo crespo, com lábios grossos e nariz achatado, apresenta-se o desafio de re-elaborar noções sócio-culturais de estética e de valorização. Ou seja, precisam se desfazer dos julgamentos sociais que consideram aquelas feições feias, bem como das avaliações relativas às qualidades morais e capacidades cognitivas baseadas na aparência. O casamento entre pessoas de raças diferentes é mais a exceção que a regra. Na verdade, no Brasil, a maioria das pessoas casa com alguém da mesma cor ou de cor semelhante, preferencialmente sem estar acompanhado dos traços relacionados à negritude (forma de nariz e do tipo de cabelo, principalmente). Casamentos entre pessoas de cores diferentes são mais comuns nos estratos sociais de baixa renda.

1.2. Brasil o racismo não é legalizado, como por exemplo, o *apartheid* na África do Sul já foi. Aqui o racismo é socialmente sancionado, mas dentro de uma etiqueta de relações raciais (Fernandes, 2008a). Esta etiqueta é paradoxal: o racismo é socialmente recriminado embora seja abertamente praticado. Por exemplo: quando ocorre fazer

referências negativas à cor na presença de pessoas negras, o que é muito freqüente nas piadas, ditados populares e situações de conflito, espera-se que as pessoas ofendidas não reajam. Outro exemplo: tende-se a chamar de moreno (com gradações) as pessoas amigas, ou parentes, de pele mais escura. No caso de pessoas estranhas usa-se negras ou pretas para referir-se a elas. Evitar chamar as pessoas mais próximas de negras ou pretas, é comunicar que o termo negro ou preto, para nós, é uma forma de ofensa. O racismo também é institucionalmente internalizado, resultando na sua reprodução sutil, sem que a maioria das pessoas se dê conta das ações racistas que pratica e/ou de que é vítima.

1.3. Como no Brasil a maioria das pessoas negras é pobre e a maioria das pessoas ricas é branca, ocorre um paralelismo entre a condição social de classe e o pertencimento racial. De modo que é comum atribuir-se a causa do preconceito e da discriminação à condição social (ser pobre). Paralelamente, nega-se a existência de qualquer dimensão racial (ser negro) como causa da desigualdade social. O ditado popular, “negro rico é branco e branco pobre é negro” exemplifica este modo de pensar. Nele está contida a idéia de que ser rico apaga a cor da pessoa, corroborando que as pessoas são discriminadas por serem pobres e não por serem negras, ou ainda, que os brancos pobres são tão discriminados como os negros pobres. As estatísticas mostram, entretanto, que as pessoas negras enfrentam maiores barreiras para saírem da condição de pobreza do que as brancas. Famílias negras que acendem socialmente têm menos chances de manter a posição conquistada na geração seguinte, do que famílias brancas em igual situação (HASENBALG, 2005).

Estes são, portanto, os principais fatores que fazem o racismo brasileiro ser considerado como não explícito. O racismo opera socialmente por meio desses mecanismos que propiciam sua prática e favorecem simultânea e paradoxalmente sua negação e invisibilidade.

Mas esta situação não é aceita passivamente. Desde a década de 1930 encontramos exemplos de movimentos sociais conduzidos por pessoas negras que reivindicam o fim das práticas racistas e suas desigualdades correlatas. As constatações das pesquisas científicas,

tanto da biologia (que nega uma base genética para raça), como das ciências sociais (que evidenciam as classificações baseadas na aparência que sustentam desigualdades) são utilizadas para constituir estes movimentos de combate ao racismo. Ou seja, mantém-se o uso de raça porque socialmente existe uma classificação e hierarquização com base na aparência que têm conseqüências para os indivíduos. É por conta disso que os movimentos negros utilizam o termo raça politicamente, para mostrar que mesmo não havendo determinismo biológico sobre a moral e a inteligência, existe seu uso social para distinguir os grupos e discriminá-los.

*Preconceito racial é uma atitude fundada em julgamento negativo e prévio grupo (racial, religião, etc). Não se desfaz com os fatos que o contesta. É individual e coletivo. Não é inato, mas aprendido socialmente. O preconceito racial é um produto do racismo.*

Tendo em vista este debate conceitual, o movimento negro se organiza para combater o preconceito, a discriminação e a desigualdade racial. Este movimento procura mostrar como a maioria das pessoas naturaliza as classificações culturais, e com base nela constrói uma relação falsa entre aparência e qualidades cognitivas e morais. O movimento combate estas idéias que afirmam que as pessoas negras são feias, pouco inteligentes e pouco confiáveis, procurando inverter estas valorizações preconceituosas. Ou seja, dessa maneira, procura elaborar novos sentidos para definir as pessoas negras, tornando suas identidades positivas, mostrando como estas idéias são historicamente elaboradas e, portanto, podem ser modificadas.

Estas definições são necessárias porque no Brasil, a maioria das pessoas acredita que vivemos numa democracia racial – ou seja, que no país não há desigualdade baseada na raça. Como foi visto, não é isso o que acontece, desde que são estabelecidas desigualdades sociais com base na classificação racial. Por isso, torna-se importante combater a crença que o Brasil não é um país racista e mostrar que as diferenças de aparência não determinam a inteligência e a moral das pessoas. Precisa-se, portanto, combater o racismo que justifica

discriminar as pessoas racialmente, constituindo privilégios para os brancos com prejuízo para as pessoas negras.

Nesse processo a escola é fundamental. Na escola transmitimos conhecimento científico sistematizado ao longo do tempo. Na escola transmitimos valores que orientam nossa forma de agir. Através da **escola** podemos re-elaborar nossos valores, criticar nossos preconceitos e criar uma nova maneira de ver o mundo. Uma nova maneira de ver o mundo em que as diferenças não sejam usadas para justificar desigualdade e racismo.

## **2. Raça e racismo na escola**

Neste tópico vamos discutir as principais representações das/os professoras/es a respeito da questão racial na sociedade brasileira e, em especial, no ambiente escolar. Abordaremos três questões que emergiram dos textos elaborados pelas/os professoras/es, a saber: 1. como elas/es percebem a questão racial no Brasil; 2. como percebem a questão racial na escola e 3. quais são as propostas de atuação no cotidiano escolar por elas/es apresentadas.

### *2.1. Como as/os professoras/es vêem a questão racial no Brasil?*

Nos textos elaborados pelas/os professoras/es, a questão racial no Brasil é majoritariamente percebida a partir do discurso sobre a miscigenação, ainda marcado por uma visão dominante no senso comum. Segundo essa visão, são recorrentes a idéia de nação, povo e cultura miscigenados. Em alguns casos há uma valorização da miscigenação como o elemento definidor do que é ser brasileiro, da brasilidade. Podemos constatar isso na seguinte passagem: “Ao falar em raça, etnia e classe, necessário se faz reportar-se ao nosso querido país - o Brasil - pluriétnico composto de miscigenação”.

Ainda que a manifestação acima represente uma visão positiva e harmoniosa da convivência dos diversos grupos que constituíram a sociedade brasileira, dando origem a algo novo, é possível observar em outra fala a percepção de um antagonismo cultural, que ultrapassa a idéia idílica da miscigenação:

A sociedade brasileira caracteriza-se por uma pluralidade étnica, sendo esta produção de um processo histórico que inseriu no mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, indígenas e negros de origem africana. O cruzamento desses povos resultou na construção de um país miscigenado e multifacetado pelo antagonismo entre suas culturas.

Como já foi discutido na primeira parte, a percepção da miscigenação como característica básica de nossa sociedade, de nossa cultura e de nós mesmos tem sido um elemento que dificulta o reconhecimento da existência do racismo nas diferentes esferas em que ele se manifesta. Não é à toa que algumas/ns professoras/es destacaram a dificuldade de se admitir a presença do racismo entre nós. Vejamos alguns exemplos dessa constatação:

A negação do racismo e de seus derivados na sociedade brasileira serve para silenciar o preconceito e a discriminação a que estão expostos os negros, gerando a exclusão e conseqüentemente o afastamento deles do convívio social.

É comum ouvir dizer que no Brasil já não existe mais racismo, preconceito ou discriminação. Ao mesmo tempo é impossível negar o alargamento das diferenças sociais e econômicas sofridas pela sociedade no decorrer de séculos. Para entender estas diferenças é necessário voltar ao período de colonização do país, para perceber também, que há, através da história, a perpetuação da discriminação.

A última reflexão nos remete ao reconhecimento do racismo, do preconceito e da discriminação racial atrelados à percepção da desigualdade racial. A desigualdade está presente em quase todos os textos produzidos pelas/os professoras/es. Ela é vista como um elemento que comprova a existência do racismo em nossa sociedade, do mesmo modo como a miscigenação reforça a idéia oposta da ausência de preconceito e discriminação.

Outro tema ligado à miscigenação é a dificuldade de definir os termos raça, cor, etnia e classe e, em especial, de compreender como tais termos se relacionam na prática, seja em nosso cotidiano, seja nas instituições. O caráter ambíguo e paradoxal das relações raciais,

afetam as possibilidades de construção de uma identidade racial positiva para combater os efeitos negativos do preconceito e da discriminação. Segundo uma professora,

a questão da identidade com os educandos(as), também é complicada, a maioria se vê como moreno ou de outras cores, negro (a) ou preto (a), assumir que é negro nesse país é difícil. Até mesmo pessoas que se dizem não racistas, falam para você, 'você é moreninha'... 'não seja frustrada, você não é negro', como se dessa forma amenizasse o 'ser negro'.

Por fim, destacamos outro aspecto que dificulta a percepção do racismo na sociedade brasileira: o fato de haver um paralelismo entre a pertença racial e a condição social dos grupos raciais que constituem a nossa sociedade, como dito antes. Relembrando, a parcela mais pobre da população é majoritariamente negra e a parcela mais rica é majoritariamente branca. De modo que é corriqueiro afirmar a ausência do preconceito racial e a presença do preconceito social ou de classe. Essa idéia foi abertamente criticada por uma professora:

A minha cor em determinado período da minha vida representou um peso. Responsabilizava a cor por ser vista e tratada de maneira diferenciada e junto com este sentimento a minha auto-estima ficava lá embaixo. Embora tenha sofrido discriminações pelo fato de ser mulher e pobre, a questão racial foi a que mais marcou a minha vida. Hoje tenho orgulho e me reconheço como negra.

Esse depoimento é importante para nossa discussão por refletir três dimensões do preconceito: raça, gênero e classe. O mais relevante aqui é observar que não há a substituição de uma dimensão por outra. Todas elas atuam e têm conseqüências para a vida das pessoas, mas a dimensão racial parece assumir um papel preponderante na construção identitária por ser, talvez, aquela que é ao mesmo tempo a mais sentida (pela vítima) e que é permanentemente negada (pela sociedade).

Resumindo, podemos perceber, a partir das reflexões elaboradas pelos professores, os impasses que todos nós vivenciamos quando nos propomos fazer a discussão sobre o racismo na sociedade brasileira. Os dois pólos caracterizam a percepção das/os professoras/es sobre as relações raciais, são também comuns à sociedade brasileira: aquele que valoriza a miscigenação do povo brasileiro e aquele que destaca a profunda desigualdade racial aqui existente. Entre estes dois pólos, nem todos conseguem perceber as conseqüências decorrentes do paralelismo existente entre pertencimento racial e étnico e condição social. Uma das principais conseqüências é negar a existência de racismo em nossa sociedade, definindo-o *apenas* como uma manifestação de preconceito social. Estes impasses mostram que é preciso estudar o racismo como um fenômeno social, reconhecer suas características, seus modos de reprodução e funcionamento. Somente assim podemos enfrentar suas conseqüências e combatê-las.

## 2.2. *Como as/os professoras/es vêem a questão racial na Escola?*

No contexto escolar, nas universidades, e em outras instituições, as questões acima mencionadas assumem uma dimensão mais dramática. Na percepção das/os professoras/es, as dificuldades em tratar a questão racial na escola são muitas. Elas têm origem na rejeição que nós, professoras/es e estudantes, temos em relação ao tema. A dor e o sofrimento são evocados como elementos que impedem uma abordagem mais efetiva do repensar as práticas pedagógicas e os processos de interação nos diversos níveis (professor/a-estudante, estudante-estudante, professor/a-professor/a, funcionárias/os e família). Em um dos depoimentos, a professora narra:

Um educando negro falou que não acreditava que a falta de respeito por nós negros, um dia iria acabar porque as pessoas são falsas, racistas e não assumem, 'até mesmo quem é negro e discute sobre isso', foi mais ou menos assim a forma que o educando falou, eu perguntei se tratava de uma questão pessoal, ele não me respondeu! E mesmo assim, venho procurando estudar mais sobre o assunto buscando formas e dinâmicas em

sala de aula para que o tema seja abordado sem muito sofrimento para todos nós.

Esse aspecto nos parece central. A partir dele podemos perceber que existem mecanismos que são colocados em prática para tornar viável a manifestação do racismo e ao mesmo tempo evitar que ele seja reconhecido, problematizado e desafiado.

### 2.3. *Como agir no cotidiano escolar: a guisa de conclusões*

Um aspecto fundamental no que concerne à efetivação de práticas que desafiem a operacionalização do racismo no âmbito escolar é a própria constatação de sua presença e seus mecanismos de atuação. Neste sentido, uma professora aponta uma questão importante:

reconhecer o racismo que permeia a sociedade, nossas escolas, nossas práticas e tratá-lo no cotidiano escolar. Nas reuniões com pais e mães e também explorar materiais diversos transversalizando a temática étnico-racial. A partir daí, aplicar a Lei 10.369/03.

Alguns professores também chamam a atenção para o racismo encontrado no universo simbólico dos próprios docentes, sendo necessário “*combater o racismo dentro de si*”, através de um processo de desconstrução interna.

Faz-se necessário, portanto, o rompimento do silêncio em relação ao racismo, mostrando como ele está presente no cotidiano de forma sub-reptícia. É a partir da emergência de sua visibilidade e nomeação de sua presença que podem ser articulados contra-discursos, os quais apontam para suas formas de atuação. Estas articulações visam, sobretudo, a afirmação e fortalecimento da identidade negra e de outros grupos marginalizados socialmente, especialmente mediante a elucidação dos mecanismos de atuação do racismo, de suas várias formas de apresentação no espaço escolar e na sociedade mais ampla. A afirmação da identidade negra não se constitui apenas como um marcador racial objetivo, destacadamente para o caso brasileiro. Ela constitui-se como uma atitude política, uma

vez que, influenciados pelas hierarquias historicamente estruturadas no país, tendemos a nos ver miscigenados, diluindo a negritude em direção à possibilidade de um branqueamento. Nesse sentido, temos que enfrentar criticamente esse ideal de uma identidade miscigenada para se afirmar positivamente a negritude. Somente assim o termo negro, compreendido historicamente como pejorativo e em pleno processo de re-significação resultante das ações dos movimentos negros, poderá ser avaliado como tendo qualidades construtivas, superando, dessa forma, as conseqüências perversas do ideal do branqueamento.

Esta afirmação se dá no campo de disputa entre o indivíduo X grupo. O processo identitário, apesar de ser percebido/sentido pelo indivíduo como algo interno, é forjado e fortalecido no campo da cultura e da sociedade. O indivíduo é socializado em relações dentro de grupos. Ele transita entre diferentes grupos, o que oferece a possibilidade de mudar pontos de vista. A ação do indivíduo, ou seja, sua agência é ampliada nos espaços coletivos. A escola pode tornar-se, assim, um lugar privilegiado de afirmação de identidade, à medida que articula diversos indivíduos inseridos em diferentes grupos, cada um deles com poderes distintos, por exemplo: estudantes- estudantes, professoras/es-estudantes, professoras/es-professoras/es, pais-professoras/es. A escola não precisa ser apenas lugar de reprodução dos valores e das classificações. A escola pode ser um lugar de contestação de saberes hegemônicos e construção de saberes contra-hegemônicos. Em outras palavras, um lugar de elaborar novos valores, novas classificações que evidenciem as diferenças raciais e questionem a hierarquia entre as pessoas com base nessas diferenças. A identidade das pessoas negras pode ser elaborada de forma a evidenciar suas contribuições positivas para o conjunto da sociedade.

Aqui, as/os professoras/es, na busca de se apresentarem com este posicionamento, observam que se faz necessário ressaltar a importância da formação profissional para ampliar seus conhecimentos e contribuir para mudanças nos valores sociais, conseqüentemente, modificando os comportamentos que expressam racismo. Nas palavras de um professor, é importante

desenvolver estratégias de promoção de igualdade racial no cotidiano escolar, associando sempre a um bom preparo intelectual sobre a história da cultura afro-brasileira. Contribuindo assim com o seu trabalho para a implementação de ações afirmativas direcionadas ao povo negro, superando barreiras e rompendo totalmente com o mito da democracia racial no país.

Esta afirmativa revela a especial importância dada pelas/os professoras/es à implantação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08<sup>4</sup>, mesmo que este pensamento denote uma crença na lei como fator de mudança, o que nem sempre ocorre. Ainda assim, a lei é um mecanismo que pode romper paradigmas que são reproduzidos na escola, bem como promover uma nova leitura sobre a identidade do negro e de outros povos marginalizados, como os índios, na sociedade brasileira.

Por fim, deve-se lembrar que a escola é um lugar de aprendizagem de conhecimentos, mas também de transmissão de valores. Nas três últimas décadas a população brasileira, no seu conjunto, aumentou a média de anos de escolaridade, entretanto a diferença de anos de estudos entre negros e brancos não se alterou. Assim, não só precisamos admitir que o racismo existe, mas também devemos mudar os valores e atitudes racistas que reproduzimos. A escola como uma das instituições que reproduz valores, ao mesmo tempo em que transmite conhecimento sistematizado, é um dos lugares fundamentais para emprendermos ações desse tipo.

---

<sup>4</sup> A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei 9.343/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Isso significa que novos conteúdos deverão ser produzidos e que os professores deverão ter acesso tanto a conteúdos quanto a abordagens até então ignoradas. Sobre a invisibilidade do negro na formação de professores ver COELHO, Wilma Baía. (2006), *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores Pará, 1970-1979*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em 2008 foi aprovada a Lei 11.645/08, que obriga a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" no currículo oficial da rede de ensino. Desse modo, ainda que tardiamente, o conhecimento sobre os povos indígenas também foi incluído nas Diretrizes Curriculares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTIDE, Roger e Fernandes, Florestan. *Branco e negro em São Paulo*. São Paulo: Global, 2008.

BEZERRA, Nielson da Silva (org.) *Respeitando as diferenças no espaço escolar*. Recife: Gestos, 2007.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana et all. (Orgs) *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 364 p. (Coleção Educação para todos; 9).

BRYM, Robert et al. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Thonson, 2006.

CARRILHO, Maria. *Sociologia da Negritude*. Lisboa: Edições 70, 1975.

CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

COELHO, Wilma Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores- Pará 1970-1989*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora Unama, 2006.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo, 2008. (2 volumes).

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

GOMES, Nilma Lino (org.). *Tempos de Lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação - SECAD, 2006.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MEC - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

MEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MEC. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

MONTEIRO, Aida Maria (org.) *Educação para diversidade e cidadania*. Recife: Editora do Organizador, 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org.), *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

OLIVEIRA, Iolanda de (Org.), *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINHO, Osmundo e SANSONE, Livio (orgs). *Raça: novas perspectivas antropológicas*, Salvador: Associação Brasileira de Antropologia/ EDUFBA, 2008.

Revista da USP. Racismo I. Nº 68. São Paulo: USP, CCS, 2006.

Revista da USP. Racismo II. Nº 69. São Paulo: USP, CCS, 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizam a inferioridade dos negros*. São Paulo: EDUC/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas* Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 400 (Coleção Educação para todos).

WIEVIORKA, Michel. *Racismo: uma introdução*. São Paulo: Perspectiva, 2007

## SOBRE OS AUTORES

---

**Eliane Veras Soares:** Socióloga, doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (1998), professora Adjunto II da Universidade Federal de Pernambuco. Atua no Departamento de Ciências e no Programa de Pós-graduação em Sociologia. É vice-líder do Grupo de Pesquisa “Sociedade Brasileira Contemporânea: cultura, democracia e pensamento social”. Desenvolve pesquisa na área de Pensamento Social no Brasil e em África. Autora do livro “Florestan Fernandes, o militante solitário” e co-autora do livro “Sociologia: sua bússola para um novo mundo”.  
E-mail: [eliane.veras@terra.com.br](mailto:eliane.veras@terra.com.br)

**Josineide Menezes:** Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (1990) e mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1996). Atualmente é Não tem da Faculdade Integrada do Recife. Atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, sexualidade, comunicação.  
E-mail: [josiduda@uol.com.br](mailto:josiduda@uol.com.br)

**Lady Selma Albernaz:** antropóloga, doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2004), Professora (Adjunto I) da Universidade Federal de Pernambuco, pesquisadora do núcleo FAGES (família, gênero e sexualidade). Pesquisas e publicações que fazem intersecções entre gênero, raça e classe, e nos temas de identidade, nação, região e cultura popular.  
E-mail: [ls.albernaz@uol.com.br](mailto:ls.albernaz@uol.com.br)

**Liana Lewis:** Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1998), mestrado em Antropologia Cultural pela Universidade Federal de Pernambuco (2001) e doutorado em Antropologia pela Nottingham Trent University (2005). Atualmente é bolsista Prodoc da Universidade Federal de Pernambuco no Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em infância, relações raciais, gênero, identidade, sexualidade e migração.  
E-mail: [lianlew@hotmail.com](mailto:lianlew@hotmail.com)

**Luciana Rosa Marques:** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1998), com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2000), no qual defendeu a dissertação "Projeto

Político Pedagógico: construindo a autonomia da escola pública? As representações sociais dos conselheiros". Fez doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006) com Estágio de Doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2005), defendendo a tese "A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática em escolas públicas". Atualmente é professora adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Desenvolve trabalhos na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: democracia, gestão escolar, política educacional, financiamento da educação, conselho escolar, projeto político pedagógico e análise do discurso. É pesquisadora dos grupos de pesquisa "Educação e Sociedade" e "Pós-estruturalismo, Política e Construção de Identidades", vinculados ao Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFPE e do grupo de pesquisa "Políticas Públicas de Educação", do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE.  
E-mail: [imarques66@gmail.com](mailto:imarques66@gmail.com)

**Luis Felipe Rios.** Psicólogo, Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1997), Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2004). Professor da Universidade Federal de Pernambuco onde é pesquisador do FAGES, do Programa de Pós-graduação em Antropologia, e coordena o LabESHU (Laboratório de Estudos da Sexualidade Humana) no Programa de Pós-graduação em Psicologia. Tem publicações e desenvolve pesquisas sobre sexualidade nas interfaces com contextos religiosos, HIV/AIDS e fases da vida.  
E-mail: [lfelipe-rios@uol.com.br](mailto:lfelipe-rios@uol.com.br)

**Márcia Reis Longhi.** Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). Pesquisadora do Núcleo Família, Gênero e Sexualidade (FAGES). Trabalha com temáticas como família, gênero, juventude entre camadas de baixa renda.  
E-mail: [mlonghi@terra.com.br](mailto:mlonghi@terra.com.br)

**Marion Teodósio de Quadros.** Professora de Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, onde cursou a graduação em Ciências Sociais (1990), mestrado em Antropologia (1996) e doutorado em Sociologia (2004). É pesquisadora do FAGES (Grupo de Pesquisa em Família, Gênero e Sexualidade) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Coordenadora do GEIN (Grupo de Pesquisa em Gênero, educação e inclusão social) do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do

Agreste. Tem publicações e desenvolve pesquisas sobre Família e Gênero, dando atenção especial para saúde reprodutiva, masculinidade e sexualidade.

E-mail: [marionteodosio@yahoo.com](mailto:marionteodosio@yahoo.com)

**Parry Scott.** Antropólogo, Professor da Universidade Federal de Pernambuco, Coordenador do Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade (FAGES), PhD University of Texas at Austin 1981, Pesquisador Nível 1 do CNPq. Pesquisas e publicações realçam a relação entre a esfera doméstica e as estruturas de poder e incluem livros, artigos, apresentações e orientação de trabalhos sobre grupos domésticos em áreas rurais e urbanas. Abarcam gênero, geração, migração, projetos de desenvolvimento, programas de saúde, e teoria, história e comparação na antropologia.

E-mail: [scott@hotlink.com.br](mailto:scott@hotlink.com.br)

**Rosângela Tenório de Carvalho.** Professora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco mestre em Sociologia pela UFPE (1985) e doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (2003). É pesquisadora do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica da Pós-Graduação em Educação/UFPE e coordenadora da Coordenação Geral de Estudos Educacionais da Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco. Desenvolve trabalhos na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de adultos e currículo, análise do discurso, estudos culturais.

E-mail: [rosangelatc@gmail.com](mailto:rosangelatc@gmail.com)

**Rosineide Cordeiro.** Professora do Departamento de Serviço Social e dos Programas de Pós Graduação em Serviço Social e em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP, pesquisadora do Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade (FAGES) e do Grupo de Estudos sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL) da UFPE. Desenvolve pesquisas e estudos sobre processos psicossociais, gênero e ação coletiva nos contextos rurais e urbanos.

E-mail [rocordeiro@uol.com.br](mailto:rocordeiro@uol.com.br)

**Silke Weber:** Obteve graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia do Recife (1960), mestrado em Psicossociologia - Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (1966) e doutorado em Sociologia - Université René Descartes (1972). Realizou programas de pós-doutoramento nas

Universidade de Bremen, de Paris V e na LSE. Participa de atividades do Núcleo de Estudos Sobre o Ensino Superior da Universidade de Brasília, é membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, professora adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco, coordena o Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade; é atualmente integrante da Comissão Técnica de Avaliação e de Acompanhamento/ INEP, Ministério da Educação, é associada à Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), membro do Conselho Editorial de Educação e Sociedade, Sociedade e Estado, Política e Sociedade, integrante do Comitê Científico da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE. Tem experiência na área da Psicologia Social, Educação e Sociologia. Tem desenvolvido trabalhos principalmente nos seguintes temas: ensino superior, educação e projetos de sociedade, educação brasileira, políticas educacionais, profissionalização e formação do professor, qualidade da educação pública.  
E-mail: [silke@elogica.com.br](mailto:silke@elogica.com.br)

## LISTA DE CURSISTAS

1. ADNILZA MARIA RODRIGUES
2. ADELÚSIA ROSALY GALVÃO FARIA
3. ANDERSON FERREIRA DO NASCIMENTO
4. CARLOS ROBERTO TOMAZ
5. CELSO SATURNINO SILVA
6. CLÁUDIA SIMONE CAVALCANTI
7. DEYSE WILLIANA CARNEIRO DE ALBUQUERQUE
8. EDJAIR PEREIRA DA SILVA
9. ELIAS MANOEL DUARTE
10. ESMERALDA VICENTE FERREIRA
11. FERNANDA MUNIZ BRAYNER LOPES
12. FLÁVIO DANIEL DA SILVA
13. INALDO DO NASCIMENTO FERREIRA
14. JACIARA MARIA FELIX DE MOURA
15. JACQUELINE NUNES DO AMARAL
16. JANDY FEITOSA CARLOS DA SILVA
17. JANINE FREITAS DE CASTRO
18. JANYSE FEITOSA CARLOS DA SILVA
19. JARDENIA WILMA CARNEIRO DE ALBUQUERQUE
20. JONATAS RODRIGUES PACHECO
21. JOSÉ IVANILDO F. DE CARVALHO
22. JOSÉ IVO SILVA
23. JÚLIO CÉSAR PESSOA DE BARROS
24. LÚBIA MARIA DA SILVA
25. MAGDALA MACIEL MELO
26. MANOEL PERGENTINO DOS SANTOS FILHO
27. MARIA ALVES DO NASCIMENTO SILVA
28. MARIA BETÂNIA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE SILVA
29. MARIA DA CONCEIÇÃO SANTIAGO
30. MARIA DA CONCEIÇÃO SOUSA GOMES
31. MARIA DAS GRAÇAS MENEZES DO RÊGO
32. MARIA DE LOURDES FERRÃO CASTELO BRANCO
33. MARIA DO SOCORRO ALVES DE SOUZA
34. MARIA DO SOCORRO CALADO C. SILVA
35. MARIA JOSÉ MACHADO DE FREITAS
36. NAIRA MARCELA VIANA
37. PAULINE DA SILVA DOS SANTOS
38. PEDRO NOÉ BATISTA DA SILVA
39. REGINALDO GOMES SALVINO
40. ROMERO MARCILIO BARROS MATIAS DE OLIVEIRA
41. ROSA MARIA DE SOUZA LEAL
42. ROSICLEIDE QUIRINO DO NASCIMENTO
43. SANDRA CRISTINA SA SILVA
44. SELMA CRISTINA DIAS NERI BRANES
45. VICENTE BARBOSA DA SILVA NETO
46. VILMA AMARAL DE SOUZA
47. ADRIANO RICARDO SILVA
48. ALBANY PINHEIRO DE CARVALHO
49. ANTONIA SANTANA DA SILVA
50. ANTÔNIO MARCOS DO NASCIMENTO FERREIRA
51. CÍCERA MARIA DE JESUS MERGULHÃO
52. DEONY CLÉCIA NOGUEIRA DE MIRANDA
53. DJANISE LUCINA DE MIRANDA GOMES
54. DOUGLAS AQUILES DOS SANTOS BARROS
55. EDEILZA TEIXEIRA LIMA ARAÚJO DE MOURA
56. EDÍLIA MARIA VILAR DE BARROS CORREIA
57. EMÍLIA LAMBERT DE SOUZA
58. HECIA MARIA COELHO AMARAL
59. HILDA SUZIANE MUNIZ SILVA
60. IEDA DE LIRA BATISTA
61. JANE D'ARCE FEITOSA DE CARVALHO ALVES BESERRA
62. JOANE NEIDE DE LIMA BARBOSA

63. JOSÉ MARCELO NUNES DA SILVA
64. JOSEFA JOSETE BARBOSA
65. JOSELENE FERREIRA DE CAMPOS
66. JOSELMA GOMES DA SILVA
67. JOSELMA ROSA DE LIMA
68. LADINALVA MARIA SANTOS DE MOURA
69. LUCIANA MARIA MONTEIRO
70. MARCIA REGINA BARBOSA JULIÃO HACKBART MARTEN
71. MARCIA VIGINIA LEITE PONTES
72. MARIA ALBANEIDE FERREIRA
73. MARIA APARECIDA DE ARAÚJO E SILVA
74. MARIA DE FÁTIMA MAIA DE OLIVEIRA
75. MARIA DE FÁTIMA RIBEIRO
76. MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO
77. MARIA DE LOURDES VILAR ALVES
78. MARIA JOSÉ SILVA ARAÚJO
79. MARIA JOSÉ SOBRAL
80. MARIA JOSÉ TAVARES
81. MARIA LÚCIA DE LIMA E SILVA
82. MARIA MERCÊIS DA SILVA VIEIRA
83. MARILUCE MARIA DA SILVA
84. NADJANE DE MACÊDO SOARES
85. NARA CORINE TEIXEIRA FRANCINO
86. NIVALDA MÉRCIA DE OLIVEIRA
87. REJANE TRAVASSOS BEZERRA DE QUEIROZ
88. ROSA LÚCIA DA MATA OLIVEIRA
89. ROSALIA MARIA DOS SANTOS
90. ROSELMA FEITOSA DE LIMA ARAÚJO
91. SUZAN KAROLLINE VILAR DE BARROS CORREIA
92. VERÔNICA DE FÁTIMA GONÇALVES ALVES
93. ADRIANA OLIVEIRA DOS SANTOS
94. ANA HELENA GOUVEIA DOS SANTOS
95. CYNTHIA MARIA M. ALONSO DE ARAÚJO
96. EDNA TEOTÔNIA DOS SANTOS
97. EROFLIM JOÃO DE QUEIROZ
98. ESMERALDA MARIA OLIVEIRA
99. FRANCISCA TEODORA DO NASCIMENTO
100. GERSILEIDE GOMES FERRAZ
101. GILVANY MARIA DE MELO
102. IOLANDA CAETANO DE OLIVEIRA
103. JOCÉIA DAMASCENA BEZERRA DE OLIVEIRA
104. LÚCIA BAHIA BARRETO CAMPELO
105. LÚCIA MARIA BATISTA DE LIMA
106. MARIA ALBANIR GOMES GOMINGUES
107. MARIA AMÉLIA DE MORAES FERREIRA
108. MARIA EDI DA SILVA
109. MARIA SOCORRO DE PINHEIRO DE CARVALHO
110. MARIA SOLANGE BRANDÃO
111. MARIA TEREZA DE FARIAS
112. MARIA ZÉLIA DOS SANTOS
113. MARTA MARIA SANTOS DE ALMEIDA
114. ORIANA DE DEUS LIRA
115. PATRÍCIA FREIRE VERÍSSIMO SALES
116. PATRÍCIA RIBEIRO VALÉRIO
117. RITA DE CÁSSIA ALENCAR
118. RITA DE CASSIA FERREIRA
119. RODRIGO BATISTA DA SILVA
120. ROZINEIDE MARIA DOS SANTOS
121. RUBERVALDA SILVA DE SOUZA
122. SANDRA CICÍLIA RAMOS ALBUQUERQUE
123. SANDRA COSTA SOUZA
124. SANDRA DE ABREU LUNA
125. SARA BEZERRA GOMES
126. SILVANA GOMES DA SILVA
127. SILVANA MARIA OLIVEIRA
128. SIMONE DE FÁTIMA VASCONCELOS FERRAZ
129. SUELY BEZERRA DA SILVA
130. TARCIA REGINA DA SILVA
131. TEREZA CRISTINA VIEIRA DA SILVA
132. VÂNIA MENDES GONÇALVES

**ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS  
PARCEIRAS EM SALA DE AULA**

Instituto PAPAI - Pesquisa, Ação Política, Assessoria e Informação em Gênero e Saúde,  
O SOS Corpo - Instituto Feminista para a Democracia,  
O Grupo Curumim,  
O Grupo de Teatro Loucas de Pedra Lilás,  
A Casa da Mulher do Nordeste,  
Gestos - Soropositividade, Comunicação e Gênero,  
Centro de Cidadania Umbu Ganzá,  
Djumbay - Organização para o Desenvolvimento da Arte e Cultura Negra.

#### INFORMAÇÕES GRÁFICAS

<b>FORMATO</b>	15,5 x 22 cm
<b>TIPOLOGIA</b>	Book Antiqua
<b>PAPEL</b>	MIOLO: Off-set - 75g/m <sup>2</sup> CAPA: Triplex 270 - g/m <sup>2</sup>

Montado e impresso na oficina gráfica da

Editora  
Universitária  UFPE

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 - Várzea  
Recife | PE CEP: 50.740-530 Fax: (0xx81) 2126.8395  
Fones: (0xx81) 2126.8397 | 2126.8930

[www.ufpe.br/editora](http://www.ufpe.br/editora) • [edufpe@nlink.com.br](mailto:edufpe@nlink.com.br) • [editora@ufpe.br](mailto:editora@ufpe.br)