

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE

O CURRÍCULO EM FOCO

MATHEUS E. FERREIRA DA SILVA
WAGNER ANTONIO JUNIOR
TÂNIA S. ANTONELLI MARCELINO BRABO
(ORGANIZADORES)



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



**EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS
E DIVERSIDADE:
o currículo em foco**

**Matheus Estevão Ferreira da Silva
Wagner Antonio Junior
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Organizadores)**

Matheus Estevão Ferreira da Silva
Wagner Antonio Junior
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS
E DIVERSIDADE:
o currículo em foco**



Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Ana Clara Bortoleto Nery

Vice-Diretora

Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Auxílio N° 0039/2022, Processo N° 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Parecerista: Ana Klein (UNESP/São José do Rio Preto)

Ficha catalográfica

E24 Educação, direitos humanos e diversidade: o currículo em foco / Matheus Estevão
Ferreira da Silva, Wagner Antônio Júnior, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica,
2025.

458 p. : il.

CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-608-4 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-609-1 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1>

1. Educação básica - Currículos. 2. Direitos humanos. 3. Pluralismo cultural. 4.
Gênero. 5. Identidade de gênero. I. Silva, Matheus Estevão Ferreira da. II. Antônio Júnior,
Wagner. III. Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino. IV. Título.

CDD 370.9

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2025, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
----------------------	----------

Aida Maria Monteiro Silva

APRESENTAÇÃO	13
---------------------------	-----------

Matheus Estevão Ferreira da Silva, Wagner Antonio Junior, Tânia
Suely Antonelli Marcelino Brabo

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	19
--	-----------

Tiago Dionisio da Silva, Nilcelio Sacramento de Sousa, Abinalio
Ubiratan da Cruz Subrinho

DIREITOS HUMANOS NO HORIZONTE: A IMPORTÂNCIA DA HORIZONTALIDADE NA EDUCAÇÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS	41
---	-----------

Célia Regina Rossi, Rafael Gonzaga Macedo, Tiago Cerqueira Lazier

CAMINHOS POSSÍVEIS? UMA BRECHA PARA ALCANÇAR HUMANOS DIREITOS	61
--	-----------

Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti, Antonio Carlos da Silva

“O QUE [QUEM] ESTÁ DISTANTE” DOS DIREITOS HUMANOS? UMA ANÁLISE CULTURAL SOBRE CURRÍCULO E DIFERENÇAS A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES.....	89
---	-----------

Claudiene Santos, Elaine de Jesus Souza, Carlos Thailan de Jesus
Santos

**DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: INTERCONEXÕES
ENTRE CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE 113**

Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini, Thiago Pelegrini

**CURRÍCULO, GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESTRATÉGIAS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR 137**

Júlia Moita Gaubert, Paula Regina Ribeiro

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS EM FOCO: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS
CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E
PROFESSORES 159**

Vagner Matias do Prado

**BORDANDO IDENTIDADES: UMA EXPERIÊNCIA
PEDAGÓGICA PARA A DIVERSIDADE A PARTIR DO
CURRÍCULO 183**

Elisandra Gewehr Cardoso, Patrícia Vieira da Silva Pereira, Thalita
Coelho Dantes

**RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO RURAL E O ACESSO
À EDUCAÇÃO: RETRATOS DE DUAS GERAÇÕES DE
MULHERES, FILHAS DE AGRICULTORES DO PERÍMETRO
CURU-PARAIPABA (CE) 199**

Virzângela Paula Sandy Mendes

**A VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA E SUA ARTICULAÇÃO COM
AS NORMAS REGULATÓRIAS DE GÊNERO 223**

Keith Daiani da Silva Braga, Arilda Inês Miranda Ribeiro

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA: O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DAS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES.. 247

Vinicius Mascarenhas dos Passos, Marcos Lopes de Souza

QUAL O IMPACTO DE UMA DISCIPLINA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA? 271

Matheus Estevão Ferreira da Silva

GÊNERO, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO EM FOCO: A FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 297

Gislaine Gabriele Saueressig, Daniela Medeiros de Azevedo Prates

NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS HISTÓRICOS E AS POLÍTICAS CURRICULARES: CURRÍCULO PARA SER INCLUSIVO OU PRÓ-FORMA? 323

Dabel Cristina Maria Salviano, Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

GÊNERO E SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES E EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO MARANHÃO 347

Rosylene Conceição Soares Cutrim, Sirlene Mota Pinheiro da Silva

EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NO EXTREMO SUL DO BRASIL 371

Taís Mendes Alves, Amanda Motta Castro

NOSSAS VOZES SÃO ALENTOS PARA QUEM? UMA CONVERSA SOBRE TURISMO, IGNORÂNCIA E ENCRUZILHADAS DE GÊNERO E RAÇA.....	393
---	------------

Michel Alves Ferreira, Lindamir Salete Casagrande

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: EMPECILHO PARA A APLICAÇÃO DE UM CURRÍCULO QUE CONTEMPLE A LEI 10.639/03?.....	415
---	------------

Flaviana de Freitas Oliveira, Juliana dos Santos Costa, Ana Maria Klein

POSFÁCIO	437
-----------------------	------------

Éderson Luís da Silveira

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES.....	443
--	------------

PREFÁCIO

Produzir conhecimento, através de pesquisas científicas, sobre educação, direitos humanos e diversidade, tendo o currículo como foco, é uma das exigências e imperativo para a construção de um novo projeto que busca fortalecer a Democracia como bem maior, de forma a contribuir para a garantia de uma sociedade com justiça social, inclusiva e respeito à diversidade.

É com esse compromisso que especialistas comprometidos com esse projeto de sociedade desenvolveram estudos e pesquisas, buscando desvelar essa importante temática, ao compreenderem a educação como vetor de transformação e emancipação do ser humano.

A educação entendida como um direito humano, conforme expressa a Constituição Brasileira de 1988, requer da sociedade conhecimento dos direitos básicos em busca da materialização, na medida em que as pessoas se reconheçam como sujeitos de direitos, sem qualquer forma de discriminação. Isso ganha realce diante de uma sociedade desigual, com raízes escravocratas, colonialistas, permeada por práticas de diferentes formas de violências, em que essas práticas são compreendidas como “normalidades”.

Essa educação se constitui processo formativo sistemático, contínuo que desenvolve conhecimentos específicos na área dos direitos humanos, a subjetividade das pessoas em relação aos comportamentos, atitudes e formas de ser e agir, bem como, ações efetivas de cidadania ativa em defesa dos direitos humanos.

Nessa direção, o que se busca é uma educação que tenha como eixo orientador os fundamentos teórico-metodológicos que

perpassem os processos educativos, nos âmbitos formal e informal, em todos os níveis e modalidades de ensino, nas pesquisas, atividades de extensão e, nas diferentes áreas de conhecimento.

É importante destacar que a Educação calcada na defesa intransigente dos Direitos Humanos e, na reclamação quando da violação dos direitos, só é possível ser desenvolvida em regimes democráticos, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade como riqueza social, cultural, étnica. Ao contrário dos regimes autoritários, conservadores e neoliberais, cuja ênfase é a garantia de resultados e a não valorização dos processos coletivos de construção de conhecimentos, que estimula a competitividade sob a ótica de responder ao mercado e aos interesses do capital, a educação em direitos humanos é vista como ameaça, razão pela qual é desvalorizada.

Este livro, portanto, apresenta uma grande contribuição para a formação e humanização das pessoas, diante da riqueza dos estudos realizados, refletindo sobre os marcos legais das legislações educativas, resultado do compromisso dos seus autores com a efetivação de uma sociedade justa e igualitária, no respeito à diversidade.

Os temas aqui desenvolvidos são muito caros para a formação dos profissionais, em especial da educação, ao fazer diálogo com o currículo escolar centralizado em questões de gênero e sexualidade, permeando a sala de aula, a formação dos educadores e, buscando inseri-los nas políticas públicas.

Diante da história recente da sociedade brasileira, nos últimos quatro anos, com a vigência de governo negacionista do conhecimento científico, reacionário, autoritário, homofóbico, com práticas de estímulo às diversas formas de violências, entre elas, a de gênero, em total desrespeito as orientações sexuais, políticas, religiosas e à dignidade das pessoas, este livro torna-se leitura obrigatória para

todos/as educadores/as, estudantes e profissionais das diversas áreas de conhecimento.

Entendemos que a construção de sociedade democrática só é possível com o envolvimento de pessoas que detêm o instrumental do conhecimento sobre os direitos humanos, de forma consciente, e que lutam por uma sociedade inclusiva, com justiça social, desenvolvimento socioambiental, em que as pessoas possam ser respeitadas na sua condição de ser humano.

Boa leitura!

abril de 2023.

Profª. Dra. Aida Maria Monteiro Silva

Professora Titular aposentada da
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

APRESENTAÇÃO

São várias(os) as(os) autoras(es) (UNBEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010; VIANNA, 2010; 2012) que ressaltam a crescente promulgação de documentos e parâmetros legais que preveem os direitos humanos e temas relativos à diversidade humana, como gênero, sexualidades, raça-etnia, entre outros, no sistema educacional brasileiro, pelo menos desde o processo de redemocratização do país.

Assim, tendo-se a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como ponto de partida, à medida em que esse campo normativo educacional foi se constituindo, consolidaram-se as bases legais para abordagem e discussão desses temas nas instituições de ensino, da Educação Básica à Superior.

É imperativo salientar, no entanto, que a elaboração e promulgação desses documentos, por conseguinte, dessas políticas públicas educacionais, deram-se principalmente pela atuação de movimentos sociais junto da sociedade civil organizada, ao cobrarem e reivindicarem direitos e transformações sociais, de várias naturezas, dentro da realidade nacional que historicamente é caracterizada por desigualdades e pela marginalização de determinados sujeitos e grupos sociais.

Embora em tempo mais recente essa legislação tenha sofrido ataques de diversos setores da sociedade, sobretudo políticos e religiosos, como resposta a tais avanços arduamente conquistados no âmbito da elaboração de políticas públicas, pode-se ainda considerar que “[...] existe um arcabouço legal que autoriza, fundamenta e entende o desenvolvimento de atividades e projetos que abordem as

relações de gênero[, direitos humanos e demais temas relativos à diversidade] em sala de aula” (BARREIRO; MARTINS, 2016, p. 98).

Desencadeados sucessivamente em uma crescente onda conservadora e que constituíram uma atual conjuntura reacionária nas políticas públicas educacionais, podem-se citar alguns desses ataques, tais como a retirada dos termos *gênero* e *orientação sexual* dos Planos Municipais, Estaduais (PMEs e PEEs) e Nacional de Educação (PNE), a criação da narrativa “ideologia de gênero”, que se sustenta em confusões teóricas e usos inadequados dos Estudos de Gênero, a promulgação do *Estado da Família* em 2015, que postula que família se define apenas pela união de um homem com uma mulher e filhos desse casamento, os ataques à Lei 10.639/03, que obriga o ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas, e o veto dos cadernos do Programa Brasil sem Homofobia¹, na época referidos pejorativamente como “kit-gay”.

Essa recente conjuntura apenas demonstrou a consolidação tênue da inserção dos temas gênero e sexualidades na Educação brasileira, apesar de sua mencionada aparente consolidação do ponto de vista legal. E pôde demonstrar, também, a quão pertinente e necessária continua a inserção dos temas e sua discussão na escolarização de formandos(as) nos mais diferentes níveis de ensino.

É diante dessa conjuntura que erigimos a presente obra, da qual tinha como proposta inicial abordar resultados de pesquisas, concluídas e/ou em andamento, que tratassem da intersecção dos direitos humanos e temas relativos à diversidade com a Educação, especialmente aquelas que pensam a dimensão curricular nessa intersecção. Sendo o currículo um espaço de disputa e de poder

¹ Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia”.

(LOPES, 2014), os efeitos disparados pela referida conjuntura política educacional “antigênero” podem ser vistos na elaboração dos currículos que orientam o cotidiano escolar, universitário, de espaços educativos não-formais e etc., e nas próprias práticas curriculares, que podem tanto sucumbir a esse atual movimento de censura na Educação brasileira como resisti-lo.

Feito todo o trabalho de organização, pudemos reunir, ao final, 18 capítulos de pesquisadoras e pesquisadores vinculadas(os) a diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Além de constataremos a qualidade das discussões aqui reunidas, tivemos a grata surpresa de verificar que as IES que tais autoras e autores dos capítulos se vinculam pertencem às cinco regiões brasileiras, a saber: a Universidade Federal do Tocantins (UFT) (**Região Norte**); as Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Cariri (UFCA) (**Região Nordeste**); as Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG) e Universidade de Brasília (UnB) (**Região Centro-Oeste**); as Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (**Região Sudeste**); e as Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Sul-riograndense (IFSul) (**Região**

Sul); assim como também capítulo de autoria de pesquisadores(as) de instituições internacionais, da Leuphana Universität Lüneburg (Leuphana), na Alemanha, e da Universidade de Coimbra (UC), em Portugal.

Assim, esperamos que, com este livro, tenhamos uma amostra representativa da variedade de pesquisas desenvolvidas nas diferentes regiões do país que, então, interseccionam os temas direitos humanos e temas relativos à diversidade com a Educação. Esperamos, também, que seja de grande proveito para pesquisadores(as) iniciantes e mais experientes, para estudantes de graduação, pós-graduação, professores(as) e demais profissionais da Educação e áreas afins que se interessam pelos temas ou que procuram, a partir do estudo deles, uma nova perspectiva de vida.

Matheus, Wagner e Tânia

(Os organizadores)

Referências

BARREIRO, Alex; MARTINS, Fernando Henrique. Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 34, n. 68, p. 93-106, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2014.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de Pedagogia. In: *Fazendo Gênero*, 9., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2010. p. 1-10.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e cultura escolar: desafios para as políticas e práticas educativas. In: BRABO, T. S. A. M. (Org.). **Gênero, educação, trabalho e mídia**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 151-171.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, maio/ago., 2012.

EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO²

Tiago Dionisio da SILVA³

Nilcelio Sacramento de SOUSA⁴

Abinalio Ubiratan da Cruz SUBRINHO⁵

Considerações Iniciais

No presente estudo discutimos a Educação e Direitos Humanos, de modo mais específico a experiência de inserir e oportunizar este debate nos currículos da escola básica. Nesse segmento, amparamos as nossas reflexões, além das construções teóricas-metodológicas-epistemológicas, também no desenvolvimento de oficinas pedagógicas cujo eixo central foi a comemoração dos 70 anos da proclamação dos Direitos Humanos Universais, realizada no Colégio Estadual Dom Pedro I. A Semana dos Direitos Humanos foi uma demanda sugerida pela Secretaria de Educação do Estado do

² Parte das informações construídas e dialogadas neste texto estão presentes também em Silva, Sousa e Rodrigues (2021).

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e atua na Coordenadoria de Articulação e Elaboração de Projetos Educacionais Inovadores (COAEP/SUPPES/SUBPAE/SEEDUC-RJ), Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br

⁴ Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantins, Brasil. E-mail: nilsousa@mail.uft.edu.br

⁵ Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, Brasil.

E-mail: ubiratansobrinho80@gmail.com

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p19-40>

Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), que solicitou às unidades escolares o desenvolvimento de atividades sobre o tema ao longo do mês de abril de 2019.

Essa proposição da SEEDUC fez parte de uma preparação das unidades escolares para o projeto “Para Nunca Esquecer: Pela valorização da vida, em memória do holocausto”, realizado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro em parceria com a referida Secretaria, com foco nos direitos humanos, e ocorrido no mês de maio. Na ocasião da abertura realizada dia 20 de maio de 2019, no auditório da SEEDUC/RJ, na ocasião o secretário estadual de Educação, a época, Pedro Fernandes, proferiu um enfático discurso, no qual chama atenção a natureza combativa e resistente do projeto: “O poder público tem que fazer um trabalho preventivo no combate ao bullying, à discriminação, à homofobia e a qualquer tipo de desrespeito que possa vir a acontecer dentro das nossas escolas. Isso é fundamental para formar cidadãos melhores”.

Além desse seminário de abertura, também foi promovido um concurso no qual os estudantes desenvolveriam atividades e ações criativas, associando a temática do holocausto a questões contemporâneas, como o combate ao racismo e à segregação impetrada contra outros sujeitos, o respeito à diversidade, a defesa da dignidade humana e dos direitos humanos, entre outros temas. Então, pensando na preparação dos nossos estudantes, foram realizadas as oficinas pedagógicas sobre as referidas temáticas. Embora tenha sido uma atividade extensa, que oportunizou diversas experiências, este artigo se restringiu a refletir e analisar o desenvolvimento das oficinas pedagógicas sem exaurir os temas abarcados porquanto o espaço disponível é insuficiente para tal tarefa.

Por considerarmos a escola um *espaçotempo*⁶ político e ético de (re)construção e sistematização do conhecimento científico, além de ser também um lugar de convívio da juventude, tomamos as diretrizes indicadas pela SEEDUC/RJ e optamos por elaborar oficinas pedagógicas. Na tensão entre uma sugestão que soará como uma imposição do órgão central e as possibilidades existentes no ambiente escolar, a decisão tomada foi discutir a importância, violação e a garantia dos Direitos Humanos a partir do contexto social, econômico, cultural, sexual e racial da juventude inserida no ambiente escolar. Dessa forma, percebemos nesse *espaçotempo* da escola um locus propício e fecundo para o trabalho de temáticas historicamente invisibilizadas pelas políticas curriculares oficiais. Esse *espaçotempo* é dotado de multiplicidades de culturas, sentidos, experiências, hibridismo e negociação que contribuem para a (re)construção da cultura da paz, do respeito aos direitos humanos e à cidadania e, ainda, propicia o fortalecimento da democracia.

Queremos, contudo, chamar atenção para o fato de que compreendemos a cidadania enquanto política, ação que é capaz de conscientizar, politizar e contribuir para a inserção dos grupos subalternizados nos espaços historicamente negados. É preciso, ainda, destacar que as discussões e os deslizamentos teórico-epistemológicos em torno da temática que contempla os direitos humanos não se restrinjam a uma educação para a cidadania mutilada⁷ (SANTOS, 2000), mas que avance na perspectiva de uma educação que “[...] possibilite o reconhecimento e a defesa intransigente dos direitos

⁶ O princípio da juntabilidade está em diálogo com os estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2021). Entendendo que conceito vistos como dicotômicos – no bojo da Modernidade – precisam ser superados, numa perspectiva de conhecimento tecido em rede.

⁷ O autor lança mão desse conceito para analisar a cidadania da população afrodescendente no Brasil, que, devido às convecções escravocratas presentes na sociedade brasileira, torna-se arraigado e estereotipado.

fundamentais para todo ser humano na defesa e fortalecimento da democracia” (SILVA, 2010, p. 43).

Norberto Bobbio (2004) aponta que esses direitos não são resultados de uma concessão, mas de uma luta que a sociedade política precisa empreender e garantir. Assim, os Direitos Humanos são inerentes ao homem e à mulher enquanto condição para sua dignidade. Nessa mesma compreensão, Kant (2003) nos afirma o direito genuíno de todos os seres humanos em ser respeitado pelos seus semelhantes e ter resguardada a sua dignidade.

Assim, as oficinas no Colégio Estadual Dom Pedro I foram construídas tendo como característica central a abertura de espaços de diálogo e aprendizado que buscavam colocar os sujeitos aprendentes no centro do processo. Nesse sentido, objetivando potencializar a autonomia dos(as) estudantes através da escolha das temáticas que lhes interessaram mais, foi oferecido uma série de possibilidade de oficinas: 1) genocídio da juventude negra; 2) população LGBTI+; 3) feminicídio; 4) gênero, classe e raça; e 5) direito à cidade. Como é possível perceber pelas temáticas escolhidas pelos(as) *praticatantespensantes* dos cotidianos escolares, todas as oficinas ministradas versavam sobre a igualdade entre os sujeitos. Nessa direção, é oportuno considerar Mary Rangel (2017, p. 24) ao afirmar que, para a construção de um mundo baseado na igualdade de direitos e para “um mundo plural e, ao mesmo tempo, mais humano”, é necessário a construção de relações baseadas na valorização da diversidade epistemológica do mundo, no respeito e na superação dos processos de exclusão sociais.

As oficinas foram ofertadas para as(os) estudantes do Ensino Médio Regular e Curso Normal (Formação de Professores(as) em Nível de Ensino Médio) e cada oficina contou com 40 vagas. Os(as) estudantes tiveram a liberdade de eleger as temáticas que mais lhes

interessassem, levando em conta o período das aulas, bem como a agenda das avaliações. As inscrições ficaram a cargo do Grêmio Estudantil. Nosso intuito foi desenvolver estratégias para construção da autonomia discente sem a tutela dos(as) professores(as) e da equipe diretiva na condução obrigatória de participação nas atividades.

Assim, apesar da imposição inicial por parte da SEEDUC/RJ, buscamos construir uma liberdade com responsabilidade junto aos(às) discentes, ou seja, a dinâmica foi construída de modo que os(as) docentes interferissem o mínimo possível. A autonomia está implícita no processo educacional. Não é um conteúdo a ser ensinado teoricamente. Aprende-se a ter autonomia praticando a autonomia. Para Paulo Freire (1983, p. 16), “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”.

Logo, a autonomia no processo educacional não deveria ser uma permissão, uma doação, algo que alguém detém e passa para o outro que não tem. Não deveria se configurar como uma relação de poder, mas sim como desenvolvimento intrínseco com os(as) estudantes para que eles/elas construam a capacidade de intervir de forma consciente nas suas próprias vidas e na realidade em que estão inseridos(as).

As oficinas foram realizadas por profissionais ligados(as) à Educação Básica, externos à unidade escolar, graduandos(as), mestrandos(as), mestres, doutorandos(as) e doutores(as) com desenvolvimento de pesquisas sobre os temas elencados supramencionados. O evento foi realizado com o apoio da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) através do Laboratório de Gênero, Educação e Sexualidade (LEGESEX) e do

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA).

Vera Maria Candau (2008) aponta que, desde a década de 1980, as experiências sobre Educação em Direitos Humanos têm se multiplicado, porém, essa preocupação é mais recente no campo escolar e ocorre muito mais por intermédio de organizações não governamentais (ONGs) e por iniciativa de poucos sistemas de ensino. Essa preocupação se deu porque inúmeros países da América Latina passaram por governos ditatoriais, momento em que inúmeros direitos civis, políticos e sociais foram desrespeitados.

Sob a perspectiva acima, discutir a temática dos direitos humanos no *espaçotempo* escolar, em especial com os discentes, é importante e imprescindível com o fim de combater os resquícios culturais dos governos ditatoriais. Entretanto, ressaltamos que é necessário cuidado, uma vez que, quando isso se torna uma demanda ou imposição por parte da Secretaria de Educação, sem uma discussão prévia, diálogo com a comunidade escolar, a intenção pode ser reduzida a um cumprimento burocrático, ou seja, sem a devida compreensão da importância política, social e cultural dos Direitos Humanos.

Partindo, então, de uma demanda administrativa, considerando a importância da temática e levando-se em consideração o contexto social dos discentes da nossa escola, buscou-se ressignificar a questão dos Direitos Humanos para além de mais um conteúdo a ser trabalhado de forma apartada da realidade da nossa juventude. Retomamos as ideias de Freire, ao defender a necessidade de se incorporar aos conhecimentos escolares tanto os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade quanto os conhecimentos de experiência agregados pelos(as) educandos(as) nas suas vivências cotidianas.

Ressaltamos que, para Freire (1981), a realidade concreta é composta pela realidade objetiva mais a percepção que os educandos possuem dessa realidade. Portanto, a realidade é a relação dialética entre objetividade e subjetividade. Sua compreensão e incorporação ao contexto escolar é condição indispensável para a seleção e organização dos conteúdos no currículo crítico-libertador.

Esse artigo está organizado em duas seções, incluindo as notas introdutórias e notas (não) conclusivas. Na primeira seção, denominada “Aproximações entre direitos humanos e educação”, discutimos as implicações da educação e da escola com a questão dos direitos humanos e defendemos sua materialização em práticas pedagógicas para além do que se expressa na letra da lei. Na segunda seção, “Oficinas pedagógicas como táticas para desvendar o real”, além de apresentarmos as oficinas, refletimos sobre seu processo de construção a partir de eixos que dialogam com o cotidiano dos(as) estudantes e as parcerias construídas para a sua realização.

Aproximações entre Direitos Humanos e Educação

A educação é um processo amplo e que não tem a escola como um fim, mas sim como ponto de partida em um movimento dialético que vai do local ao global, encharcado pela complexidade da vida em sociedade. Olhando por este prisma, a educação não pode ser restrita às salas de aulas, aos conteúdos curriculares descolados da realidade, tampouco ser um aparato enciclopédico que os(as) estudantes decoram para tirar boas notas que serão descartadas em seguida.

A educação engloba a escola, mas não se reduz a ela; uma vez que extrapola limites, a educação é necessária para o bom funcionamento das relações sociais. Portanto, necessitamos ser educados(as) para compreendermos o mundo e atuar nele,

transformando-o e sendo por ele transformados(as). No processo educacional, o ser humano pode desenvolver sua capacidade reflexiva para se posicionar no mundo e com o mundo, ou seja, a educação pode contribuir para o conhecimento do *status quo* dos sujeitos sociais e para o desenvolvimento de ferramentas que os ajudem a se posicionar frente às demandas do mundo. Com base em hooks⁸ (2019, p. 42), acreditamos que o *espaçotempo* escolar pode contribuir para que os sujeitos tenham o “direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas próprias histórias”.

Freire (1975, p.33) ressalta que “não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”. Na Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, em 1981, Paulo Freire partilhou a ideia da não existência de uma verdade explicativa única da realidade, mas de caminhos explicativos que nos ajudam a compreender a complexidade da vida em sociedade. No que concerne leitura, nas palavras do próprio estudioso: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela [...]. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo”. (FREIRE, 1981, p. 33).

Nesse sentido, mesmo na escola, a educação deve ser abrangente de modo a permitir uma interpretação dos problemas enfrentados diariamente pela juventude. Nesta perspectiva, a escola tem um papel central, visto que a mesma possibilita uma leitura

⁸ A grafia em minúscula se deve a uma posição da teórica e ativista do feminismo negro bell hooks, que respeitaremos no corpo do texto sem perder de vista o respeito à ABNT nas referências finais.

crítica do mundo [codificação e descodificação] (FREIRE, 1975) através dos conteúdos curriculares e atividades extracurriculares. A escola precisa atentar para o fato de que as relações sociais e sua dialética com o *espaçotempo* vêm passando por assombrosas transformações e que tais mudanças afetam também a sua dinâmica e a interação de seus principais agentes – o aluno e o professor (PONTUSCHKA, 1999).

Sendo assim, defendemos que a educação não deve ficar reduzida a aspectos legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos – e, em especial, ao artigo 26, que afirma: “toda pessoas têm direito à educação”. Também não deve se restringir a leis brasileiras específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e dos artigos da Constituição Federal que tratam do acesso e da obrigatoriedade do ensino formal, nos artigos 205 ao 214, pois já é consenso que a educação é “um direito de todos e uma obrigação do estado e da família” (BRASIL, 1988).

Ao afirmarmos que a educação extrapola os aspectos legais, uma vez que ela possibilita a dignidade humana, não negamos a importância dos aparatos legislativos para a garantia do acesso à educação e a permanência nos espaços educativos. Apenas ressaltamos que precisamos ir além, ou seja, vestirmo-nos de uma concepção educativa como um direito que defende a condição humana de existir. Entendemos, ainda, que a escola não prepara para a vida, mas é nela – na escola – que a vida em preparação constante acontece cotidianamente. Para Brandão (1981):

Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história das espécies, os princípios através dos

quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (BRANDÃO, 1981, p. 13).

Assim dito, entendemos que ninguém escapa à educação, mesmo sendo mínima. Entretanto, é preciso entendermos que a educação é necessária enquanto um direito humano, pois ela nos faz humanos. Em outras palavras, educação significa socialização e humanização, visto que ela é a resposta consciente de que somos seres inacabados, convidados a todo momento a nos construirmos e reconstruirmos frente às demandas a que somos expostos socialmente. “Tornamo-nos humanos, na medida em que convivemos com os outros humanos e nessa convivência nos educamos” (ANDRADE, 2008, p. 56), já que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78).

A educação é um direito perfeito, é um instrumento privilegiado para a legitimação da dignidade humana. Portanto, é imperativo compreender que todos os seres humanos são absolutamente valiosos. Consequentemente, como processo de humanização, a educação não pode ser valorizada nem mercantilizada, pois ela está relacionada à dignidade humana. Isso faz da educação uma arena de disputa, uma vez que ela imprimirá as orientações de qual tipo de ser humano queremos humanizar e de qual humanização estamos falando. Entretanto, apesar de a educação ser um direito humano fundamental à dignidade da vida do ser humano, o que se percebe a partir do universo da escola Básica é o desrespeito em diferentes graus a este direito. Na escola, reflete-se o que percebemos na sociedade como um todo, ou seja, o crescente aumento da mortalidade da juventude, em especial da juventude negra, o feminicídio, agressões físicas e verbais à população LGBTI+

(HOOKS, 2019; LOURO, 2017; MBEMBE, 2018). Essas são provas que ainda temos um grande caminho para percorrermos na consolidação dos Direitos Humanos.

Sob essa perspectiva de negação dos direitos, para além de lamentarmos e denunciarmos, se faz necessário apontarmos caminhos, propormos agendas para o fortalecimento do regime democrático e ressignificar os direitos e deveres dos cidadãos e cidadãs. Portanto, de forma prática, defendemos as oficinas pedagógicas com uma tática pedagógica constituinte para o fortalecimento dos Direitos Humanos.

Entendemos, no entanto, ser necessário fugir da armadilha tecnocrática das imposições que as secretarias de educação fazem ao longo do ano ao definir temáticas a serem trabalhadas nas escolas. Embora saibamos que as temáticas propostas pelas secretarias se fazem necessárias e urgentes no atual contexto de violação e supressão de direitos, independentemente das intenções dos dirigentes da educação, a realidade vivida pelos(as) estudantes que estão no centro do desrespeito aos Direitos Humanos é o vetor a partir do qual as temáticas devem ser escolhidas.

A escola, como lócus de construção do saber, da ressignificação didática de conteúdos produzidos pela sociedade humana, precisa ser protagonista nas formas de transformar a legislação ou as determinações emanadas das secretarias de educação em algo conectado à vida do ser humano, para que cada estudante possa se compreender, se posicionar e transformar a realidade à sua volta.

Assim, os direitos humanos não são direitos simplesmente por estarem expressos legalmente em documentos de âmbito internacional e nacional. “É um direito humano porque nos dá a possibilidade de seguirmos conscientemente sendo tão somente humanos em busca de sermos mais humanos” (ANDRADE, 2008, p. 61).

Oficinas Pedagógicas como Táticas para Desvendar o Real

Amélia Luísa Damiani (1999, p. 161, grifos da autora) propõe que “O cotidiano se torna um *nível* de análise do real importante quando a reprodução social atinge inteiramente a reprodução da vida”. Os(as) discentes, como agentes espaciais inseridos(as) em um contexto temporal, possuem grandes contribuições para se pensar sobre os Direitos Humanos. Também a escola, como potencializadora do fortalecimento e defesa dos referidos direitos, tem um importante papel a cumprir ao inserir intencionalmente conteúdos sobre os Direitos Humanos e transformar o que antes era Lei ou determinação de dirigentes da educação.

Quando à atividade teórica, soma-se a ela a prática em porções do *espaçotempo* de vivência dos sujeitos estudantes e, desse modo, a educação sai bastante favorecida. A educação escolar realizada desta forma é desmistificada e torna-se muito mais prazerosa. Afinal, o aluno precisa sentir a aplicabilidade do objeto de estudo em sua vida. Ao professor, cabe proporcionar ao educando momentos de construção de seu próprio conhecimento como sujeito do processo. Através da ação pedagógica, o(a) aluno(a) deve ser incitado a compreender o objetivo ativamente, e não receber o conhecimento pronto como normalmente se concebe a prática. Segundo Freire (1996), a educação não se resume à transferência de conhecimento, mas sim à criação de situações que possibilitem a sua construção.

Então, partindo dessa perspectiva, foi realizado o evento “70 anos da proclamação dos Direitos Humanos: juventudes, diversidade e educação” no Colégio Estadual Dom Pedro I. Os temas das oficinas surgiram de uma conversa prévia com parte dos(as) estudantes, ocasião que possibilitou a identificação das temáticas que lhes interessavam. Assim, foi necessário conversar com os(as) estudantes

para sabermos temas mais urgentes levando em consideração os anseios e contextos vivenciados por eles/elas, uma vez que não queríamos construir um evento que fosse pensado de cima para baixo, mas que tivesse a intensa e efetiva participação do corpo discente, isto é, que existisse sentido nas discussões que seriam realizadas.

O evento contou com as seguintes oficinas:

Tabela 1 – Título das oficinas e perfis dos oficinairos

Nº	Título das oficinas	Nomes
01	Direitos e o genocídio da Humanos Juventude Negra	Olga Gonçalves Batista da Silva (Pedagoga/UFRRJ) Matheus Fortunato da Silva (Graduando em Pedagogia/UFRRJ)
02	Direitos Humanos e a população LGBTI+?	Leonardo da Silva Pereira (Mestrando em Educação pela UFRRJ e professor da SME de Queimados) Leandro Sales Rodrigues (Graduando em Letras/UFRRJ)
03	Estéticas Negras Positivas: reflexões decoloniais em prol da amenização da branquidade e do racismo na conjuntura atual	Wudson Guilherme de Oliveira (Especialista em Educação e Relações Raciais/PENESB/UFF e professor da Educação Básica)
04	Educação em Direitos Humanos: uma estratégia autobiográfica	Guilherme Pereira Stribel (Doutor em Educação/UERJ e professor da Universidade de Estácio de Sá)
05	Exclusão ou formação? Direitos humanos, raça, gênero e sexualidade no espaço escola	João Gomes Júnior (Mestre em História pela UFF e professor da Educação Básica)

06	Direitos Humanos e Feminicídio: “cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim!”	Maria Carolina Andrade de Oliveira (Graduanda de Pedagogia/UFRRJ) Natalia Rodrigues Stoco (Mestranda em Educação/UFRRJ)
07	Direitos Humanos, pertencimento e circulação: quem sou eu na cidade?	Rodolpho Pereira do Amaral (Mestrando em Literatura e professor da Educação Básica) Sandro Aragão Rocha (Mestrando em Literatura/UFF e professor da SME de Nilópolis)

Fonte: Acervo pessoal dos autores

Com duas semanas de antecedência as oficinas foram divulgadas em todas as salas. Essa divulgação, bem como a lista de inscrições ficou a cargo do Grêmio Estudantil. Assim, os(as) estudantes puderam escolher os horários e as temáticas segundo seus interesses pessoais. A unidade escolar vivenciou intensamente a semana sobre Direitos Humanos, uma vez que foram afixadas faixas em lugares estratégicos para a divulgação do evento, além de um banner dispondo informações como: horário, sala e nomes das oficinas para que os(as) estudantes tivessem uma orientação mais assertiva. Somado a isso, parte das(os) professoras e professores retomaram as discussões nas avaliações bimestrais. No intuito de não atrapalhar a dinâmica das aulas e não causar grandes ausências em determinados dias letivos, as oficinas foram distribuídas ao longo da semana em horário estratégico para que os(as) discentes pudessem encaixá-las nas horas vagas das aulas.

Por fim, ao fazer a inscrição, os(as) estudantes forneciam o endereço de e-mail para que recebessem o certificado de participação

nas oficinas. Isso causou uma grande discussão, pois muitos estudantes nunca tinham recebido um certificado e a maioria tinha e-mail apenas para fazer cadastros em redes sociais, mas não possuem o hábito de usá-lo como mais um canal de comunicação e/ou trabalho.

Figura 1 – Faixa anunciando o evento



Fonte: Acervo pessoal dos autores

As oficinas contaram com boa participação dos(as) estudantes, uma vez que todas as 40 vagas que foram disponibilizadas para cada oficina foram preenchidas rapidamente e, nos dias de seu acontecimento, houve a presença de todos(as) os(as) estudantes que se inscreveram. Assim, vimos como foi positivo, já que o evento provocou uma intensa mobilização do corpo discente, funcionando como um processo de (re)construção de sentidos cuja adesão refletiu nas práticas educativas elucidadas por temáticas escolhidas pelos(as) *praticantespensantes* que habitavam o *espaçotempo* da escola. Afirmando assim o que nos diz Freire (1976, p. 35), “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”.

Considerações (Não) Conclusivas

Inúmeras questões foram debatidas ao longo das oficinas, porém, por conta do limite de páginas, destacamos apenas três pontos instigantes que revelam a potência da proposta metodológica de Educação em Direitos Humanos que foi realizada no Colégio Estadual Dom Pedro I. Mesmo tendo sido originada por uma determinação da SEEDUC/RJ, o trabalho foi organizado em eixos articuladores que deram materialidade ao tema “Direitos Humanos”. Os referidos eixos, por sua vez, emergiram da vida cotidiana dos estudantes, considerada referência permanente para a ação educativa em conexão com as problemáticas vivenciadas na sociedade.

O primeiro ponto instigante foi sobre a questão de gênero e sexualidade. Na oficina que tratou sobre os Direitos Humanos e a população LGBTI+, muitos estudantes, ao se inscreverem, queriam saber o significado da sigla e também como seriam as oficinas. Durante a realização, percebemos uma intensa participação dos estudantes através de perguntas dos mais variados conteúdos: desde se um casal homoafetivo tem direito a adotar filhos até o questionamento acerca dos termos “ativo” e “passivo” numa relação homossexual.

Notamos especificamente neste ponto algumas problemáticas interessantes para pensar o comportamento e a participação dos(as) estudantes nesta oficina. A primeira problemática diz respeito à curiosidade dos(as) alunos(as) sobre as temáticas e as dúvidas referentes às questões sobre homossexualidade. Sobre este aspecto descortina um cenário de invisibilidade e de repressão dessas identidades dentro da escola.

Nesse sentido, a repressão e a invisibilidade provocadas pela escola leva-nos a refletir sobre a segunda problemática: a inscrição de

alunos(as) no turno oposto como forma de preservar suas identidades contra o preconceito e a discriminação no espaço escolar. Confirmando esta interpretação está o fato de que, ao final da oficina, alguns/algumas estudantes que se mantiveram atentos ao que estava sendo discutido se recusaram a ser fotografados(as). Essa recusa, como já mencionamos, possivelmente se deu por não se sentirem à vontade ou por temerem ser identificados(as) como homossexual, já que estavam em uma oficina sobre a referida temática.

Contudo, esse comportamento não é estranho e não foge ao que é discutido e descortinado pelas pesquisas realizadas nas escolas sobre a temática. Em pesquisa realizada por Rangel (2017) acerca das representações sociais da escola para alunos(as) LGBTI+, foi confirmado o espaço escolar como produtor de discriminação, invisibilidade e medo. Além disso, Marcio Rodrigo Vale Caetano, Treyce Ellen Silva Goulart e Marlon Silveira da Silva (2016) afirmam que o *espaçotempo* escolar muitas vezes em seus currículos pensados e praticados contribuem para a constituição e manutenção de uma lógica dicotômica entre homens e mulheres, baseada na heteronormatividade compulsória, que coloca à margem os sujeitos que não fazem parte desse modelo redutor de subjetividades.

A homofobia ultrapassa as expressões do corpo e as práticas sexuais desdobram-se nas identidades de gênero. Isto nos leva a afirmar que somos todos os dias interpelados por determinações regulamentares que nos ensinam sobre como devemos avaliar, classificar e hierarquizar os sujeitos, produzindo, em última instância, relações assimétricas heterocentradas. Os sistemas normativos operam verdades nos discursos e produzem modos de subjetivação que funcionam como marcos regulatórios de nossos comportamentos e miradas sobre o mundo (CAETANO; GOULART; SILVA, 2016, p. 10).

O segundo ponto instigante que destacamos diz respeito às relações étnico-raciais. Chamou-nos atenção o fato de alguns/algumas estudantes negros(as) questionarem os(as) oficineiros(as) de pele clara estarem discutindo sobre racismo, pois, para esses(as) estudantes, saber e sentir de fato o que é racismo somente sendo negro(a). Sem minimizar o impacto do racismo e o sofrimento por ele causado em pessoas que têm a marca da negritude em seus corpos, como o cabelo crespo e a pele preta, os oficineiros(as) problematizaram que o racismo é um problema de toda a sociedade, principalmente da parcela branca, uma vez que é ela que goza dos privilégios da branquitude.

Desse modo, o diálogo colocou em pauta o lugar de fala: há diversas perspectivas para tratar racismo e uma não anula a outra; é preciso que apenas saibamos identificar os lugares de fala e os lugares/recepção de escuta. Além disso, o enfrentamento do racismo requer o envolvimento de toda a sociedade, considerando, sobretudo, que essa prática é estrutural e, portanto, sistemática. Como assinala Djamila Ribeiro (2019, p. 12-13), “reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. [...] No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas”.

O terceiro ponto que destacamos refere-se ao feminicídio, mais especificamente no que diz respeito à Lei Maria da Penha, que dá respaldo legal e proteção às mulheres vítimas de agressão. Também foi debatido o fato de muitos estudantes homens encararem o feminicídio como algo genérico e banal, reiterando uma violência que não é, na opinião de muitos deles, direcionada às mulheres. Nesse ponto, recuperamos hooks (2019a, p. 48): “o conhecimento sobre feminismo é para todo mundo”.

Sobre esse posicionamento dos estudantes homens é compreensível, considerando o quadro histórico mais amplo da

discussão do sexismo e do patriarcalismo, o que reforça a necessidade ainda mais latente de continuar a discussão em torno dessa temática tão cara para um país com altos índices de violência contra a mulher. Contudo, a discussão deve perpassar também por uma noção mais ampla de violência doméstica e violência patriarcal, atentando para todas as formas de violência, como destaca hooks:

No entanto, enfatizar a violência de homens contra mulheres de maneira a sugerir que é mais horrível do que todas as outras formas de violência patriarcal não servem para promover os interesses do movimento feminista. Isso ofusca a realidade de que muito da violência patriarcal é direcionada às crianças por mulheres e homens sexistas (hooks, 2019b, p. 97).

A experiência mostrou, por fim, que uma proposta de educação em direitos humanos não pode reduzir-se a uma série de técnicas didáticas ou dinâmicas de grupo. Também não pode ser reduzida a uma série de conhecimentos ou atividades isoladas. Não pode também estar desvinculada das práticas sociais. Do mesmo modo, ela não pode ser uma atividade pontual, mesmo que pensada e executada pela própria comunidade escolar. Ela precisa ser constante e fazer parte do currículo amplo da escola em todas as suas dimensões, visto que todos os temas discutidos nas oficinas fazem parte da vida dos(as) estudantes em seus múltiplos contextos existenciais.

A prática pedagógica eficaz conjuga nossos sentimentos, desejos e sonhos. Essa é a perspectiva que nos parece importante ter presente na hora de desenvolver qualquer proposta de educação em direitos humanos, na escola ou em âmbitos de educação escolar e, também, na educação não formal.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes do cotidiano. In: Oliveira, Inês Barbosa de; Alves, Nilda. (Orgs.). **Pesquisas no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2001. p. 13-38.
- ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? In: SACAVANI, Suzana e CANDAU, Vera. **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis, DP et All editora, 2008.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).
- CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; GOULART, Treyce Ellen Silva; SILVA, Marlon Silveira da. Ensaio sobre a heteronormatividade: Modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. **Atos de Pesquisa em Educação** (FURB), Blumenau/SC, v. 11, n. 2, p. 634-655, 2016.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos e a formação de professores/as. In: SACAVANI, Suzana; CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis, DP et All editora, 2008.
- CORRÊA, Guilherme et al. **Pedagogia Libertária**: Experiências Hoje. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

DAMIANI, Amélia Luísa. O lugar e a produção do cotidiano. In: CARLOS, A F. A. **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.161-172.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019b.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Bauru: Edipro, 2003.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica, biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. 3. ed. São Paulo. 2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A F. A. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

RANGEL, Mary. **Diversidade: um compromisso pedagógico da escola**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje: ética, enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, domingo, 07 de maio de 2000, índice geral.

SILVA, Tiago Dionisio da; SOUSA, Nilcelio Sacramento de; RODRIGUES, Adenir Carvalho. “Para nunca esquecer”: direitos humanos e o tensionamento do currículo escolar. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021.

DIREITOS HUMANOS NO HORIZONTE: A IMPORTÂNCIA DA HORIZONTALIDADE NA EDUCAÇÃO SOBRE DIREITOS HUMANOS

Célia Regina ROSSI¹

Rafael Gonzaga MACEDO²

Tiago Cerqueira LAZIER³

Introdução

Um dos grandes desafios que afeta a pesquisa em Direitos Humanos, para além das dificuldades teóricas e conceituais que o objeto coloca, é de natureza prática: como conscientizar as pessoas da importância do conceito, particularmente, no cenário brasileiro, no qual grande parte da população experimenta, em termos concretos, a falta de materialidade ou lastro discursivo, ou, em outras palavras, a ausência e não a presença de direitos humanos básicos? Tanto o sentido como a importância dos Direitos Humanos, por não serem vivenciados por grande parte da população brasileira, passam frequentemente despercebidos ou incompreendidos.

¹ Professora Associada aposentada do Departamento de Educação do Instituto de Biociências (IB), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Rio Claro, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras (FCLar), UNESP, Campus de Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: celiarr@rc.unesp.br

² Professor Titular da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), São Paulo, Brasil. E-mail: rafael.gonzaga.macedo@gmail.com

³ Lecturer (Professor) da Leuphana Universität Lüneburg (Leuphana), Alemanha. E-mail: tclazier@gmail.com

Considerando-se as muitas intervenções acadêmicas sobre o tema, nota-se que a dimensão prática, de maneira geral, e, em particular, a carência de lastro no discurso, permanece uma preocupação secundária ou insatisfatoriamente elucidada, vis-à-vis a relevância e a premência de um processo educativo e de conscientização mais amplo. Tal disparidade talvez não seja acidental. Aqueles que escrevem sobre direitos humanos gozam de acesso à educação superior, e, frequentemente, também, a uma larga gama de direitos humanos, enquanto, a maioria da população brasileira sofre com a ausência dos mesmos. Este artigo reconhece este viés e a partir desta ciência propõe o exercício que se segue: uma reflexão prática e teórica sobre a importância do lastro da horizontalidade para a educação sobre direitos humanos.

O diagnóstico que aqui apresentamos, e que retomaremos na próxima seção, embasa dois projetos que desenvolvemos, em caráter experimental: o projeto “Com.partilha”, com o curso “Cidadania Política e Direitos Humanos”, em formato de roda de conversa, e o projeto “Espaço Arte e Cidadania”. Nosso objetivo com este artigo é, pois, apresentar os pressupostos teóricos das nossas propostas, bem como, compartilhar alguns dos resultados preliminares das atividades.

Na primeira seção, o texto retoma o problema da falta de lastro discursivo e apresenta a horizontalidade como recurso material ou prática comunicacional que oferece materialidade ao discurso dos direitos humanos. Na segunda e terceira seção, o texto apresenta, respectivamente, o projeto “Com.partilha” e o projeto “Espaço Arte e Cidadania”, prestando particular atenção em como tentam conceber e executar um processo educativo em direitos humanos, tendo em vista o diagnóstico previamente elucidado. Ao decorrer do artigo, se defenderá a tese de que a roda de conversa se coloca como estratégia

política e pedagógica fundamental para a construção do horizonte dos direitos humanos.

A Roda de Conversa como Lastro do Discurso em Direitos Humanos

Os Direitos Humanos são um daqueles conceitos cuja relevância epistêmica não é apenas, ou, mesmo, primordialmente, intelectual. A relevância do conceito para o conhecimento é, invariavelmente, atrelada a sua prática e realização política. O entendimento, explícito ou implícito, de que seria possível conhecer os direitos humanos na teoria, sem uma prática política subjacente, postularia algo impossível: um conhecer sem o objeto que é conhecido, um ser cognoscente que não conhece a si mesmo.

Esta não é a realidade operacional de muitos conceitos. A definição de bósons⁴ na física quântica, por exemplo, obtém relevância epistêmica, independentemente da compreensão ou incompreensão pública. “Público” ou “político” são aqui as palavras-chaves. A relevância epistêmica do conceito de bóson é, tanto quanto a dos direitos humanos, necessariamente, prática. As verdades da física testam-se na capacidade dos conceitos permitirem a manipulação dos elementos naturais em favor da obtenção de resultados controláveis. A práxis da física quântica, porém, não é política e não se direciona ao público; já a de direitos humanos, sim.

⁴ Bósons são as partículas responsáveis pela interação existente entre os férmions. Diferentemente deles, essas partículas não apresentam problema em ocupar o mesmo lugar no espaço e ao mesmo tempo. Apresentam spin inteiro, não possuem massa e podem apresentar carga elétrica. O bóson ou bosão é uma partícula que possui spin inteiro e obedece à estatística de Bose-Einstein. Ele tem este nome em homenagem ao físico indiano Satyendra Nath Bose.

É daqui, portanto, que precisamos e queremos partir. A relevância epistêmica do conceito de direitos humanos deriva-se de sua verificação prática, cujo natureza, posta pelo objeto, é política ou pública. Em outras palavras, sua relevância, em última instância, deriva-se de sua aceitação. Se os direitos humanos não forem aceitos ou defendidos politicamente, se o conceito não for acolhido pela população que deles carece, logo eles perderiam também sua relevância e validade epistêmica. Em casos extremos, os direitos humanos se tornariam exercícios vazios de uma intelectualidade não apenas narcisista, mas também cúmplice e beneficiária de sua inexistência⁵. Em casos limites, a ideia dos direitos humanos se tornaria incompreensiva.

O desafio epistêmico que se coloca diante do conceito não é, portanto, a postulação de uma base transcendental, fora da política, acompanhada de uma lista definitivas de direitos, mas o praticar da política, no sentido “arendtiano” da ação dialógica (Arendt, 1998), a fim de que o conceito prove seu valor prático, ao se apresentar como uma referência, capaz de convidar, aglutinar e catalisar a ação coletiva, em um processo recorrente de construção de direitos.

Como coloca Arifa (2018, p.148), a abordagem dos direitos humanos “pode ser feita a partir de uma enorme variedade de perspectivas, enfoques e disciplinas, pois se trata de uma ideia aplicável às mais diversas esferas da vida humana”. Ele acrescenta, porém, que “é necessário questionar se existe, de fato, um conceito do que sejam os direitos humanos ou se, ao contrário, o seu significado e alcance apresentam um desacordo generalizado e amplo”. De acordo com a perspectiva aqui defendida, poderíamos dizer que o desacordo

⁵ Ver a crítica que Arendt (2007) faz ao idealismo no artigo *The jew as Pariah: the hidden tradition*.

generalizado decorre da natureza do conceito, cujo desafio epistêmico é, em última instância, político e não filosófico.

A filosofia presta suporte na construção da referência, mas está permanece questionável, em sua relevância epistêmica, na mesma medida em que fica incumbido à política a responsabilidade de testar a teoria. Com isso, damos um passo para trás, filosoficamente e sociologicamente, para pensar, juntamente com Flores (2009), os direitos humanos como uma dinâmica social de construção de direitos ou como a afirmação, propriamente política e não filosófica, do direito a ter direitos, feita famosa por Arendt (2004).

A tarefa, simultaneamente política e epistêmica, que cabe ao conceito dos direitos humanos, é, particularmente, desafiadora, visto que o conceito surge não para definir ou referir-se a uma prática estabelecida, mas para notar e apontar para uma ausência no alcance de direitos, que, de acordo como uma certa prática política subjacente, se postulariam como universais. A pergunta que nos desafia, portanto, é a seguinte: como explicar a referência e conscientizar as pessoas da importância do conceito, quando a materialidade do direito a ter direitos não se verifica, a priori, na realidade a ser transformada?

O discurso em direitos humanos precisa de lastro.

Com isso, não estamos corroborando uma afirmação ingênua da primazia da materialidade sobre a discursividade, nem postulando um sistema filosófico dicotômico. A resposta que apresentamos aqui, e que embasa nossos projetos pedagógicos, depende da superação do pensamento dualístico. Mais adequadamente, precisamos pensar o discurso em sua materialidade prática. Isto é, pensar a verdade de sua prática, e não o discursar de uma verdade anterior a prática, a qual, de fato, por inferir-se descolada das realidades concretas, permaneceria incomensurável com elas, ou, ao menos, com a

experiência daqueles que carecem de direitos, os quais postulamos defender universalmente.

Não se nega, assim, a existência de uma lacuna ou de um atraso entre a ocorrência do lastro prático do discurso em direitos humanos – que há de já obter materialidade em algum lugar – e a (falta de) implementação dos referidos direitos pelos governos. Esta lacuna, porém, deveria ser pensada não como a lacuna entre a teoria e a prática, e, sim, entre os diferentes níveis ou círculos da práxis. Como vimos, o preenchimento ou a ocupação desta lacuna coloca-se, substancialmente, como um projeto político.

Nas palavras de Arendt (2004, p. 301), em *As origens do totalitarismo*⁶:

Nós não nascemos iguais, porém, nos tornamos iguais, como membros de um grupo, em virtude da força da nossa decisão de garantir a nós mesmos direitos mutuamente iguais. Nossa vida política baseia-se na suposição de que nós podemos produzir igualdade por meio de organização, pois o ser humano pode agir, mudar e construir um mundo comum, junto com seus iguais, e apenas com seus iguais.

Nota-se nesta passagem um aparente paradoxo, que a própria autora não reconhece ou elucida. Ao mesmo tempo em que ela postula, com primazia, os direitos humanos como uma tarefa política, inacabada, de construção de igualdade, ela invoca a materialidade da igualdade entre pares, que já se obtém mesmo na ausência da implementação da igualdade a nível governamental. Isto é, ainda que a igualdade, ou os direitos humanos que pares se conferem

⁶ Tradução própria do original: “*We are not born equal; we become equal as members of a group on the strength of our decision to guarantee ourselves mutually equal rights. Our political life rests on the assumption that we can produce equality through organization, because man can act in and change and build a common world, together with his equals and only with his equals*”.

mutuamente, postule-se como a tarefa por excelência da política, a possibilidade de execução desta tarefa dependeria de uma materialidade da igualdade que já é previamente praticada e vivenciada, ou posta.

A própria Arendt (2004) elucida a realidade e a natureza desta igualdade subjacente a sua carência, isto é, carente de atualização como projeto político de autogoverno. A autora encontra a referência posta, não propriamente a priori, porém intrinsecamente, na ação dialógica ou na prática do diálogo.

A verdade da prática do discurso em direitos humanos, como defesa da igual e comum dignidade, corresponderia à verdade da prática do diálogo, per se, cuja verdade é a materialidade de corpos que dispõem horizontalmente, em rodas, para ouvir e falar. Embora o discurso, evidentemente, se operacionalize de muitas formas, colocando-se como veículo tanto da igualdade como da hierarquia e da ideologia, o ato do ouvir e do falar mobilizaria, intrinsecamente, ainda que apenas momentaneamente, uma arquitetura horizontal de corpos. Ou, dito de outra maneira, o ato de ouvir e o ato de falar produziria, intrinsecamente, em sua prática, igualdade.

Em suma, (a) a horizontalidade da prática do diálogo validaria, conceitualmente, o discurso dos direitos humanos; (b) mas ofereceria também lastro, materialidade ou concretude aos direitos de igualdade que se afirmam em sua ausência; (c) sendo que está horizontalidade, ao carecer de verticalidade, se organizaria, por definição, circularmente.

Onde dois ou mais conversam, eis uma roda de conversa!

Se a horizontalidade do diálogo forma a materialidade subjacente ao discurso em direitos humanos, se está horizontalidade se organiza circularmente, então, a estratégia por excelência do

processo político e pedagógico de conscientização sobre a importância dos direitos humanos seria, claro, a roda de conversa.

A prática da roda conversa, atenta e consciente à horizontalidade do diálogo, haveria de ser capaz de chamar a atenção e de convidar a consciência a tomar nota da realidade concreta e do valor da organização horizontal, de corpos que se presenteiam mutuamente dignidade ou direitos humanos.

Segundo Mélo et al (2007), a discussão de temas no formato da roda de conversa favorece o processo dialógico. A elaboração e o desenvolvimento de posições autônomas e distintas, mesmo que contraditórias, instiga a troca, a escuta e o aprendizado, oportunizando um processo de autorreconhecimento e melhor reconhecimento da realidade, numa perspectiva democrática. Ou, talvez possamos dizer, o pôr-se horizontalmente ou circularmente em diálogo ensina a importância e o valor da igualdade, ao dar exemplo ou materialidade a uma prática que, então, já é concreta.

Os dois projetos que discutiremos a seguir partem deste diagnóstico e tentam operacionalizar, em termos pedagógicos, a horizontalidade da roda de conversa como o “verdadeiro” educador em direitos humanos.

As metodologias que elaboramos são flexíveis e podem ser adaptadas e implementadas em diferentes situações e contextos, com públicos de idade diferente. O projeto Com.partilha foca no público adulto, enquanto o projeto “Espaço Arte e Cidadania” foca no público infantil.

A roda de conversa ensina ao convidar a roda. O aprendizado é encorajado, mas não está garantido – ensinar e aprender não são processos lineares. A aceitação do convite depende de um processo de reconhecimento que segue no seu tempo e mantém sua autonomia.

Projeto COM.PARTILHA

Com esta percepção de trazer os Direitos Humanos mais próximos das pessoas, para que elas, ao compreender, busquem alternativas políticas, sociais, culturais, educacionais, para viver com os direitos aos quais todos deveríamos ter acesso, assim, montou-se as rodas de conversas do *Projeto Com.partilha*, na cidade de Piracicaba, estado de São Paulo, no ano de 2021, com temas interligados entre si, como um grande mosaico, a expressar os diferentes sentidos e perspectivas sobre os Direitos Humanos.

Tal mosaico, que em sua natureza é plural em formas e significados, abarca muitos temas, como direito à cidade, gênero, diversidades, sexualidade, ética, dignidade, crenças, valores, moral, costumes, migração, refúgio, entre outros. O mosaico construiu-se gradativamente, por meio de diálogos promovidos pela Escola do Legislativo do município de Piracicaba, em que os idealizadores do projeto promoveram discussões sobre temas sensíveis, como Direitos Humanos, relações étnico-raciais e meritocracia partindo do senso mais comum e tornando-o complexo na própria dinâmica das rodas de conversa.

É justamente nesse sentido que as rodas de conversas se mostraram uma abordagem metodológica muito efetiva, pois tiraram as pessoas do lugar de ouvintes passivos, colocando-os como atores principais do processo, para formarem reflexões, novas significações substanciais sobre os Direitos Humanos. O cerne da questão sobre a Roda de Conversa é que todos aqueles que participam de sua constituição se colocam como sujeitos ativos na elaboração e construção de consensos e conclusões – mesmo que passageiras, constituindo, assim, um modelo de participação que evoca o sentido

de político como aquele que partilha, fazendo, os rumos da comunidade.

A roda de conversa se mostrou uma importante ferramenta uma possibilidade para a comunicação produtiva, reflexiva e muito significativa na construção de diálogo sobre a temática dos Direitos Humanos, apresentando-se como um rico e importante instrumento como prática metodológica de aproximação entre todas as pessoas que participaram das rodas dentro de uma perspectiva horizontal, possibilitando trocas, conhecimentos e novos significados em suas vidas. Isto é, ela é uma metodologia de trabalho que promove o protagonismo a todos e todas participantes.

A roda de conversa se deu em vários momentos, uma delas, foi na Câmara Municipal da cidade de Piracicaba, do qual, tivemos a abertura para levar a proposta e se iniciou com o tema central: O que é Direito Humano? Quando surgiu? Como surgiu? Por que surgiu? Qual a responsabilidade da política pública? E ela foi sendo desvelada à medida que todos/as contribuía, como se fosse uma colcha de retalhos – sem uma hierarquia de saberes formais ou informais à priori. Significado que se completavam no próprio elã da Roda de Conversa, costurando-se e se entrelaçando – como no encontro de lavadeiras |à beira do rio, construindo-se e se desconstruindo como uma pintura de paisagem que a cada carga do pincel reconfigura o real e o formal em novos contornos no suporte da imagem.

A Roda de Conversa é, sobretudo, o suporte que se concretiza no ato. Ou, trazendo uma referência da antropologia, assemelha-se com a magia, no sentido de Marcel Mauss (2003), em que a diferença entre ‘as coisas sempre foram assim, manda quem pode e obedece quem tem juízo’ e ‘somos todos iguais sentados ao redor desta tábua-redonda’ está nas condições para que a crença faça sentido no aqui e agora.

Assim, a riqueza do trabalho, é que todos/as se respeitavam nas colocações que surgiam e sempre levantavam um ponto sensível à sua experiência vivida no sentido que destrinchavam pontos que ainda eram herméticos para o grupo.

A roda invocou um plano de imanência em que diferentes forças se entrecruzaram e formaram um eixo, uma síntese abertura, isto é, consensos não instituídos por um saber superior, mas cuja existência depende justamente da conflagração de diversos polos que, no conjunto, formam um mosaico compreensível.

A roda foi criando entrelaçamentos, e as pessoas se reconheciam na falta de direitos humanos que os/as atingia ou o privilégio que tinham, em detrimento de outros/as, surgindo assim, a horizontalidade dos direitos humanos na forma de como o concebiam.

A colcha não terminou, ela é gigante, abarca muitos temas, como direito à cidade, gênero, diversidades, sexualidade, ética, dignidade, crenças, valores, moral, costumes, migração, refúgio, etc. Estamos apenas iniciando, mas a muito que compartilhar. A riqueza do trabalho, é que todos/as se respeitavam nas colocações que surgiam e sempre levantavam um ponto nevrálgico ou destrinchavam pontos que ainda eram herméticos para o grupo.

A autonomia intelectual das práxis advém do exercício epistemológico, sistemático e metodológico construído cotidianamente pelas pessoas em seu processo contínuo de ação e reflexão dos conhecimentos acumulados, que traz a alusão a vários pensadores/as que se dedicaram ou ainda se dedicam aos direitos humanos.

Paulo Freire, por meio de suas obras, representa este grupo de pensadores que o tem como referência o repensar o papel da escola, dos professores/as, dos/as estudantes e de todos/as os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, dentro de uma concepção epistemológica pautada nos direitos humanos. Ele sempre incluiu a

luta contra a desigualdade, da qual, invariavelmente, perpassa os direitos de todos e todas, em sua plenitude de direitos.

Além de Paulo Freire, que sempre é amplamente discutido e refletido nas rodas, houve busca e embasamento em outros tantos pesquisadores, assim como também vários organismos nacionais e internacionais que produziram materiais para formalizar a garantia dos direitos humanos e pouco conhecido pelas pessoas que participaram da roda. Entre eles foi discutido e entendido, do qual, tudo iniciou, a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, que é um documento marco na história dos direitos humanos. “Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabeleceu, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos”. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi a que teve maior tradução da história, foram 500 idiomas, e forneceu subsídios para a construção das constituições de muitos Estados e democracias atuais.

Temos no Brasil, muitas organizações e será apresentado uma muito participativa nas temáticas dos direitos humanos, o Conectas, que tem uma representação consultiva na ONU, e nasceu como organização não governamental, mas, são parte de um grande movimento global que luta pela igualdade de direitos. O Conectas está dentro de uma grande rede de parceiros no Brasil e no mundo, para que os espaços de decisões ouçam e contribuam para avançar nos direitos humanos, ainda pouco efetivo, no que tange a proteção e ampliação dos direitos de todos/as, mais particularmente dos/as mais inviabilizados/as e dos/as vulneráveis.

O Conectas está na linha de frente propondo soluções, lutando por retrocessos, denunciando violações, e buscando produções equitativa e igualitárias, para transformação. Temos ainda vários órgãos não governamentais, pela luta diária das pessoas invisibilizadas, marginalizadas e vulneráveis, como LGBTQIA+, pessoas negras, pessoas deficientes, refugiadas, indígenas, camponesas e mulheres.

Mas o Brasil, o Conselho Nacional dos Direitos Humanos - CNDH, é o órgão governamental federal, considerado o mais importante, na temática dos direitos humanos no país. Ele é vinculado ao Ministério da Justiça, que tem por objetivo a promoção e a defesa dos direitos humanos, mediante ações preventivas, corretivas, reparadoras e sancionadoras das condutas e situações que lhes são contrárias e atuam juntamente com vários ministérios, como o da Educação, da Saúde, do Meio Ambiente, entre outros.

O CNDH é um órgão público, ele foi criado em 2014, com o objetivo de promover e defender os direitos humanos em todo o Brasil. Mesmo com um caráter público, ele compõe entidades privadas que representam diretamente a sociedade civil na proteção dos direitos humanos. Muitas pessoas na roda de conversa não tinham essa dimensão e nem sabiam que existiam esse órgão governamental, por isso, falamos da importância e de como no Brasil estamos alinhavados com a Declaração dos Direitos Humanos, assinada por todos os governos até os dias de hoje, mesmo que há enormes falhas na garantia desses direitos, por políticas mal estabelecidas e prejudiciais aos mais pobres, vulneráveis e as minorias sociais.

Mas também as rodas de conversa proporcionaram o conhecimento de outros órgãos que atuam na defesa de direitos, como polícias e delegacias especializadas (Delegacia de Atendimento à Mulher, Delegacia de Atendimento à Terceira Idade, Delegacia de

Proteção ao Meio Ambiente, Delegacia de Homicídios, Delegacia de Repressão aos Crimes de Informática, Delegacia de Crimes contra a Saúde Pública); Conselhos Tutelares; ouvidorias e entidades de defesa de direitos humanos incumbidas de prestar proteção jurídico-social e Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – Cedeca.

Com essas rodas de conversa, procurou-se desmitificar alguns desses órgãos, e conversar sobre a importância dos movimentos sociais, ascendendo assim, luzes para que todos/as que fizeram parte dessa roda, pudessem entender que nós todos/as somos agentes principais desse processo dos direitos humanos, votando em pessoas, partidos que os contemplem os direitos todos das pessoas e lutem por eles além de, participar ativamente nos processos municipais, estaduais e também federais de construção de leis, proposições, para que possamos viver em todas as áreas sociais, com direitos humanos, sem distinção.

As rodas também foram importantes para que pudéssemos pontuar que a educação é a única maneira que se constrói, entende, conhece, todos os elementos dos direitos humanos, para que estudantes possam vivenciá-los nas comunidades que vivem. Estudantes precisam saber da importância desses direitos na vida de todas as pessoas, independente de classe social, econômica, de raça, de gênero, de credo e as instituições escolares são os espaços ideais para essa construção.

O grupo que esteve presente nas rodas de conversas na Câmara Municipal, teve a oportunidade de reconstruir, de refletir e conhecer novos arsenais que garantiram excelentes discussões, pontuações, assim como, novas elaborações individuais e coletivas, desvelando possibilidades de atuar com, para e nos direitos humanos, sob vários prismas que não conseguiam perceber nos seus cotidianos. Eles/as identificaram que eram agentes diretos de todos os direitos, e

que esses deveriam fazer parte cotidianamente da vida de todos/as equitativamente e igualmente.

Traremos a seguir, mais um projeto que compõe o grupo Com.partilha. Neste trabalho também se levou a roda de conversa e para embasá-la, utilizou-se a reconstrução de um jogo que serviu para que estudantes que participaram do projeto, mas o diálogo, exercitassem a escuta e a fala, esses elementos fizeram parte de um processo fundamental, para que os/as estudantes pudessem dialogar, refletir e construir novos conhecimentos a respeito de temas dos direitos humanos, como o direito à cidade dentro de uma perspectiva social e política. Tema importante para entender onde vivem e o porquê de não poderem fazer parte da vida na cidade com dignidade, assim a roda de conversa e o jogo com crianças e adolescentes, puderam fazê-los/as compreender que também têm direito à cidade e devem buscar formas nas instâncias públicas que possam dar essa condição e assim, viverem com dignidade.

A escola sempre foi trazida por eles/as, como um aporte principal para buscar subsídios, primeiro entendendo e conhecendo os problemas e como buscar soluções. O texto mostrará um pequeno recorte do projeto, uma vez que ele foi intenso, teve longa duração e os resultados foram surpreendentes, na medida que alimentaram crianças e adolescentes na imersão dos direitos humanos e a importância dele na vida cotidiana deles/as e de suas famílias. O conhecimento que mesmo um adulto tem direito ao lazer, mesmo trabalhando, foi fundamental, para a construção do conceito de dignidade.

A Cidadania Como Experiência Viva no Território

No ano de 2021, um dos membros do grupo Com.partilha se tornou educador em um projeto social chamado Espaço Arte e Cidadania com fomento do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FUMDECA) do município de Piracicaba e apoio da Casa do Amor Fraterno, uma Organização Social que atua na periferia da cidade há 27 anos. Este projeto atende, desde então, crianças e adolescentes de 7 a 17 anos de idade que vivem no bairro Novo Horizonte.

A ideia básica do projeto era constituir um espaço de formação para cidadania política, civil, social. Segundo Bobbio (2004, p.61), “[...] os direitos civis reservam ao indivíduo uma esfera de liberdade em relação ao estado; os direitos políticos lhe garantem a liberdade no Estado; e os direitos sociais significam liberdade através ou por meio do Estado” Desde o princípio, o objetivo comum foi constituir um espaço de vivência da cidadania em sua concepção mais ampla, do que falar sobre a cidadania. Na formação de historiador e prática de escritor estabeleceu-se como princípio que a vivência se daria através da apropriação dos beneficiários do projeto de ferramentas e consciência da cidadania por meio da construção de histórias sobre suas próprias vidas, dos seus familiares e do território em que residem.

Tendo isso como pano de fundo, nos primeiros meses do projeto foi incentivado os/as estudantes, para que a) investigassem como suas famílias foram parar naquele bairro; b) contassem a sua própria história nesse bairro; c) o que elas gostariam de ver no bairro para que ele melhorasse; d) o que poderiam mudar e, e) comessem a imaginar como o bairro seria se a eles/as, fossem dados o poder de decidir o que fazer e o que construir. Neste ponto é importante

ressaltar que o projeto começou no pior ano da pandemia de Covid-19, sendo que a Casa do Amor Fraterno, por muitas vezes, era o único espaço de socialização de muitas crianças e adolescentes – muitas delas com grandes lacunas de aprendizagem e alfabetização.

Esse processo de autoconhecimento permitiu que muitas crianças e adolescentes, que antes desprezavam o bairro, percebessem que o mesmo fora construído por seus próprios pais e avós através de muito trabalho e que o problema do bairro não estava exatamente em seus moradores ou suas deficiências no tempo presente, mas na incapacidade da sociedade em retribuir os esforços dos trabalhadores que o habitam, com políticas públicas que dessem dignidade aos moradores do bairro Novo Horizonte. Muitas continuaram desprezando o bairro por motivos díspares, mas a maioria deles/as que faziam parte do projeto passaram a perceber o bairro com “outras vistas”.

No processo cotidiano do projeto Espaço Arte e Cidadania foram propostas as seguintes atividades as crianças e adolescentes: o educador incentivava os/as estudantes a começarem uma história no bairro e os/as restantes deveriam usar sua imaginação para dar continuidade e terminá-la. E, na sequência, deveriam ilustrar essa história. Com o tempo, essas histórias se tornaram mais complexas e, a eles/as, foi apresentado maneiras de construir roteiros que deveriam, depois, ser lidos e gravados com a ajuda de um celular. Muitas dessas histórias se transformaram em episódio de um podcast criado quase que inteiramente pelos/as beneficiários/as do projeto e que foi batizado como “Bairro de outra vista”, acessível em diferentes mídias de transmissão, como o *Spotify*. Foi também elaborado com eles/as um jogo de cidade circular, do qual perceberam a importância da escola, como ferramenta para o acesso a um conhecimento mais elaborado.

Todas as histórias, por mais fantasiosas que fossem, falavam da realidade e tocaram em assuntos caros, dentro dos direitos humanos, como meio ambiente, violência policial, pobreza, esperança e cuidados. Todo o processo de criação, construção da narrativa, personagens e efeitos sonoros foram feitos pelas crianças com a ajuda e facilitação do educador.

O projeto caminha por mais criações, há avanços do qual, crianças e adolescentes são os/as protagonistas, construindo novos jogos, novas brincadeiras, novas ações, novas significações e novos olhares para suas condições, de suas famílias e de seus bairros, buscando por meio desses novos olhares e significações, construir o direito à cidade.

Considerações Finais

Assim como o horizonte dos direitos humanos permanece em construção, também permanecem os projetos aqui apresentados. Em cada roda de conversa, diferentes vias de diálogo e aprendizado se abriram, levando a novos temas e tópicos, a novas discussões, conversas e reflexões. O diálogo confortou, mas também provocou desconforto, pois sugeriu novas formas de olhar a cidade, a política, a cultura, a educação e o papel de cada um/a na transformação de nossos horizontes sociais.

Em um mundo onde a conversa parece não ter vez, e a agressão revela-se corriqueira e cotidiana, encontrar maneiras de conversar sobre o tema dos direitos humanos é acolher o/a outro/a em sua experiência particular da realidade, na expectativa de que, mais do que o discurso formal, a prática do diálogo ensine a possibilidade e o valor da igualdade e da dignidade humana.

No Brasil, a compreensão dos Direitos Humanos se faz necessário e urgente, pois a ciência dos direitos, quando bem praticada, há de convidar, aglutinar e catalisar a ação coletiva, necessária para que os direitos que postulamos universais não mais tolerem discriminação baseadas em ideias torpes de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião, entre outras.

As rodas de conversas iniciaram com grande impacto em apresentar os Direitos Humanos não apenas como um conjunto de princípios morais para informar e organizar a sociedade, mas como princípios que norteiam e refletem, intrinsecamente, o sentido da ação coletiva. Os direitos humanos permanecem um projeto em construção, de corpos que optam por se organizarem horizontalmente.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: Editora Forense Universitária LTDA, 1993.

ARENDT, Hannah. **The human condition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

ARENDT, Hannah. **The Jewish writings**. In: KOHN, J.; FELDMAN, R. H. (Orgs.). New York: Schocken Books, 2007.

ARENDT, Hannah. **The origins of totalitarianism**. New York: Schocken Books, 2004.

ARIFA, Bethânia Itagiba Aguiar. O conceito e o discurso dos direitos humanos: realidade ou retórica? **Boletim Científico ESMPU**, Brasília, v. 17, n. 51, p. 145-173, jan./jun., 2018.

BOBBIO, Norberto. Igualdad y dignidad de los hombres. In: **El tiempo de los derechos**. Madri: Sistema, 1991.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

FLORES, Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

MAUSS, Marcel. Esboço de uma teoria geral da magia. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007.

CAMINHOS POSSÍVEIS? UMA BRECHA PARA ALCANÇAR HUMANOS DIREITOS

Vanessa Ribeiro Simon CAVALCANTI⁷

Antonio Carlos da SILVA⁸

Introdução

Atingimos um ponto relevante de composição de agendas e decisões mundiais em prol de defesa e de promoção de direitos humanos, tomando pactos e estruturação jurídico através de direito internacional. Entretanto, também se matizam impasses e frequentes paradoxos em plena crise sanitária, política e de esfera global, determinada no biênio 2020 e 2021. Conseguimos nos tornar mais tolerantes, mais respeitadores, mais sustentáveis?

Justamente após-II Guerra e dinâmicas político-econômicas bipolares, houve intensões e tensões em caminhos pactuados e consensuados nas dimensões dos Direitos Humanos. Paradoxalmente, também as crises estruturais e intermitentes se avizinham. São abordagens urgentes e que tomam conta, cada dia mais, das emergências de um “ponto sem retorno”. O futuro é tempo presente

⁷ Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia, Brasil. E-mail: vanessa.cavalcanti@ufba.br.

⁸ Investigador do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: carlossilva@ces.uc.pt.

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p61-88>

e já não é possível desconsiderar planos, agendas e estratégias de e para a vida comum.

Tendo essa premissa, o texto compreende uma análise descritiva-histórica, de caráter ensaístico e pautada em revisão historiográfica contemporânea, versando sobre interfaces entre Direitos Humanos, História, Ética e Política. Apresenta recorte no Tempo Presente e toma como objetivo analisar o processo que compreende as efemérides das oito décadas da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) e das três décadas da Constituição Federal do Brasil, compondo dimensões internacional e nacional na promoção e princípios enquadrados no campo dos Direitos Humanos.

Utilizando metodologia qualitativa, descritiva e com viés histórico, traça um panorama de ranços e avanços almejados e conquistados, levando em considerações contextos que tencionam regimes totalitários e democráticos, ademais do intenso paradoxo (Teoria Crítica) como foco analítico. A base documental atrela-se à produção transdisciplinar e promovida por grupos acadêmicos europeus e latino-americanos, indicando categorias analíticas e interpretações sobre o atual estágio do capital e de seu desenvolvimento e violências sobrepostas. Resultados de caráter analítico, apontando para a urgência de identificar e reconhecer processo histórico, institucional e internacional já alcançados como pressupostos de desenvolvimento sustentável e em prol de/para Direitos Humanos, em suas múltiplas dimensões.

Entre Urgências e Emergências

Ponto de impasse em plenas vésperas de 2020. Já no 31 de dezembro do ano anterior se anunciava a passagem das duas primeiras

décadas do século XXI com graves situações globais (crises econômicas, pandemia decretada, novíssimas guerras e conflitos locais, violações e suspensão de direitos pactuados, alerta ambiental, etc). Mesmo sem definições religiosas ou teleológicas, a “virada de ano” sempre traz votos, desejos e promessas de tempos melhores e mais esperançosos.

Conseguimos nos tornar mais intolerantes, mais violentos, mais consumidores. Ou as manifestações antidemocráticas em vários países, furor negacionista frente a uma pandemia severa como a Covid-19 e que desnudou ainda mais pessoas vulnerabilizadas e desprotegidas (MATA et al., 2022). Fomos impelidos a pensar e repensar a vida, o cotidiano e as prioridades. Os últimos oitenta anos foram intensos e tensos: diretrizes foram semeadas, mas a efetivação nem sempre caminhou no mesmo passo.

Uma pausa estrutural e sistemática aconteceu com o ano de 2020. No campo da saúde e da educação as urgências foram deflagradas e assinalaram as linhas abissais já coabitantes nos contextos que englobam as duas primeiras décadas.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (SANTOS, 2007, p. 71).

Buscamos ser sustentáveis e conscientes ou teremos dias contados, como espécie e como grupo relacional? São abordagens

urgentes e que tomam conta, cada dia mais, das emergências de um “ponto sem retorno” (LOVEJOY & HANNAH, 2018). A brecha para “(re)fundar o social como elemento ético, estético e plural projeta-se como potência anti-precarização de todos os aspectos das vidas” (CAVALCANTI & SILVA, 2020) recebeu mais uma oportunidade para coletiva e globalmente checarmos em que “ponto estamos”.

Are we at the failsafe point? No. We still have time to act upon the recognition that our planet is an intricately linked biological and physical system that holds yet-to-beunderstood capacity to heal and clean itself. We still have tools and opportunities to effectively manage the living planet and its biodiversity for the benefit of humanity and all life (LOVEJOY; HANNAH, 2018, p. 1, grifos nossos).

Das propostas advindas da Rio+20, saltamos décadas de tentativas, estudos, alertas globais e locais. As urgências se transformam em atos de decisão, política, social e ética. Por isso, vale lembrar que “o primeiro ato histórico foi a criação de uma nova necessidade”. Recuperar vertente clássica do século XIX nos coloca exatamente frente ao tempo que urge, que corre digitalmente.

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a História, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido

todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 39).

No atual estágio, sem dúvida, precisamos de novos atos, porque resulta impossível responder com êxito o desafio de nosso tempo histórico sem a criação de necessidades capazes de garantir não somente a sobrevivência da humanidade, mas principalmente a emancipação desta “jaula de ferro” que subjuga a sociedade global. O desafio é a sustentabilidade da justiça social. Estranhamente, em tempos sombrios (ARENDT, 2016), o significado das palavras, conhecidas pela sabedoria, sofre com o jogo mesquinho e rancoroso que confunde o ato político ao incitar ódio ao exercício da liberdade política. Violação de direitos, frases sem argumentos, linguagem chula e ameaças cotidianas causam indigestão, falta de pensar presente-futuro, de reconhecimento do passado. Esse ponto de insustentabilidade tem chegada com uma velocidade que historiadoras/es não são capazes de marcar.

O atual estágio é um binômio vivido, pois configura-se como um drama coletivo, um “escândalo”, e como uma verdadeira “catástrofe”, podendo inclusive ocorrer simultaneamente em diferentes partes do Globo. Causam inquietações e se sustentam em “sentimentos de vulnerabilidade, desproteção e insegurança”. Demonstram que os rumos tomados mais recentemente sinalizam para uma experiência humana circunscrita no medo e não em uma integração positiva (INNERARITY, 2017).

Se a linha mestra for ainda a individualidade sem objetivar que vivemos em comunidade planetária, as consequências sempre serão desastrosas. Abriremos mão dos pontos consensuados e pactuados como elementais para a vida coletiva. Afinal, “o espaço público não é uma conversa de salão entre intelectuais; as emoções

fazem parte da sociedade de massas, assim como uma certa dramatização” (INNERARITY, 2017, p. 148).

Dentre as dimensões dos Direitos Humanos, vale sempre recuperar a noção de que não são de outros. São nossos, coletivos e indivisíveis. Abarcam e estão vinculados às alteridades étnicas, raciais, territoriais e de gênero. Portanto, exigem uma leitura crítica do atual estágio da crise estrutural do capital e, por conseguinte, do papel do Estado na modernidade - a estatalidade (KURZ, 2010). Da compreensão de que não há diferenças nas perspectivas do Estado e do Mercado para mediar e regulamentar a estabilidade da forma social vigente. São dois polos do mesmo campo histórico que já cumpriram com a tarefa de inserção dos sujeitos históricos na lógica mercantil.

Por conseguinte, as soluções apresentadas para enfrentar a crise sistêmica em sua expressão mais brutal, que se alastra sem limites pela chamada economia real, nada mais são do que alternativas para assegurar os privilégios unilaterais obtidos por intermédio das leis do Mercado e do recrudescer do tripé conservadorismo, aversão ao Outro e autoritarismo (BUTLER, 2018). Isto porque, na modernidade, o Mercado é entendido com a economização abstrata do mundo através da utilização empresarial do “indivíduo” e da natureza (KURZ, 2015), o que resulta no reconhecimento de direitos apenas àqueles/as que estão na categoria de “seres solventes”.

Onde foi que perdemos o traço empático, essa necessidade imprescindível para contrapor a razão do mal que teima em persistir? Quando crianças e jovens são alvos de violações e perdem a sua representação como indivíduos, tornam-se seres “coisificados”. Quando mulheres e meninas ainda são alvos de violências doméstico-familiares, o reconhecimento ético desta valiosa alteridade é negligenciado. Quando o racismo é cotidiano e dominante em ambas as esferas (pública e privada), não há liberdade, tampouco a

possibilidade em realizar a Justiça (VAZ, 2017; RADASI, 2018; NOOR DAVIDS, 2019; FREITAS, 2021).

Neste contexto, o Estado nacional, de organizador do poder político e representação dos interesses coletivos para garantir a “boa vida” aristotélica, assume uma postura operacional típica da concorrência privada ao suplantar a participação política dos seus cidadãos/ãs e mascarar a essência democrática. Com isso depõem contra os princípios que sustentam os 80 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) e os 30 anos da Constituição Federal do Brasil. Quiçá caricaturas de uma cidadania corrompida e de uma democratização tardia que legitima o ethos coletivo (leia-se, legitimação ideológica).

Ao longo desse período, verificamos que a segregação e a dominação de uns em relação aos outros ultrapassam as fronteiras identitárias e ocupam alteridades cruéis. Transformam-se em novas configurações através dos ciclos temporais, camuflando-se, por tantas vezes, gerando permanências e mesmices. As violências são cotidianas, brutais e compactuadas por alguns setores da sociedade, dentro de cenário permeado por intransigências, banalizando e espetacularizando o que há de mais humano: o direito à vida, à dignidade e à igualdade (CAVALCANTI, 2018).

Documentos formulados - em agosto de 1948 e outubro de 1988 respectivamente - após graves violações de Direitos Humanos, praticadas durante a II Grande Guerra e a ditadura militar no Brasil, compõem o nosso plano inicial e configuram o cenário trágico que tiveram como expectativa enfrentar e erradicar violências decorrentes das intolerâncias políticas, étnicas, geracionais, ocorridas em espaços geográficos e tempos não tão diferentes, mas interdependentes de uma nova configuração de poderes e consagração da ideia de progresso e de justiça social (SEN, 2011).

A esperança de observar um processo de democratização foi, nos finais dos anos 1980, parte de intensas agendas e instrumentalização de tempos diferentes, de construção de acessibilidade e de governação pautadas em práticas de promoção social e atenção/respostas à sociedade internacional. Neste primeiro quartel, com maior ênfase a partir de 2015, temos matizado configurações de tempos intensos e conflituosos que exigem novos ventos e interpretações atuais para problemas recorrentes para evitar contínuos retrocessos nas dimensões e etapas dos Direitos Humanos (CAVALCANTI & SILVA, 2018).

Atentos a uma realidade latino-americana, com destaque ao caso brasileiro, ao completarmos o último quartel de século de um marco legal estruturante (e representante de letras jurídicas de base democrática), as constituições em vigor sinalizavam para uma composição coabitada pelas dimensões dos Direitos Humanos. Lembrando, ademais, que muitas delas são posteriores à DUDH e que foram matizadas em processos pós-ditaduras para o continente. Em sua maioria, responderam aos anseios de movimentos sociais, da proeminente necessidade de (re)democratização – algumas em fase transitória -, às novas agendas (específicas e especializadas, coadunando também com organizações internacionais e locais). Não obstante e paradoxalmente, as políticas sociais foram alvo de intensas instabilidades e movimentação não homogênea, apontando – para as últimas décadas – que são “moedas de troca e eleitoreiras”, portanto, diretamente as mais atingidas por decisões de governação e de reforma de instituições vinculados ao processo de “valorização do valor como sujeito automático da sociedade” (KURZ, 2015).

As influências na educação deixaram de restringir-se a uma escala nacional e a relevância do global-local deverá ser considerada para melhor compreendermos o fenômeno da mercantilização da vida.

Nessa perspectiva, seria a síndrome da “Torre de Babel” para a construção histórica dos múltiplos discursos que conectam, interferem e dimensionam os Direitos Humanos (QUINTEIRO, 2018). Entretanto, predominam em demasia, a “torre de papel”, burocratizando a vida, institucionalizando a experiência social – paradoxalmente entre regimes democráticos e ditatoriais (vide o caso brasileiro dos últimos anos).

No último quinquênio do século XX ocorreram mudanças sociais e políticas de tal maneira que as reflexões sobre ranços e avanços, sobre garantias e políticas posteriores ao ordenamento jurídico concomitantemente assinalam limites e não conformidades no cumprimento. Tal fato exige a abordagem de múltiplas dimensões não somente da própria democracia brasileira, mas especialmente da relação ética e direitos humanos. Interfaces entre abordagens teóricas, institucionais e, com destaque, às relações e interligações entre categorias tais como cidadania, multiculturalismo, cultura, lei, poder, identidades, discriminações.

O que desejarmos para futuro será consequência de nossa interpretação do presente em contínuo diálogo com o passado, ou seja, da relação valor/História. Em outras palavras, dos fatos ontológico-sociais que desvelam as causas e finalidades da “vida moderna” (que não necessariamente coadunam com o plano dos direitos e do reconhecimento do humano em uma esfera política consagrada pelo espaço econômico: o da concorrência e acumulação).

Sob a égide da mercantilização e do fetichismo, enfatizamos a questão dialética, como excluir expressões de humanidade e não promover a diversidade? Quais trabalhos e que mercado são passíveis de superação desta “economização abstrata” anteriormente aludida?

Como é fácil de intuir, apesar do forte componente dialético, a instituição escola não ficaria incólume aos desafios advindos desta

conjuntura complexa, sendo ocupada por outros públicos e culturas, ampliada na essência e multifacetada na composição, com o objetivo de pensar (para além da “não exclusão”) outras formas de emancipação, de superação de toda e qualquer forma de Poder. Isto porque, na sociedade mercantilizada e individualizada, não há o espaço para criação de saberes e fazeres, quiçá, de promoção da paz e da diversidade como pressupostos da ação em coletividade, constantes nas duas referências jurídico-éticas.

Apesar de haver várias educações, uma educação para o nosso tempo, sintonizada com os direitos humanos e com a justiça social, precisa de ser repensada de modo a reganhar “ser e sentido”, a sua *raison d’être*, de modo a que as anormalidades possam ser denunciadas e superadas e os desassossegos possam também ser amainados pela afirmação de valores que estruturem o nosso existir com dignidade, o nosso existir com direitos. (ESTEVÃO, 2018, p. 20, grifos nossos).

No âmbito de políticas sociais, a Constituição já elencava ações específicas, mas a legislação mais pontual somente ganhará seu texto em finais de 2006 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A educação (formal ou não) pode estar se distanciando de seu propósito de criticidade e formação para a cidadania, além de estar submetendo-se às idiossincrasias da sociedade contemporânea, produtora de mercadorias, baseada tão somente em resultados e “linha de produção” – onde a representação social fetichizada importa como eixo central. Consoante anunciado acima, em tempos de anormalidades (ESTEVÃO, 2015), é nesse campo que podemos denunciar e vislumbrar um presente-futuro no “existir com dignidade”.

As consequências são relevantes e sinalizam impactos de longa duração e, muitas vezes, violadores de garantias e direitos já pautados. Exemplos já vivenciados e que ocupam assentos escolares podem ser absentismo galopante, distanciamento de transformações sociais significativas, grande desinteresse entre sujeitos envolvidos, introdução de fatores de instabilidade e violências (desde micro, de gênero ou racismo) nas esferas cotidianas.

Podemos apontar a redução do empenho nos processos práticos de aprendizagem-ensino (revogando o que se pretendia com força no processo constituinte, inclusive incentivando à esfera privada). Da justa e ética educação idealizada, o acesso e a qualidade na formação cívica e cidadã, bem como reconhecimento de identidades e da pluralidade da vivência social (segunda dimensão dos Direitos Humanos) não estão realizados em sua plenitude: acima de tudo e com destaque aos processos jurídico-institucionais específicos, o que fica mais visível e notório é uma instalação gradual da indiferença individual e do menosprezo coletivo pelo próprio valor do saber (BALLESTEROS, 2018).

Em conjuntura nacional, imerso nas incertezas com relação ao devir, são anunciadas necessidades de analisar, interferir e construir instituições (para além do Estado nacional e do Mercado global) e práxis pautada em Direitos Humanos, não fragilizados e direcionados apenas àqueles “seres solventes” e submissos à lógica da reprodução do capital.

Relevante reiterar que dos anos 80 até agora, delimitam-se agendas para e pelos direitos humanos: desde efetivação de projetos existentes até o enfrentamento a partir de uma perspectiva ética que nos vincule à alteridade. A realização da Justiça por intermédio da difusão de conhecimento, criação de redes e ampla educação. Uma agenda pautada nas necessidades históricas imediatas, não o contrário.

À luz da precisão teórico/práxis, precisamos inquirir que lugar ocupam tais direitos no devir histórico? A resposta pode ser simplificada na ideia de que a educação para e pelos direitos humanos é aquela que desperta “indignados/as” (retomada em diversos momentos históricos e, especialmente agora, relativizando impactos no regime, mas questionando a validade e a eficiência/eficácia do texto constitucional) para o agir livre como razão de ser da Política (ARENDT, 2016). Da realização de um mundo possível e para além das estruturas vigentes – o campo histórico da contemporaneidade constituído pelo sistema produtor de mercadorias - não existe solução possível sem uma nova composição teórica.

A difícil questão para nós é: quanto tempo pode a perversa normalidade de uma ordem socioeconômica e política antagônica, com sua irreprimível tendência de afirmação global de seu domínio, manter sua dominação sem destruir a própria humanidade? Esse é o tamanho da montanha que devemos escalar e conquistar (MÉSZÁROS, 2015, p. 35).

O Futuro é Agora

Violações cotidianas em um cenário de forte crescimento econômico, não sustentável, contextualizam a distância em engendrar o real Desenvolvimento e desvelar uma agenda imensa para promoção do acesso à justiça e à cidadania frente ao recrudescer da desigualdade e de emergências sociais importantes. Eis um quadro da contemporaneidade brasileira, anunciando necessidades de observar, analisar, interferir e construir instituições e práxis solidária – os parâmetros éticos para inserção da moral na política. Em contexto de violências sobrepostas (CAVALCANTI, 2018) e de dimensões nos âmbitos da justiça e da cidadania, enveredar por campo de tensões e

de constituição de redes de proteção e apoio são essenciais, ainda mais com a delimitação escolhida.

Apesar do incremento, tendo os anos 1980 como referência, de agenda e ações específicas para e pelos direitos humanos, ainda há muito que fazer: desde efetivação do marco legal-institucional já existente até o enfrentamento histórico-estrutural do processo de juridificação do Estado moderno, que de responsável pela garantia do consumo social tornou-se refém do processo de autofagia do capital (KURZ, 2007). Há que marcar as nuances de um “sonho ético-político da superação da realidade injusta” (FREIRE, 2000, p. 43).

O debate atual sobre os Direitos Humanos precisa, por isto, partir de um questionamento básico que se situa no quadro teórico específico das Ciências Humanas e Sociais: como se configura nosso mundo histórico hoje e que lugar têm aí os direitos humanos/fundamentais em geografia brasileira e em momentos cujos quadros são paradoxais e apontam para tempos sombrios?

Educação para os direitos humanos na perspectiva da justiça é certamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da ‘briga’, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (FREIRE, 2000, p. 99).

O acesso ao conhecimento, quer através do ensino formal, quer por iniciativas não formais de promoção dos níveis de literacia das pessoas, qualquer que seja a sua idade, assume um papel incontornável no combate às desigualdades. É verdade que a garantia de acesso à escola – entendida em sentido lato –, por si, não resolve os dilemas sociais, mas as pessoas com menos oportunidades de domínio de conhecimentos que se adquirem para além do vivido tendem a ser mais pobres, mais propensas a sofrer atropelos aos seus direitos e a ser mais vulneráveis em

situações que exijam autonomia de decisão. (ALVAREZ, VIEIRA & OSTROUCH-KAMINSKA, 2017, p. 9).

Promotores dos direitos humanos alegam, difundem e reafirmam que todo indivíduo tem direito à educação (Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos). Tal assertiva baseia-se principalmente na premissa de que o direito à educação – ênfase na educação básica para todos – desenvolve as habilidades sociais e o fomento ético que nos vincula à alteridade, ao Outro (BUTLER, 2018).

Como se fosse possível separar uma categoria da outra – interpretar e transformar - aqui nossa reflexão dialética perpassa por questionar os aspectos unilaterais de uma interpretação dos Direitos Humanos sob a égide (apenas) do formalismo jurídico em um mundo regido pelas normas do Mercado e da acumulação do capital. Isto posto, compreendemos que há uma relação direta da fundamentação conceitual dos Direitos Humanos com a realização de Justiça e promoção do real Desenvolvimento, porque, não obstante a ideia de qualquer pessoa, em qualquer rincão deste mundo, possuir direitos básicos que devem ser respeitados, ou seja, a eficácia política em contraposição a supremacia do capital, precisamos estabelecer os Direitos Humanos como imperativos globais por intermédio, parafraseando Hannah Arendt (2008), da culpa organizada e da responsabilidade universal (devir histórico).

As rotinas, os cuidados e a negligência/abandono na educação de criança podem produzir consequências para toda a sociedade. Isto porque, se entendermos o Estado como o conjunto de instituições disponíveis e imponíveis de uma determinada sociedade, portanto, responsável pela organização do poder político em uma sociedade regida pela valorização como sujeito automático da sociedade (teoria

fundamentada no pensamento marxiano), a realização da justiça como fundamento para o real desenvolvimento somente será possível com uma educação para além do capital (MÉSZAROS, 2007).

Com o aporte da Teoria da crítica do valor e, principalmente, da crítica do fetichismo moderno, não podemos ocultar do processo de análise o paradoxo da modernidade entendido como a separação do sujeito/objeto na concepção dos valores morais. Em outras palavras, que sob a égide de um sistema de reprodução de mercadorias, o indivíduo passível de construção de seu devir histórico (HELLER, 2016), entendemos que a categoria “circunstância” é o outro polo deste mesmo campo da modernidade) e substituído pelo Estado e as instituições destinadas à manutenção/regulação da sociedade. Neste contexto, os Direitos Humanos, também sob uma perspectiva dialética, devem ser entendidos como representação de um mundo no qual a dialética negativa é condição sine qua non para suplantar as barreiras que impedem o acesso à Justiça.

Consoante François Dubet (2004, p. 541), “[...] não existe solução perfeita, mas uma combinação de escolhas e respostas necessariamente limitadas”. Melhor, sem dúvida, é termos “caminhos possíveis” que não mais chance de escolhas. No entanto, a História nos apresenta uma grande diversidade de formas familiares, isto é, modos de organizar material e subjetivamente o seu dia a dia. É a experiência familiar que diferencia as culturas e promove as transformações sociais.

De unidade de produção e reprodução passou a unidade socioafetiva e de caráter institucional a caráter instrumental. A convivência violenta afeta todos os integrantes e abre espaços para além do privado, impondo debates, diálogos e marcos legais-institucionais capazes e eficazes na promoção da justiça e liberdade sociais, bem como acesso à cidadania e ao bem-estar coletivo – desde

que apreenda neste embate que as relações sociais, no campo histórico da modernidade, são determinadas não pelos próprios indivíduos, mas por uma representação simbólica na forma mercadoria. Destarte, há uma separação entre as composições públicas e privadas, na qual a política é exercida não com liberdade na ação e para além dos atributos da vontade e do pensamento, mas como reprodução das estruturas de poder despóticos advindos de uma relação econômica abstrata (ARENDT, 2008; KURZ, 2015).

O princípio advém da DUDH (1948), mas também vai matizar a construção textual da Constituição (1988):

Artigo 7.º (DUDH, ONU, 1948)

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual protecção da lei. Todos têm direito a protecção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Art. 5º (CFB, 1988)

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].

A educação e, com destaque a escola, em tempo presente apresenta-se contaminada pela lógica da concorrência, da mercantilização e da acumulação. Neste contexto, torna-se uma seara de culturas voltadas à violência; para a não compreensão do Outro como sujeito ético-moral. A ideia emancipatória, todavia, “pode abrir-se ao mundo sem passar pela escola” (DUBET, 2004, p. 542), afastando-se de uma abordagem fragilizada pela sociologia da luta de classes e compreendendo a universalidade abstrata da forma mercadoria – que pode, desta forma, alterar as conhecidas matrizes institucionais que atestam a legitimidade da divisão social e,

concomitantemente, do não reconhecimento do outro como ser humano se não estiver inserido nos processos de produção e consumo (CAVALCANTI & SILVA, 2018).

Denúncias, investigações e busca de configurações e ordenamentos que assegurem e promovam as diretrizes dos Direitos Humanos - pelo menos o que convém chamar de “discurso dos mínimos” - são destaques do contexto internacional e nacional. Direito à vida, à dignidade, à segurança e à liberdade constam desde o texto constitucional até nos programas e ações específicas sob os auspícios do Estado brasileiro.

A violência como fenômeno e processo social pode ser compreendida de diferentes maneiras, com um olhar multireferenciado, mas a assertiva a seguir estabelece relações com o privado (CAVALCANTI, 2018). Outro fator de sobreposição e de agravamento é que, em geral, a violência é acometida por parceiros, pessoas próximas e de relações diretas. Tal fato confirma que a violência se expressa através do poder nas estruturas familiares, compreendida como a educação ou sujeição imposta por avós, pais e agregados, de onde parte a aceitação e reprodução de um modelo de educação e cultura que confirma a expressão da cultura patriarcal (COSTA & NEVES, 2017; BAYER, 2018) no centro da economia das trocas simbólicas.

Ampliando Lentes a Partir da Produção Crítica

Não há como manter latente, em qualquer processo de análise sob orientação da Teoria Crítica (valor, dissociação do valor e fetiche da mercadoria), que a transfiguração do espaço privado para o público é uma acepção dialética. Por meio do Direito, as relações domínio/propriedade são abarcadas pelo Estado que se torna o órgão

regulador desta Res Publica. Entretanto, como esse mesmo Estado não produz nenhuma atividade econômica voltada para o Mercado é institucionalmente dependente de uma mais-valia futura apenas confirmada se o crescimento econômico for realizado de forma sustentada.

O sujeito histórico, nesta relação dialética, confirma o câmbio do indivíduo em objeto, de ação transformadora propriamente dita para a ideia do possível. De realizador de sua própria história, para objeto (leia-se coisificação) determinado pelas relações sociais de produção.

A aparente contradição se dissolve se perguntamos pela definição de ser humano que subjaz a esse paradoxo. A primeira fórmula dessa definição reza: "O ser humano" é em princípio um ser solvente. O que naturalmente significa, por consequência, que um indivíduo inteiramente insolvente não pode ser em princípio um ser humano. (KURZ, 2003).

Mais do que uma agenda de políticas públicas, uma demonstração de vontade e de possibilidades de justiça social, sugere-se mais vinculação com as dimensões já instauradas e acordadas em nível internacional, com destaque aos direitos fundamentais.

As objeções e o indignar-se frente à violência ética é um pressuposto à crítica. Mas sem uma abordagem ontológica do ser, uma crítica categorial das contradições inerentes do sistema de reprodução social do capital, a representação histórica e não natural, são elementos-chave para, seguindo a observação daqueles que escreveram os parágrafos de uma narrativa dialética da história, não basta apenas interpretar o mundo de várias maneiras; a emancipação depende de mudá-lo (CAVALCANTI & SILVA, 2020, p. 76).

Os paradigmas e as epistemologias do Tempo Presente justificam a necessidade de observar o vivido e o narrado nesse último século, analisando e construindo bases mais consistentes. As urgências e as emergências (especialmente de agendas específicas e somente indicadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Cidadã) configuram que as relações sociais e intermediadas pelo Estado e pelas instituições demandam mais que estratégias de mobilização e prática democráticas (BATTHYÁNY & ARATA, 2022). Há incrementos no que se refere ao diálogo entre mundo acadêmico, políticas públicas e movimentos sociais (intensificados nas duas últimas décadas), justamente com o intuito de assinalar reflexão conjunta, crítica e propositiva. No intervalo entre uma declaração e o atual estágio vivido, a criação de agendas e de tecnologias que pudessem vislumbrar lacunas e brechas em prol de erradicar inequidades estruturais.

A teoria crítica, entretanto, foi a lente encontrada para analisarmos e refletirmos sobre o atual estágio do capital, sendo considerada parte do pressuposto de que o mundo tal como o conhecemos não é sustentável, viável e ético (DIETRICH, CAVALCANTI & BATISTA, 2020).

Conclusões

A proposição inicial remete à dualidade indivíduo/poder. Uma contribuição à crítica dos condicionantes do atual estágio da crise do capital (nova qualidade e novo estágio estrutural) que, interdependentes da forma valor e do fetichismo da mercadoria, procuram ordenar as relações sociais com as instituições por meio da violência, não da liberdade como razão de ser da política. Por

consequente, desvelam uma governação totalitária sob a máscara da democracia (a legitimação ideológica supracitada).

Uma vez que o ser humano real, o indivíduo vivo, não nasce de modo algum conforme um automatismo biológico na qualidade de sujeito da valorização e do direito, abre-se uma lacuna sistemática entre a existência real dos indivíduos e essa forma social. De certo modo, essa lacuna não é apenas uma lacuna ‘ontogênica’, atinente aos homens individuais, mas também ‘filogênica’, ligada ao desenvolvimento histórico da sociedade. Pois a constituição do capitalismo e da forma jurídica universal correspondente foi tão pouco natural que somente na modernidade esse sistema surgiu e se impôs contra as vigorosas resistências do ser humano. Originariamente o ‘trabalho’ abstrato não foi um ‘direito’ pelo qual todos teriam ansiado, mas uma relação de coerção, imposta com violência de cima para baixo, a fim de transformar os seres humanos em ‘máquinas de fazer dinheiro’ (KURZ, 2003).

A educação para e pelos Direitos Humanos – dedicada a conhecer, a promover e a difundir princípios “mínimos” de ordenamento social contemporâneo - podem ser desafios utópicos e inalcançáveis neste campo histórico da modernidade. Isso se dará de maneira mais acirrada em tempos incertos; mas, sobretudo, quando os princípios orientadores da educação formal (família e escola) estiverem atrelados à uma lógica de conformidade-conformismo impositiva com o capital. Sem direcionar-se por movimentações intensas e pró-ativas para diálogos e intercâmbios conscientes e ampliados, não haverá possibilidade de ir “além do capital”, encontrando caminhos e práticas abrangentes como “a própria vida”. A educação formal e informal não poderá, entretanto, ser emancipadora e realizadora, muito menos anunciar sustentabilidade, acesso à justiça e à cidadania.

Vale a pena descobrir que se os elementos progressistas da educação forem bem-sucedidos “em redefinir a sua tarefa num espírito orientado pela perspectiva de uma alternativa hegemônica a ordem existente”, aí sim, haverá contribuição vital para “romper com a lógica do capital não só no seu próprio limitado domínio”, mas ampliado para o campo social como um todo (MÉSZÁROS, 2007).

Qualquer iniciativa para emancipação social comprometida com o seu devir histórico - para além das categorias conhecidas de um sistema autônomo de relações fetichistas e formas sociais dogmáticas - precisa “escovar a história a contrapelo” e engendrar a globalização de uma nova crítica social, de uma real compreensão dos direitos e necessidades humanas.

Até que ponto estes dois polos que no momento parecem estar essencialmente afastados um do outro: uma crítica de princípio da mercadoria por um lado e, por outro lado, o movimento prático de oposição, será que a gente não pode já neste momento unir estes dois polos mais do que estamos acreditando que seja possível? (KURZ, 1997).

As violações continuam cotidianamente a tomar conta de vidas. Fome, guerras, desigualdades abissais, migrações forçadas, ambientais e em busca de novas oportunidades, não acesso e não efetivação de conquistas que estão já no papel. A contagem para reversão está a ficar cada vez mais apertada e irreversível. Os alertas sobre os problemas globais estão nos quatro cantos e ventos.

Sob os ditames do atual sistema de produção social do capital, a liberdade é uma linha tênue entre a vida e a morte. Ao mesmo tempo, pode ser o nosso dom mais precioso, como alude Miguel de Cervantes (Dom Quixote, 1605), ou uma mortífera conclusão, nas palavras de Álvaro de Campos (heterónimo pessoano, 1923). As “guerras de

ordenamento mundial” (KURZ, 2015), processo em que as forças do capital, não mais preocupadas em estabelecer conquistas territoriais, buscam dizimar uma parcela significativa da população mundial excluída do processo de criação de riqueza. Os chamados “povos do abismo” (Jack London, 1903), aqueles inúmeros e invisibilizados corpos humanos que vagam sem destino. A espera da morte, pelas ruas das cidades, são contrariados pelas promessas do Progresso e encontram no Estado a face mais hostil da barbárie: a alienação de políticas públicas e a violência cotidiana.

Existem brechas, pequenas brechas e possibilidades de turning point (ONU, 2022). A Divisão de Análise Econômica e Política do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais da ONU (EAPD/DESA) apresentou (julho de 2022) informações sobre o impacto de múltiplas crises na realização dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as intensificação de tensões no âmbito político com suas consequentes implicações. Quase num caminho de “contramão”, pessoas e instituições internacionais tem reforçado interatividade e urgência para promoção e assegurar as linhas estratégicas da que compõem a Agenda 2030 (<https://www.undp.org/sustainable-development-goals>).

Os ODS podem ser, dentro desse processo, oportunidades para enfrentar e buscar pactos internacionais relativos às diversas desigualdades, incluindo a temática de igualdade de gênero. Em todas as esferas interseccionais, a assinatura por parte de Estados-membro da ONU e de políticas públicas mais locais – também associadas a esses princípios – podem configurar-se como condicionalidades de bem-estar e bem comum planetário. As metas para 2030 foram pensadas para um ciclo de quinze anos de promoção e estão logo ali. Por isso, as urgências de compromisso social e assegurar todas as garantias políticas para eliminar situações abissais. Os ventos da

mudança, desde a América Latina, estão a soprar. E, parafraseando Robert Frost (2016), poeta norte-americano vencedor de prêmios Pulitzer, “temos uma promessa a cumprir com a Liberdade e caminhos a percorrer antes de definitivamente morrer”.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Teresa; VIEIRA, Cristina Coimbra; OSTROUCH-KAMINSKA, Joanna. Género, educação e cidadania: que "agenda" para a investigação científica e para o ensino e a formação?. Ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, n. 36, 2017, pp. 9 - 22. Disponível em doi: 10.22355/exaequo.2017.36.01 Acesso em 02 Jul. 2022.

ARENDT, Hannah. Compreender: formação, exílio e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. Oito exercícios sobre o pensamento político. Lisboa: Relógio D'Água, 2016.

BALLESTEROS, María de la Paz. Educación en derechos humanos. In: BALLESTEROS, María de la Paz; RAMÍREZ, Alicia Muñoz & RODRÍGUEZ, Pedro Garrido (Eds.). Pasado y presente de los derechos humanos: Mirando al futuro. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2018, pp. 65-81.

BAYER, Leslie S. Gender and Representation in Latin America. New York: Oxford University Press, 2018.

BATTHYÁNY, Karina & ARATA, Nicolás. Hablemos de desigualdad: Ocho diálogos para inquietar al pensamiento progressista. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2022.

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

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas sobre uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon & SILVA, Antonio Carlos da. Entre mundos e discursos em prol dos Direitos Humanos: enlaces, agendas e redes ampliadas. In: BALLESTEROS, María de la Paz Pando; RAMÍREZ, Alicia Muñoz & RODRÍGUEZ, Pedro Garrido (Eds.). *Pasado y presente de los derechos humanos: Mirando al futuro*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2018, pp. 447-459.

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon & SILVA, Antonio Carlos da. Reconhecendo gêneros, desconstruindo poderes: a literatura como transgressão verbal. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 31, e0202, set./dez. 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312312020e0202>

CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. Violência(s) Sobreposta(s). Contextos, tendências e abordagens em um cenário de mudanças. In: DIAS, Isabel. (Org.). *Violência doméstica e do gênero*. Lisboa: Pactor, 2018, pp. 97-121.

COSTA, Dália & NEVES, Sofia (orgs.). *Violência de gênero*. Lisboa: CIEG/UL, 2017.

DIETRICH, Ana Maria; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon & BATISTA, Wilson Roberto. *Educação em Direitos Humanos: A Utopia que Movimenta*. II Semana de Direitos Humanos UFABC. Dezembro de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=P8H3NnpuVws>

DUBET, François. O que é uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Direitos humanos e educação em tempos de desassossego. *Sisyphus*, Lisboa, vol. 6, n. 1, 2018, pp. 10-21. Disponível em <https://doi.org/10.25749/sis.13785> Acesso em 20 Jul. 2022.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Tempos anormais e novas fantasias. Novas tendências em direitos humanos, justiça e educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, 2015, 28(2), pp. 7-29. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v28n2/v28n2a02.pdf> Acesso em 15 Jul. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Régia Mabel S. Teatro Negro Brasileiro: um ilê de práticas formativas antirracistas para a Educação Superior. *Revista Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino*, v. 07, p. 220-240, 2021. Disponível em <https://www.periodicos.ufes.br/kirikere/article/download/35808/24275/116713>

FROST, Robert. *The Road Not Taken and Other Poems*. New York: Dover Publications, 2016.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

INNERARITY, Daniel. *A política em tempos de indignação*. São Paulo: Leya, 2017.

KURZ, Robert. Crítica do capitalismo para o século XXI: com Marx para além de Marx. 2007. Disponível em: <http://obeco.planetaclix.pt/exit_projecto_teorico.htm>. Acesso em: 3 jul. 2022.

KURZ, Robert. Não há Leviatã que vos salve: Teses para uma teoria crítica do Estado. EXIT! Crise e Crítica da Sociedade da Mercadoria, n. 7, dezembro de 2010 (tradução de Boaventura Antunes e Lumir Nahodil). Disponível em <http://www.obeco-online.org/rkurz390.htm>

KURZ, Robert. Os paradoxos dos direitos humanos: inclusão e exclusão na modernidade. 2003. Disponível em: <<http://obeco.planetaclix.pt/rkurz116.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

KURZ, Robert. Os últimos combates. Petrópolis: Vozes, 1997.

KURZ, Robert. Poder mundial e dinheiro mundial: crônicas do capitalismo em declínio. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

LOVEJOY, Thomas & HANNAH, Lee. Avoiding the climate failsafe point. Science Advances, 2018, v.4, n.8. Disponível em DOI:10.1126/sciadv.aau9981 Acesso em: 2 Set. 2021.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATA, Francisco Javier de la; SÁNCHEZ-PRIETO BORJA, Pedro; SENRA DÍAZ, Eva; SUCH DEVEESA, María Jesús (Eds.). Covid-19. Un enfoque plural. Madrid: Editorial Universidad de Alcalá, 2022. Disponible en <http://hdl.handle.net/10017/52230>

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Revista Theomai: Estudios sobre sociedade y desarrollo, Buenos Aires, n. 15, p. 107-130, 2007.

MÉSZÁROS, István. A montanha que devemos conquistar. São Paulo: Boitempo, 2015.

NOOR DAVIDS, Mogamat. Learners' imagination of democratic citizenship in post-apartheid South Africa: Exploring critical literary pedagogy in History teaching. Yesterday & Today [online]. 2019, n.21, pp.29-46. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2019/n21a2>. Acesso em 23 Set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 1948. Disponível em https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf . Acesso em: 25 jul. 2022.

QUINTEIRO, Maria Esther Martínez. El discurso de los derechos humanos en perspectiva histórica: el síndrome de la Torre de Babel. In: BALLESTEROS, María de la Paz; RAMÍREZ, Alicia Muñoz & RODRÍGUEZ, Pedro Garrido (Eds.). Pasado y presente de los derechos humanos: Mirando al futuro. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca, 2018, pp. 41-60.

RADASI, Memory Zodwa. Exploring policies made by the democratic new South African government with regard to gender and race in the context of inequality in workplace. Porto: Universidade do Porto, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP* [online]. 2007, n. 79, pp. 71-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>>.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

UNITED NATIONS (UN). *The SDGs at a turning point: Ensuring progress amid recurrent crises*. New York, july 2022. Disponível em <https://www.un.org/pt/node/182811>

VAZ, Livia Maria Santana. Anastácias encarnadas, Candaces da Justiça. *Revista Flor de Dendê*, julho 2017. Disponível em <http://flordedende.com.br/anastacias-encarnadas-candaces-da-justica/> Acesso em 12 nov. 2021.

“O QUE [QUEM] ESTÁ DISTANTE” DOS DIREITOS HUMANOS? UMA ANÁLISE CULTURAL SOBRE CURRÍCULO E DIFERENÇAS A PARTIR DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/CAPES

Claudiene SANTOS¹

Elaine de Jesus SOUZA²

Carlos Thailan de Jesus SANTOS³

Introdução

A discussão sobre Direitos Humanos (DH) na escola demanda maior inserção nos cursos de licenciaturas, a fim de articular, aprofundar e aproximar os debates acadêmicos à comunidade escolar. Tal inserção pode propiciar espaços para que educadoras/es promovam cotidianamente em sua atuação pedagógica ações e reflexões voltadas à mudança do atual quadro de violações, violência,

¹ Professora do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU), Ituiutaba, Minas Gerais, e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: claudiene.ufu@gmail.com

² Professora do Instituto de Formação de Educadores (IFE) da Universidade Federal do Cariri (UFCA), Brejo Santo, Ceará, e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: elaine.js.sd@hotmail.com.

³ Professor do Departamento de Morfologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do Programa de Pós-Graduação em Biologia Parasitária da mesma instituição, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: carlosthailan@hotmail.com.

marginalização e exclusão. As políticas públicas de formação docente, como o Programa de Residência Pedagógica/CAPES possibilitam a interação universidade-escola, por meio da formação inicial e continuada, e resultam na promoção da inclusão social, no aprimoramento de práticas pedagógicas e na educação em Direitos Humanos nos espaços escolares (MACIEL, 2016).

No currículo da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, há as disciplinas Corpo, Gênero e Sexualidade (CGS) e Perspectivas culturais no Ensino de Biologia e Educação, que “ao colocar em ação um campo polifônico com distintas identidades e diferenças, vozes ecoantes além da Biologia” (SOUZA, 2018, p. 185), evocam debates sobre diversidade sexual e de gênero, raça/etnia, violências, dentre outros e, os Direitos Humanos.

Os ecos destes debates ultrapassam os muros da universidade e reverberam nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Assim, a análise cultural empreendida neste trabalho, ocorreu a partir da inserção e intervenção escolar em que objetivamos analisar materiais audiovisuais produzidos por discentes, de um colégio atendido pelo Programa Residência Pedagógica/CAPES/Biologia/UFS, por meio da articulação com Direitos Humanos e diferenças.

Direitos Humanos e Diferenças

Na articulação entre Direitos Humanos (DH), interculturalidade e educação, torna-se imprescindível reconhecermos as múltiplas identidades/diferenças que nos constituem como sujeitos de uma cultura plural, a partir de uma perspectiva multicultural crítica (a interculturalidade). Entretanto, Maknamara (2011) ressalta que reconhecer o currículo como um artefato político e cultural que

produz saberes, identidades/diferenças e sujeitos costuma causar certo estranhamento, pois ainda costumam ser disseminados “[...] em diferentes espaços escolares e não escolares, assim como em universidades e diferentes faculdades, enunciações que se referem ao currículo como uma “grade” a ser definida burocraticamente por uma cúpula de legisladores/as e técnicos/as em diferentes níveis de ensino.” (MAKNAMARA, 2011, p. 14). Nesse caminho, um currículo intercultural seria construído a partir de uma polifonia de vozes, linguagens, narrativas, relações, espaços, conhecimentos, representatividades, identidades e diferenças culturais (REIS, 2017), reconhecendo artefatos e pedagogias culturais (a exemplos das imagens, vídeos e fotografias) como potentes para (re)criação de estratégias didático-metodológicas, que possibilitem educar e, nesse caso, ensinar uma Biologia atenta aos Direitos Humanos, de múltiplas formas.

Embora a diferença seja um conceito contestado, na perspectiva dos estudos culturais, engloba representações que separam uma identidade da outra, delimitando oposições binárias (homem/mulher, heterossexual/ homossexual, docente/discente, etc.) que reforçam relações de poder assimétricas. A identidade é relacional, cambiante e marcada pela diferença estabelecida por representações simbólicas (WOODWARD, 2014). Em uma “[...] sociedade hegemonicamente masculina, branca, heterossexual e cristã, têm sido nomeados como diferentes todos aqueles que não compartilham desses atributos [...]” (LOURO, 2005, p. 86).

Ao falarmos sobre identidades/diferenças de estudantes, faz-se imprescindível olhar a situação da escola e de jovens como um todo e percebermos a necessidade de protagonismo juvenil nesse espaço. Este termo, discutido nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCENM), constitui o meio legal mais importante para sua difusão

(FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004). Nas DCENM, o termo protagonismo aparece seis vezes, em eixos que abrangem a organização curricular, estrutura curricular e o sistema de ensino (BRASIL, 2018), desta forma é possível notar as bases legais para o protagonismo juvenil. Mas, o que acontece entre a base legal e o espaço escolar? Por que jovens, por vezes, não ocupam este lugar? Como (re)criar condições para que haja o protagonismo juvenil na escola de hoje?

Os Direitos Humanos estão contemplados como temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998), reiterando a dimensão transdisciplinar, ao dizer que “[...] experiências pedagógicas brasileiras e internacionais [...] com direitos humanos, educação ambiental, orientação sexual e saúde [...] sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas” (BRASIL, 1998, p.25). Contudo, os PCN não pressupõem obrigatoriedade, por seu caráter orientador, o que por vezes ocasiona a não inclusão destes temas na escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) afirmam no inciso seis da seção 1, sobre a estrutura curricular que:

Devem ser incluídos temas exigidos por legislação e normas específicas, na forma transversal e integradora, tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital (BRASIL, 2018).

Uma ferramenta que pode guiar escolas e professores/as é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)

(BRASIL, 2018), que objetiva destacar o papel estratégico da educação em Direitos Humanos, enfatizar seu papel na construção de um país mais justo, propor a transversalidade da educação em DH nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros).

Almeida (2006), em investigação sobre como docentes de Ciências de Camaçari- BA abordavam esses temas de maneira transversal, destaca algumas questões como:

A falta de estímulo pessoal de alguns professores é (...) empecilho para a abordagem dessas temáticas. Outro ponto negativo e equivocado é que os professores concebem os Temas Transversais como conteúdo adicional ao das disciplinas, cuja abordagem prejudicaria o cumprimento do conteúdo programático planejado para as aulas. A prioridade dada aos conteúdos conceituais, em detrimento dos procedimentos e atitudinais, e a concepção rígida de planejamento também são fatores que impedem que as escolas estejam atentas e compromissadas pedagogicamente com a abordagem dos Temas Transversais (ALMEIDA, 2006, p.12-13).

Para a autora, mostra-se “necessário planejar ações de forma consistente e executar um plano de forma flexível” (ALMEIDA, 2006), criando alternativas criativas que levem a escola a cumprir seu papel, que não é meramente de transmitir informações, mas, sim, de preparar estudantes para a vida.

As atividades culturais, como o audiovisual, o uso do cinema na educação tem se mostrado instrumentos pedagógicos importantes diante das transformações tecnológicas e da disseminação de imagens (ALMEIDA; ACKER, 2017), e que podem ser potentes como pedagogias culturais dos Direitos Humanos e diversidade. A

popularização das tecnologias de informação e comunicação, torna o diálogo mais acessível e familiar às/aos estudantes e docentes e, a produção de materiais audiovisuais pode favorecer o protagonismo juvenil, em temas de seu interesse, na escola.

A formação continuada é relevante para a compreensão do fazer docente na promoção de processos educativos para a formação da cidadania, o desenvolvimento de práticas transversais sobre Direitos Humanos e em favor de uma postura afirmativa das diferenças, fazendo sua prática pedagógica algo coerente com aquilo que pretende ensinar (PEREIRA, 2011). Experiências como a de Carvalho et al. (2004), no projeto “Direitos Humanos na escola”, que desenvolveram uma proposta de política pública em aperfeiçoamento de práticas docentes, concluem que a inserção de atividades culturais (como apresentação de filmes, leituras, peças de teatro, etc.) podem tornar mais concretas discussões complexas do ponto de vista conceitual, como as que, entre outras, dizem respeito à violência social, à democracia e ao racismo, aproximando-as do contexto sociocultural da comunidade escolar.

Uma educação pautada nos Direitos Humanos é assumidamente política e engajada na construção de uma sociedade menos desigual e mais justa e humana. (FURLANI, 2011). Nesse contexto, salienta-se que o “[...] momento atual aponta para um processo escolar que, em todos os níveis, esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais” (FURLANI, 2011, p. 23).

Caminhos Metodológicos

A pesquisa foi realizada com uma turma de 18 estudantes do Ensino Médio, de uma escola estadual localizada no entorno da

Universidade Federal de Sergipe participante do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/PRP/Biologia/UFS, em 2019, em uma região periférica e economicamente precária de São Cristóvão/SE.

A fim de promover o protagonismo juvenil e a relação com os Direitos Humanos na escola foram utilizados os dispositivos do Projeto “Inventar com a diferença”, produzido pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Tal projeto visava construir metodologias e processos, que pudessem ser disponibilizados para docentes do país, com autonomia suficiente para definir suas práticas e estabelecer suas próprias dinâmicas de produção no campo da educação. A partir da compilação das experiências, foi publicado os “Cadernos do Inventar com a Diferença” (MIGLIORIN et al., 2016), com dispositivos, que podem ser utilizados na prática docente seguindo o roteiro estabelecido ou apenas utilizando alguns deles, na ordem de escolha da/o usuária/o. Cada dispositivo contido no material é fundamentado em um direito humano e é autoexplicativo. Uma câmera de celular e o protagonismo daquela ou daquele que filma, são suficientes para a execução do projeto.

Assim, a metodologia foi dividida em três etapas, com a criação de conteúdos digitais (fotos e vídeos), para que as/os estudantes expressassem alguma questão relacionada aos Direitos Humanos relacionadas à escola.

1. *Oficina de fotografia com o celular*: as/os estudantes tiveram acesso a técnicas de enquadramento que permitissem aproveitar melhor as câmeras dos celulares que estivessem disponíveis. Após o momento de apresentação da oficina, partimos para a prática fotográfica por meio da observação da escola. As/os discentes deveriam enviar suas melhores fotografias com uma descrição do que sentiram e/ou quiseram mostrar ao fotografar aquele momento.

2. *Criação de textos e filmes na escola*: Para a criação do material audiovisual foi utilizada a prática “espelhos do autorretrato”, que faz parte dos “Cadernos do Inventar com a Diferença” (MIGLIORIN et al., 2016), descrita a seguir: Escrever um texto com uma duração de dois minutos sobre “A relação do que está perto e o que está distante de mim”. A distância pode ser física, simbólica, cultural ou de classe. Divide-se a turma entre quem filma, quem lê os textos e quem os escreve. Uma pessoa, diferente da que escreveu o texto a ser lido, filma o reflexo da pessoa que está lendo o texto, enquanto segura o espelho.

3. *Divulgação dos trabalhos para a comunidade escolar*: Na etapa final, as/os participantes divulgaram as produções por meio de cartazes com as fotos e comentários e da exposição do material audiovisual gravado pela turma.

Cabe destacar que apresentaremos aqui um recorte analítico a partir de textos e vídeos produzidos pelas/os estudantes na segunda etapa. Após a produção desses materiais audiovisuais, utilizamos a análise cultural como procedimento analítico, que constitui um modo de descrever o artefato de maneira atenta e detalhada, pois esse processo descritivo permite visualizar aspectos importantes acerca das ferramentas conceituais, indicando as múltiplas relações, representações e os sentidos produzidos a partir das pedagogias culturais (WORTMANN, 2007). Essa análise favorece a valorização de experiências cotidianas, reconhecendo a cultura como uma instância educativa que excede os limites do espaço escolar, ao observar os diferentes modos de produção dos discursos e como os indivíduos são posicionados nas relações de poder. A análise cultural foca seu interesse em uma ótica mais precisa dos objetos produzidos por intermédio de práticas sociais e linguagem, que assume um

importante papel na produção de sentidos e significados constituintes de representações (WORTMANN, 2007).

Análise Cultural das Produções Audiovisuais

Luz, câmera e ação!

Após a percepção do espaço escolar e envio dos materiais produzidos pelas/os discentes na primeira etapa, foi realizada a segunda etapa, com a gravação de vídeos utilizando a técnica “espelhos de autorretrato” (MIGLIORIN, et al., 2016). Devido à timidez das/dos participantes, houve a alteração da atividade com a produção de texto *A relação do que está perto e o que está distante de mim*, a fim de aprofundar a relação das/dos discentes com seu entorno. Além disso, o espelho foi trocado pelas superfícies reflexivas que já existiam na escola (janelas de vidro, televisões, reflexos na água e no celular) escolhidas por elas e eles. A Figura 1 ilustra a atividade realizada.

Figura 1– Superfícies espelhadas percebidas e utilizadas pelas/os participantes como alternativa aos espelhos requeridos para a técnica utilizada



Fonte: Produção das/dos discentes participantes (2019)

Foram produzidos seis textos e seis vídeos pelas/os participantes da atividade e os principais discursos abordados foram agrupados em 3 categorias analíticas: *Discurso religioso como prática cultural* (texto 1), *De que infância e juventude falamos?* (texto 2) e *O racismo nosso de cada dia...* (textos 3 e 4).

Discurso Religioso como prática cultural

Texto 1: “Religião é uma fé. [...] *Todos os tipos de religiões têm seus fundamentos. Algumas se baseiam em diversas filosofias que explicam o que somos e por que viemos ao mundo. Religião é também um conjunto de princípios, crenças e práticas de doutrinas religiosas, baseadas em livros sagrados, que unem seus seguidores em uma mesma moral chamada igreja*”.

Segundo Pierucci (2012), o Brasil é um país de maioria cristã e isso se deve a seu processo nada pacífico de colonização. Dados do Censo 2010 (IBGE) mostram que a situação do cristianismo ocupa o primeiro lugar (com cerca de 87%) das religiões professadas aqui. Todavia, é importante salientar o grande número de cultos (e da falta deles), que vem crescendo nas últimas décadas, sendo a religião um aspecto cultural de grande relevância no contexto brasileiro.

O discurso religioso faz parte do cotidiano, implícita ou explicitamente, inclusive no ambiente escolar e, embora o Estado seja laico, as crenças religiosas são, frequentemente, pautadas em fundamentalismos. O texto 1 apresenta basicamente um relato acerca do entendimento do que significa religião para este/a participante, com base em suas vivências e na dimensão sociocultural vigente. Na escola-campo onde o trabalho foi realizado, era possível ver

mensagens que falavam de Deus (com o “D” maiúsculo simbolizando o Deus cristão) e suas bênçãos, como também a prática institucionalizada de comemorar datas religiosas como o São João, Páscoa e Natal. Valente e Setton (2014) apontam que, embora essas datas tenham perdido muito de seu valor religioso, é notório que remetem a uma herança cristã, ainda presente e de grande impacto nas representações socioculturais, no cenário nacional.

Essas/es jovens constantemente encontram em suas vidas a simbologia religiosa dentro de suas casas, bairro, grupos de amigos, linguagens e na escola. No texto 1, o entendimento de religião como fé que abrange fundamentos, crenças e doutrinas, evidencia a importância de discutir o conceito de religião na escola, reconhecendo-a como prática cultural, isto é, um modo de vida que abrange distintos significados e culturas. Esta definição pode ser utilizada para problematizar tanto a intolerância religiosa e fundamentalismo religioso, tão presentes atualmente em nossa sociedade, quanto o direito de expressar as práticas culturais religiosas sem medo.

Xavier (2017) destaca que a religião pode ser pensada como um dispositivo regulador de identidades e diferenças, que constituem corpos, gêneros/masculinidades, feminilidades e sexualidades. Nesse sentido, a igreja e a religião constituem artefatos pedagógicos, posto que, (re)produzem um conjunto de normas e padrões sociais na tentativa de governar corpos e sujeitos por meio de discursos reiterados em distintos espaços, sobretudo a religião de matriz judaico-cristã. Muitos currículos escolares disseminam discursos religiosos cristãos, embora a laicidade seja prerrogativa constitucional, o que acaba favorecendo a fé judaico-cristã.

Nessa direção, o fundamentalismo religioso, alicerçado em dogmas e na crença de uma interpretação literal de livros sagrados,

reitera o sistema patriarcal que ocasiona submissões, preconceitos e discriminações contra todos os sujeitos que ousam questionar esse padrão disciplinar e regulador. Assim, os currículos escolares demandam reformulações, visando incitar o questionamento de valores e práticas sociais que desrespeitem princípios dos DH, incluindo a liberdade e a diversidade religiosa.

De que infância e juventude falamos?

Texto 2: “Quando eu era menorzinho, era massa, pois os moleques se juntavam na rua pra brincar de diversas brincadeiras. De tarde nós jogamos bola, e de noite nós brincávamos de queimado até nossas mães chamarem. [...] O tempo passou e foi diminuindo a quantidade de moleques na minha rua, aí teve um tempo que eu fui pra brincar, mas, infelizmente, não encontrei os moleques, daí eu fui de casa em casa dos moleques, mas quando eu chamei, a maioria dos moleques estavam viciados no celular, outros achavam que era cianice, que *isso não era coisa de homem mais*; aí eu fui pra casa, *mas eu não tava aceitando que minha infância tinha ido embora*. Quando eu fui para casa, minha mãe perguntou o porquê eu cheguei cedo em casa, aí eu disse que os moleques não querem brincar mais, aí ela falou que minha infância tinha acabado. Daí eu me tranquei também”.

O texto 2 relata uma representação de ruptura da infância vivenciada pelo jovem participante associada ao vício pelo celular (nomofobia). Nele, evidenciamos a quanto a cultura (re)produz

estereótipos acerca da infância, adolescência e/ou juventude pautados em determinismos biológicos e identidades de gênero assimétricas.

Schoen-Ferreira, Aznar-Faria e Silves (2010) fazem uma revisão histórica (desde a Grécia antiga até a atualidade) sobre a adolescência mostrando que, as modificações nesta fase não são apenas efeitos biológicos, mas são marcadas pela cultura e pelo momento histórico que estes jovens se encontram. Para eles, o caráter biológico e reprodutor da puberdade era (e ainda hoje é) algo tão característico quanto as transformações sociais e psicológicas que as/os jovens vivenciam, porém, estas mudanças sociais e psicológicas são, muitas vezes, banalizadas, reduzindo-as a uma fase de contestação e autoafirmação, sem levar em conta os anseios juvenis e os diversos marcadores sociais da diferença (raça/etnia, classe socioeconômica, gênero, identidade sexual etc.).

Os enunciados em destaque no texto 2, colocam em jogo processos culturais que delimitam significados acerca de infância, adolescência/juventude e gênero. Nesse sentido, os próprios currículos escolares e demais instâncias sociais veiculam discursos (biológicos, médicos, pedagógicos, religiosos e midiáticos, entre outros) que delimitam, sobretudo na infância e juventude, “um processo de masculinização ou de feminização com o qual o próprio sujeito se compromete” (LOURO, 2017, p. 75-76), visto que por meio de “uma multiplicidade de sinais, códigos e atitudes produz referências que fazem sentido no interior de uma cultura e que definem (pelo menos momentaneamente) quem é o sujeito.” (LOURO, 2016, p. 85).

Assim, a construção dos sujeitos masculinos ou femininos precede o nascimento do bebê e isso é reiterado por diferentes discursos. “Sexo e gênero começam a se fazer, pois, desde essa cena inaugural e são apresentados como estreitamente unidos, um é tido

como consequência do outro. Essas “verdades” do corpo se repetem tantas vezes que acabam por parecer naturais [...]” (LOURO, 2017, p. 56).

Ao investir em uma educação pautada nos Direitos Humanos e contrária às assimetrias de gênero, vale questionar o modo como os discursos constroem diferenças de gênero, em distintas instâncias sociais, que prosseguem na vida adulta. Sobretudo, na era das redes sociais, em que jovens estão imersos em conteúdos digitais, com muitas informações e poucas reflexões, os currículos escolares demandam a (re)criação de estratégias didático-metodológicas que contribuam para desconstrução de representações estereotipadas acerca da infância, juventude e de gênero e promova a cidadania, o autoconhecimento e a autonomia.

O Racismo nosso de cada dia...

Texto 3: *“Andando na rua com medo de ser presa. Por medo de ser negra, pobre, sujeita a qualquer tipo de malvadeza [...] Não vou esquecer do homem confundido com um assassino, porque os dois eram pretos, ‘tudo a mesma coisa’! Não vou esquecer das mães e pais negros tendo que ensinar seus filhos como se comportar na rua: “em hipótese alguma corra se ver um policial! [...] Não vou esquecer do segurança da loja indo atrás de mim só pra ver se eu não iria fazer nada de errado! Não vou esquecer da vereadora morta a tiros, que até hoje nos perguntamos: quem a matou? Não vou esquecer das mulheres e homens negros que alisaram seus cabelos para se sentirem aceitos por uma sociedade preconceituosa! [...] Esses casos não foram os primeiros e não serão os últimos, mas eu luto, sonho e*

rezo pela proteção do meu povo, que tanto já sofreu e nem mereceu e nem merece! A qualquer momento eu faço a minha prece: Deus, nos protege!”.

Texto 4: “Parando para pensar um pouco, este tema é tão complicado e pode englobar tantos outros temas. *O que está longe de mim? A pergunta certa a se fazer é: o que não está longe de lugares periféricos e carentes como o que vivemos excluídos e afastados do que há de melhor para a sociedade? [...] Existem muitas coisas que estão longe de mim enquanto pessoa que está inserido numa sociedade que deveria garantir direitos iguais a todos nela presente*, mas nós sabemos que não é bem assim que acontece. Embora eu *lute a cada dia para conquistar espaço na sociedade*, existem coisas que estão longe do meu alcance. Sabe o que é mais interessante? *Existem pessoas que não precisam de tanto para conseguir diversos direitos básicos que eu tanto almejo*. Você deve estar se perguntando que direitos são esses, não é? Pois bem, vou dizer: *Acesso à educação de qualidade deveria ser assegurado a qualquer pessoa*, mas enquanto algumas pessoas têm ar-condicionado em suas salas confortáveis, quantos estudantes têm aula em salas com quarenta alunos e a maioria sem ventilador? Isso sem contar que muitos vêm cansados do trabalho ou tem que ajudar em casa a cuidar dos irmãos. *Você consegue perceber que, embora haja escola, direitos não são assegurados da mesma forma para todos*. Você quer outro exemplo? Vamos falar da saúde. Será mesmo que uma pessoa carente pode se comparar a uma pessoa com mais condições financeiras? Bem... *Na constituição todos têm direito de acesso à saúde de qualidade, mas sabemos que na prática isso não acontece*. Sabemos como é precária a saúde pública que pessoas carentes utilizam e pessoas ali que não dependem desses recursos. As pessoas que deveriam lutar para melhorar a saúde pública não fazem nada, porque eles não dependem disso para viver”.

Os textos 3 e 4 (d)enunciam o racismo estrutural e ressaltam as inúmeras práticas racistas que lesionam Direitos Humanos básicos, como liberdade, igualdade, saúde, educação e segurança, que deveriam ser assegurados, independente das identidades/diferenças étnico-raciais, sexuais, de gênero, classe social, entre outras. Ademais, descrevemos o conceito de racismo, sutil ou manifesto, a partir da subjetividade juvenil e do modo como a cultura (re)produz representações estereotipadas acerca das pessoas pretas/negras.

Bernardo e Maciel (2015) destacam que as sutilezas do racismo no ambiente escolar podem ser captadas tanto na esfera discursiva – que nesta pesquisa se observa na construção desses textos, que o expõem como algo próximo das alunas e alunos – como nos quadros estatísticos reveladores (e desoladores) das desigualdades entre pessoas brancas e negras nas escolas brasileiras.

Schwarcz (2012) adverte que o povo brasileiro, de modo geral, é “uma ilha de democracia racial rodeado por um mar de racismo”, posto que costumamos delegar a outra pessoa os atos racistas e o afastamos ao máximo de nosso plano pessoal e, isto é característico do nosso processo de construção como povo: a inclusão das pessoas e exclusão da cultura, se pautam em omitir, silenciar e normatizar essas relações a ponto de não perceber ou assustar-se com o racismo explícito.

A sutileza característica da forma como o racismo foi moldado na sociedade brasileira, ligada ao mito de sermos um país livre do racismo, faz com o preconceito racial seja banalizado por quem apenas o observa sem vivenciá-lo. Isso pode ser evidenciado, ao acreditar-se que, ao chegar a um espaço onde negras e negros consigam se enxergar em um mural pintado exaltando seus traços (como o existente na escola) e que possam cultivar seus cabelos livres do alisamento ou corte, não haveria o racismo. Todavia, o racismo permeia distintos

espaços sociais e, conseqüentemente, margeia e invade os currículos escolares, revelando-se nos discursos de (re)conhecimento desta situação, como vimos nos textos 3 e 4.

Embora os temas raciais hoje consigam ser conversados em sala de aula e que educadoras e educadores venham cada vez mais assumindo este debate, ainda falta equacionar em profundidade os aspectos graves de violação dos DH e compreender as nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores (GOMES, 2002) e, intervindo por meio da educação antirracista consistente, contínua e sistemática. Ou seja, é urgente problematizar a linguagem e a cultura racistas, visando dar visibilidade às formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres negras constroem suas identidades dentro e fora do ambiente escolar.

Um dos caminhos para a ampliação da intervenção sobre as questões raciais no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares, antirracistas, não sexistas e inclusivos na perspectiva dos DH. Como forma de conseguir trabalhar a imagem de si mesmo, a autora aconselha o que se procurou fazer neste trabalho: desenvolvimento de uma escuta sensível e atenta, por parte de educadoras e educadores, ao que pessoas negras têm a dizer sobre suas vivências, dentro e fora dos muros da escola (GOMES, 2002).

Além da dimensão racial, no contexto em que estas e estes jovens se encontram - em sua maioria negros/os, pobres e periféricos/os, marcados/os socialmente por um estigma de classe que renega papéis centrais na sociedade e que lhes associa à criminalidade (como pode ser visto nos elevados números da violência contra jovens

negras e negros), visão que é enunciada em suas falas - faz-se necessário entender que as violências (raciais, sexuais, de gênero e classe) se inter cruzam constituindo a interseccionalidade que, para Crenshaw (2002), “são formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo”. A educação antirracista urge por acontecer!

Para Finalizar...

O Que [Quem] Está Distante dos Direitos Humanos?

A partir desse questionamento, recorremos a Furlani (2011), que ressalta a importância de uma Educação (Sexual) pautada na abordagem dos Direitos Humanos para problematizar e desconstruir marginalizações e representações negativas impostas histórica e socioculturalmente a sujeitos que não se enquadram nas normas e simbolizam identidades/diferenças excluídas, como os/as negros/as, as mulheres, grupos LGBTQIA+, entre outras. Esse processo educacional é assumidamente político e engajado na construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa e humana, desenvolvido através de uma abordagem inter e transdisciplinar voltada ao reconhecimento da “diversidade sexual”, de gênero e étnico-racial.

A partir deste trabalho, evidenciamos a importância de trabalhar as diversas temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, sendo imprescindível que os currículos escolares incorporem artefatos (imagens, fotos, vídeos, filmes, músicas...) e pedagogias culturais, de forma integrada ao projeto político pedagógico, visando problematizar discursos sobre DH. Mais do que o currículo turístico, restrito a datas comemorativas, endossamos a construção contínua e sistemática de um currículo democrático e pluralista.

Ressaltamos a valorização de projetos de formação docente inicial e continuada e o fortalecimento e ampliação políticas de formação docente como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica/CAPES, de forma a garantir que novas práticas pedagógicas e intervenções sejam incorporadas nas escolas, contribuindo para que a temática dos Direitos Humanos se efetive no cotidiano escolar, tornando-o cada vez mais humano, diverso, atrativo, cultural e político.

Mosé (2013, p.83) corrobora esta ideia ao salientar que “o século XXI caminha em direção a uma escola na qual” alunas e alunos sejam ouvidas/os e consideradas/os; uma escola que, de modo efetivo, promova o desenvolvimento e a criticidade, “tendo como alvo a vida em todas as suas dimensões.” Portanto, “[...] precisamos introduzir na escola todos os instrumentos capazes de fazer com que a pessoa aprenda sem perder o humano. O humano é fundamental. [...]” (MOSE, 2013, p.146). Nesse horizonte, salientamos a relevância de um currículo intercultural alicerçado nos direitos humanos e em múltiplos saberes que favoreçam o (re)conhecimento das identidades/diferenças e garanta sua expressão, sem preconceitos e segregações.

REFERÊNCIAS

ACKER, Ana Maria; DE ALMEIDA, Gabriela Machado Ramos. O cinema como vivência dos direitos humanos na escola. **REU-Revista de Estudos Universitários**, v. 43, n. 2, p. 247-260, 2017.

ALMEIDA, Tereza Joelma Barbosa. Abordagem dos temas transversais nas aulas de ciências do ensino fundamental, no distrito

de Areembepe, município de Camaçari-BA. **Candombá-Revista Virtual**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2006.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. **Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós- Graduação em Sociologia da UFSCar**, v. 5, n. 1, p. 191, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, v. 3. 2018.

CARVALHO, José Sérgio; SESTI, Adriana Pereira; ANDRADE, Julia Pinheiro; SANTOS, Luciano da Silva; TIBÉRIO, Wellington. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 435-445, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, v. 1, p. 171-189, 2002.

FERRETTI, J.; ZIBAS, Dagmar M.; TARTUCE, Gisela Lobo. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?.

Revista Brasileira de Educação, n. 21, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafrão**: takes, cuts, close-ups. Belo horizonte: Autêntica, 2017.

MACIEL, Talita Santana. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 4, n. 2, p. 43-57, 2016.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico? Orientadora: Marlucy Alves Paraíso. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac; GARCIA, Luiz; MARTINS, India Mara; GUERREIRO, Alexandre; NANCHERY, Clarissa; BENEVIDES, Frederico. **Cadernos do inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói (RJ); EDG, 2016.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Educação, Direitos Humanos e Prática Docente. **Revista Fórum Identidades**, 2011.

PIERUCCI, Flávio Antônio. Religiões no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; BOTELHO, André. **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

REIS, Darianny Araújo dos. Currículo intercultural crítico na escola: formação que produz diferenças. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, jul./set., p. 135-150, 2017.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: quando a inclusão combina com exclusão. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; BOTELHO, André. **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Educação sexual “além do biológico”**: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia. Porto Alegre, 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018.

VALENTE, Gabriela Abuhab; SETTON, Maria Da Graça. Notas etnográficas sobre a religiosidade na escola. **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, p. 179-196, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. In: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; RIPOLL, Daniela; BONIN, Iara Tatiana. Estudos Culturais em Educação. **Educação**, v. 38, n. 1, 2015.

XAVIER, Antônio Jeferson Barreto. **O gênero vai à roça**: a presença de professores homens na educação no/do campo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: INTERCONEXÕES ENTRE CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Dayenne Karoline Chimiti PELEGRINI¹

Thiago PELEGRINI²

Introdução

Nesse capítulo propomos um debate acerca das conexões entre educação, currículo, sexualidade, gênero e direitos humanos a partir da leitura da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) e documentos correlatos. Como fundamento dessa proposição compreendemos os direitos humanos como termos-chave, entradas possíveis para a inclusão da sexualidade e gênero no debate educacional. Partindo de uma análise documental objetivamos compreender esses textos, expor alguns de seus limites e de suas potencialidades para fomentar o debate curricular para a inserção de gênero e sexualidade sob a ótica dos direitos humanos.

Os direitos humanos apresentam em linhas gerais, ideais como liberdade, igualdade, justiça. Essas noções estiveram presentes em diferentes civilizações ao longo da história, ainda que nem sempre resguardados por lei. Decorrentes de uma cultura iluminista europeia,

¹ Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: dayenne.psicologia@gmail.com.

² Professor do Departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: thiago.pelegrini@uel.br

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p113-136>

os direitos humanos, apesar de surgirem dos interesses da classe burguesa eurocêntrica e serem baseados em um racionalismo reducionista, na avaliação de Cardoso (2016, p. 81), são o que de melhor “a cultura ocidental moderna produziu, enquanto conjunto de valores ético-políticos”.

Segundo Viola (2021) os direitos humanos tiveram um aumento progressivo das participações populares e foram, no decorrer do século XIX, marcados pelo movimento dos trabalhadores, e na primeira metade do século XX, foram influenciados por outros movimentos sociais, como o movimento feminista, no bojo das lutas pelos direitos sociais e civis.

Entretanto, chamamos atenção para o fato decisivo que a criação desse pacto mundial, chamado terceira geração de direitos humanos³, foi consequência da consciência dos horrores vivenciados pelas guerras do início do século XX, em especial a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). As atrocidades cometidas evidenciaram a necessidade de criação de um pacto para que isso não ocorresse novamente.

Essa preocupação foi materializada na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), de 1948. Esse documento foi um marco histórico para a luta dos direitos e garantias individuais, pois postulou que os direitos humanos seriam balizadores da relação entre os governantes e a sociedade.

Para alcançar os objetivos propostos na declaração foram criados pactos e convenções que tiveram como resultados, alguns documentos internacionais fundamentais para a proteção desses direitos e outros decorrentes que podem ser considerados marcos da

³ Para ver os marcos da primeira e segunda geração, consultar Maciel, Silva e Brabo (2017).

atual geração de direitos humanos⁴. Vale ressaltar que no Brasil um marco importante para os direitos humanos foi a promulgação da Constituição de 1988 focada na criação de instituições democráticas sólidas e no estabelecimento de garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros.

A DUDH teve o intento de alcançar todas as nações, utilizando esse instrumento como embasamento para suscitar o debate sobre esses direitos nas mais diferentes sociedades. Sua criação e divulgação transformaram-se em uma via importante para promover e difundir a ideia de uma educação em direitos humanos, levando essa preocupação para o campo educacional, incluindo o currículo.

Com o intento de esmiuçar esse processo dividimos o texto nos seguintes tópicos “Declaração Universal de Direitos Humanos: a quem se destina esses direitos?”, “Para além da Declaração de Direitos Humanos: gênero e sexualidade em outros textos oficiais”, “A Educação em Direitos Humanos e a valorização do debate sobre gênero e sexualidade nos currículos”. Por fim, seguem nossas considerações finais nas quais buscamos alinhar esses conceitos e expor suas inter-relações.

⁴ Declaração dos Direitos da Criança (1959); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos (1966); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra Mulher (1967); Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (1971); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes (1984); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); e Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994) (FISCHMANN, 2009; MACIEL; SILVA; BRABO, 2017).

Declaração Universal de Direitos Humanos: A Quem se Destina Esses Direitos?

A DUDH, publicada em dezembro de 1948 reafirma em seu preâmbulo, o reconhecimento da dignidade humana a partir dos direitos iguais entre homens e mulheres. Elege como fundamentos a liberdade e a justiça e foi produzida como reação as barbáries ocorridas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nesse sentido, é importante clarificar seu conteúdo e demonstrar como as questões relacionadas a gênero e sexualidade estão imbricadas nessa discussão, sobretudo no campo educacional.

Em seu primeiro e segundo artigos a declaração assinala respectivamente que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e que devem ter condições para usufruir desses direitos “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza” (ONU, 1948).

Logo, o documento tem a intenção de incluir todas as pessoas, independentemente de qualquer diferença. No entanto, o termo sexo diz respeito a diferenças exclusivamente biológicas, não contemplando o universo de significações que abrange as variadas identidades sexuais e de gênero. A autora Salih (2018) compreende que nos tornamos sujeitos quando assumimos e formamos nossa subjetividade. Essa subjetividade é composta por diferentes identidades constituídas a partir das estruturas de poder, dentre elas a identidade de gênero. A DUDH, então, para além da compleição de direitos iguais, versa sobre a valorização dessas diferentes identidades. Contudo, ao assumir o sujeito universal, não dá espaço para o contestável, não oferece as condições para o reconhecimento pleno daquelas identidades e subjetividades que estão fora das normas. Análogo a uma concepção

recorrente nas políticas educacionais de uma educação para todos, sem distinção.

De acordo com Lopes (2012, p. 705) “toda linguagem envolve processos de representação, na medida em que falamos com a intenção de que nossas palavras possam representar dados objetos e concepções ausentes no processo de fala”. Para a autora, dentro de uma política democrática, tal qual se pretende a declaração, importa considerar essa representação como um espaço de disputa em uma arena incerta em que a luta pelas identidades deva ser constante. Esse universal deveria ser um espaço livre, no qual a negociação de quem ocuparia esse lugar deveria ser “provisória e contingencialmente, encarnando o universal e ao mesmo tempo subvertendo sua característica particular” (LOPES, 2012, p. 705).

Reafirmando essa assertiva entendemos que é necessário que os direitos humanos sejam ressignificados, saindo de uma perspectiva pautada em uma globalização hegemônica para surgirem, a partir das capilaridades localizadas em grupos e organizações sociais, e operarem como interculturais. Nessa monta, alertamos para o risco de que a superação de uma cultura universal, muitas vezes incorre no erro de impor uma única cultura para todos.

Outro artigo que elencamos e que aponta sobre como essas identidades são ignoradas é o artigo quinto que entende que “ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante” (ONU, 1948). Esse excerto nos leva a pensar nas instituições de ensino. Nesses espaços, a heteronormatividade na maior parte das vezes é tomada como regra, ou seja, como um “conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle” para “formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (MISKOLCI, 2009, p.

157). Nesse sentido, as pessoas que não se encaixam nesse espectro, acabam por sofrer duramente dentro das instituições de ensino, lidando com todos os tipos de violência e sendo obrigados a se adequar ou acabam, em muitos casos, sendo expulsos do espaço educativo.

De acordo com Junqueira (2009, p. 15) as instituições educativas se delineiam como espaços de “opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência”. As pessoas que não se enquadram nas normas e padrões acabam por vivenciar “de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto aversão” e muitas vezes enfrentam essa aflição, ao mesmo tempo, em que lidam com a negligência e o silenciamento da família, da escola, da universidade, da sociedade e do Estado.

Peres (2009) quando desenvolveu sua pesquisa com travestis, isto é, um exemplo desses corpos que não se enquadram nas normas, reafirma que a magnitude da discriminação e do desrespeito às quais elas são expostas gera reações virulentas e revoltas, resultando no abandono ou na expulsão das instituições de ensino. O autor fez diversas entrevistas com as travestis, sobre a época em que elas frequentavam a escola, e no relato de uma delas, ela utiliza o termo tortura para relatar as experiências vividas no contexto educativo.

Suas vivências de agonia, e as de tantos outros estudantes que não se encaixam, incluem desde xingamentos e chacotas até estupro, pedradas e surras. A partir desses tristes exemplos, entendemos o quanto é necessário reafirmar esses princípios para uma educação em direitos humanos, sobretudo porque a estrutura institucional acaba, por vezes, promovendo exclusões e discriminações, papel avesso do que preconiza a DUDH.

Outro ponto que merece ser mencionada da DUDH é o artigo sexto que expõe que “toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei” (ONU, 1948). Ser reconhecida como pessoa, em todos os lugares, inclusive, e especialmente, nos espaços de ensino deveria ser um direito basilar, condição mandatória à dignidade. Por isso reafirmamos a importância de incluir as diferentes identidades, seja nas políticas educacionais, seja nos currículos com intuito de garantir mais esse direito.

Corroborando essa assertiva, buscamos em Fraser (2002) a necessidade de reconhecimento das lutas de gênero. Para a autora essa ação é crucial, principalmente no que tange a justiça de gênero, pois ela engloba as questões de representação, identidade e diferença. A autora considera uma das principais características da injustiça de gênero o androcentrismo, padrão que garante valor superior às questões masculinas enquanto desvaloriza o que é codificado como feminino.

Um exemplo desse androcentrismo institucionalizado são as políticas educacionais que advogam em nome da não discriminação e da valorização das diferenças, mas que mantêm uma linguagem exclusivamente masculina. Fraser (2002, p. 64-65) afirma que “padrões de valores androcêntricos, que tendem a ser constantemente institucionalizados, acabam criando amplos sulcos de interação social”. O exemplo da linguagem ser predominantemente masculina, em detrimento de regras ortográficas, é parte dessa visão androcêntrica que auxilia na manutenção das desigualdades e nas relações díspares de poder. A língua é política e se transforma ao longo dos tempos, incorporando ou retirando àquilo que passa a ser obsoleto. Logo, algumas de suas permanências, como o uso do masculino como gênero “neutro”, acaba por criar e ajudar a manter

esses abismos de inclusão das mulheres ou de outras possibilidades de vivências de gênero, por excluir e não contemplar outros sujeitos.

Outros artigos que sustentam a importância e a urgência da adoção e inserção dos direitos humanos contidos na DUDH e que tangenciam direta ou indiretamente às questões relacionadas a gênero e sexualidade, são: “não sofrer qualquer tipo de ataque à honra e a reputação; direito à liberdade de locomoção; de contrair matrimônio e constituir família; acesso ao serviço público; direito à segurança nacional; direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade; e direito a instrução” (ONU, 1948).

Destacamos o direito à instrução, como forma de viabilizar a transformação social a partir da “potencialização dos sujeitos para participarem e tomarem decisões na defesa dos seus direitos e dignidade”, e é o que vai “dinamizar todo um conjunto de compromissos em relação à educação em e para os direitos humanos” (ZENAIDE, 2007, p. 16). Esse direito a educação é o que pode promover, a partir da edificação de uma conscientização sobre se entender como um sujeito de direitos, a transformação para a construção de sociedades mais democráticas e humanizadas (CANDAU, 2021b).

Essas ações abrangem a garantia que as pessoas que não estão na norma sexo-gênero-desejo possam estar nos espaços de ensino, em segurança, podendo frequentar essas instituições de acordo com sua identidade sem qualquer tipo de violência ou opressão. Entretanto, alertamos para o fato de que o direito a instrução ainda não está plenamente efetivado e precisa ser refirmado, e o Estado e a sociedade precisam prover as condições para o usufruto desse direito.

Para reforçar esse argumento, lembramos Dallari (2007) que corrobora com essa assertiva quando declara que mesmo passados tantos anos da Constituição de 1988 (Brasil) que incluiu os direitos

fundamentais pautados pela DUDH, a sociedade ainda espera sua aplicação. Para o autor ainda “persistem, muitas exclusões e marginalizações e as injustiças sociais mais do que evidentes continuam a existir” (DALLARI, 2007, p. 47).

Entretanto, mesmo reconhecendo essas limitações na DUDH, reafirmamos que os valores erigidos por ela são uma premissa fundamental para uma sociedade e uma educação democrática. No entanto, é fundamental assumir esse compromisso que viabiliza, favorece e justifica ações coletivas e defesas de sujeitos excluídos. A DUDH instituiu a premissa de uma educação em direitos humanos e a partir de sua redação foi possível vislumbrar um alargamento do debate sobre direitos sociais e um aprofundamento da discussão sobre as diferentes identidades, entre elas gênero e sexualidade.

Para Além da Declaração de Direitos Humanos: Gênero⁵ e Sexualidade em Outros Textos Oficiais

Gêneros e sexualidades, de acordo com Wolkmer (2002), foram incluídos a partir da terceira geração dos direitos humanos, decorrentes de lutas e transformações sociais, pela amplitude dos sujeitos coletivos, além das especificidades de subjetividades e diversidades.

No entanto, como alertam Maciel, Silva e Brabo (2017), a DUDH suprimiu alguns direitos de grupos específicos, dentre eles os sujeitos afetos aos temas envolvendo orientação sexual e identidade de gênero. Para Tedeschi e Colling (2014), “a desigualdade de gênero é

⁵ Para Scott (1995, p. 72), o uso do termo pelas feministas americanas, já indicavam a dimensão relacional das “definições normativas da feminilidade”. Mesmo as que se preocupavam “pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo ‘gênero’ para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico” (p. 72).

uma afronta à igualização proposta pelos Direitos Humanos desde a sua fundação no século XVIII”, pois por muito tempo as mulheres eram vistas apenas como filhas e esposas, não consideradas humanas dotadas de direitos.

Atualmente esses direitos foram legitimados e foram debatidos reiteradamente nas conferências internacionais e nos documentos oficiais de políticas públicas dos países que seguem a DUDH. Essa foi uma conquista dos movimentos sociais de grupos historicamente marginalizados, como no caso das mulheres e lésbicas, gays, bissexuais, transexuais (LGBT), mesmo diante de forte reação conservadora.

Nesse sentido, a Conferência Mundial dos Direitos Humanos, realizada em Viena, Áustria, em junho de 1993, apontou no seu artigo 18 que, para além dos direitos do homem e das crianças, os direitos das mulheres são parte “inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais” e que deve ser garantido a “plena participação e igualdade das mulheres na vida política, civil, econômica, social e cultural”, em todos os níveis, além da “erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo” (ONU, 1993). O documento apresenta esses itens como objetivos fulcrais, já que as violências de gênero sejam elas “assédio, exploração sexual, preconceitos culturais, tráfico internacional” são antagônicos com os princípios da dignidade humana e devem ser extintas (ONU, 1993).

Dessa forma, os responsáveis pelo documento reafirmam que os direitos das mulheres são fundamentais e convocaram as instituições a intensificarem seus esforços com o objetivo de garantir e proteger os Direitos Humanos das mulheres e das meninas.

Com a mesma intencionalidade, a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Beijing, China, em 1995, reafirmou que as violências de gênero são um impedimento para que se alcancem os

objetivos da DUDH, pois lesam o usufruto dos direitos fundamentais. Essa conferência trouxe uma importante contribuição quando lançou o conceito de gênero e o inseriu na agenda internacional, reconhecendo que a sociedade precisa se reorganizar estruturalmente para criar condições de igualdade de gênero visando o interesse universal e beneficiando a todos.

Em sua plataforma de ação recomendou uma série de medidas que devem ser adotadas pelos governos com a finalidade de combater a violência contra as mulheres, entre elas: aplicar e manter atualizadas as leis, com foco na prevenção, que sejam eficazes para a eliminação da violência contra as mulheres; garantir o acesso a remédios justos e eficientes contra as vítimas, bem como formas de indenização por prejuízo e danos decorrentes da violência; adotar medidas educacionais que visem à mudança de hábitos e condutas para o enfrentamento de preconceitos e estereótipos de gênero; criar e fortalecer mecanismos institucionais que viabilizem, com condições dignas, denúncias e registro de violências cometidas contra as mulheres; ampliar a formação, em todos os espectros sociais, sobretudo de serviços públicos, para evitar condutas recorrentes que mantêm as formas de violências, com intuito de assegurar tratamento justo às vítimas (ONU, 1995).

Importa ressaltar, de acordo com Pimentel, Schritzmeyer, Pandjarian (1998), que as formas variadas de violência contra as mulheres, dadas sua recorrência e amplitude, acabaram se tornando foco nos documentos produzidos nas conferências de direitos humanos, bem como parte do aparato jurídico internacional de proteção aos direitos humanos. Nessas violências são incluídos diversos tipos de agressão, entre elas a sexual, a física, a psicológica, sejam elas praticadas dentro e/ou fora do contexto doméstico-familiar.

Vale destacar também com relação ao debate sobre o gênero nos direitos humanos a “Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (OEA), que ocorreu em junho de 1994, e foi ratificada pelo Brasil em 27 de novembro de 1995. Essa convenção marcou uma vitória no movimento de mulheres que trabalharam participaram e contribuíram ativamente, trazendo ganhos importantes na luta em favor dos direitos das mulheres.

Destacamos que esse documento trouxe uma grande contribuição para a luta. Entre outras questões, a definição de violência contra a mulher como “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (OEA, 1994, s/p). Realçamos, também, a inclusão do termo gênero que demonstra mais um desses avanços. Além disso, em seu segundo artigo amplia-se a noção da agressão para qualquer relação interpessoal, cometida por qualquer pessoa, ou pelo Estado e seus agentes.

O documento reafirma que as mulheres devem ser reconhecidas e terem seus direitos garantidos sob a perspectiva dos direitos humanos e que, portanto, devem estar livres de qualquer forma de discriminação, como informa o sexto artigo, inclusive de “padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade ou subordinação” (OEA, 1994, s/p). Em síntese, ficaram definidos como objetivos a prevenção, a punição e a erradicação de todas essas formas de violência e discriminação contra a mulher.

A esse respeito, as autoras Pimentel, Schritzmeyer, Pandjarian (1998, p. 63) acentuam que mesmo após a redemocratização, o Poder Judiciário “continua reproduzindo, acriticamente,

estereótipos e preconceitos sociais, inclusive de gênero, impedindo, assim, a efetivação da igualdade, calcada em princípios de solidariedade, equidade e justiça”. Ainda é preciso caminhar no sentido de promover essas mudanças, e a educação é uma dessas vias.

Caminhando conjuntamente com o debate sobre o gênero, Lionço e Diniz (2008), consideram que os direitos relacionados a sexualidade e a diversidade sexual também devem ser baseados nos direitos humanos. Todavia, para que isso aconteça devem ser alicerçados os fundamentos de uma sociedade democrática pautada na desconstrução da naturalização do sexo.

A partir dessa ótica é possível reconhecer e legitimar outras vivências para além de uma visão limitada fundada no biologicismo que sustenta estereótipos heteronormativos. Para as autoras é decisivo assegurar a “igualdade de status social a pessoas e grupos que vivenciam laços amorosos não-heterossexuais e performances sociais de gênero não condizentes com os estereótipos do masculino e do feminino” fixados na diferença biológica dos sexos (LIONÇO, DINIZ, 2008, p. 318).

Rios (2006) ratifica essa ideia, quando afirma que é urgente que se faça um exame tanto dos direitos humanos, quanto dos direitos constitucionais para desenvolver o que ele chama de direito democrático da sexualidade, na qual inclua a proteção das mais variadas manifestações da sexualidade humana. Assim, propõe que se ampliem essas noções abarcando “orientação sexual homossexual, heterossexual, bissexual, transexualidade e travestismo” (RIOS, 2006, p. 79). O autor ainda deixa claro que não se trata de classificar e fixar identidades ou práticas sexuais, pois a rigidez dessas questões poderia auxiliar na manutenção de rótulos e imposições ancorados no machismo e no heterossexismo (RIOS, 2006).

Para pensar nessa relação entre sexualidade e direitos humanos, Gorisch (2013) ressalta que em 2008 a Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovou uma declaração que afirmou que a orientação sexual e o gênero deveriam ser protegidos pelos direitos humanos. A mesma autora indica que o ano de 2011 foi decisivo, pois foi o ano que a ONU reconheceu, após um longo percurso de enfrentamentos, que os direitos de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) são direitos humanos. Essa resolução concluiu que os países que não garantirem e protegerem a população LGTB, não estarão cumprindo os compromissos assumidos nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos (GORISCH, 2013).

Rios (2006, p. 84) entende que a “situação de vulnerabilidade [...], assume a perspectiva da igualdade e da dignidade, contextualizando-as nos cenários de injustiça, discriminação, opressão, exploração e violência que assolam inúmeras identidades e práticas sexuais” que são marginalizadas. Desta maneira, considerar gênero e sexualidade dentro dos valores e princípios dos direitos humanos requer “reconhecimento do igual respeito às diversas manifestações da sexualidade e do igual acesso de todos, sem distinções, aos bens necessários para a vida em sociedade” (RIOS, 2006, p. 88).

No Brasil ainda temos dificuldades em manter o acesso e a garantia dos direitos humanos. Essa dimensão se agrava quando se trata de populações não normatizadas no que tange a gênero e a sexualidade. Como visto, as violências de gênero e sexualidade demoraram a ser reconhecidas como violadoras de direitos e as políticas para seu combate são pouco efetivas. Um dos caminhos possíveis para potencializar essa discussão e os enfrentamentos primordiais nas lutas por reconhecimento e direitos de gênero e de sexualidade é a inserção da educação em direitos humanos, com especial atenção aos temas gênero e sexualidade, nos currículos oficiais.

A Educação em Direitos Humanos e a Valorização do Debate Sobre Gênero e Sexualidade nos Currículos

Segundo Magendzo (1999) a educação em direitos humanos foi instituída na década de 80 (séc. XX), a partir de lutas sociais e populares, com bases na redemocratização de países que foram duramente afetados por violações reiteradas aos direitos fundamentais tanto das pessoas quanto das instituições. Nesse sentido, deveria servir como um fundamento ético para se constituir um novo paradigma educacional pautado em uma educação libertadora, que transformasse a sociedade a partir do cultivo de uma postura cidadã, aliada ao enraizamento de uma cultura de paz.

A noção de educação em direitos humanos parte da própria DUDH, sendo, portanto, bastante recente na história. Fischmann (2009) afirma que muitas vezes acabamos por aprender sobre os direitos humanos a partir do sofrimento de violações, pois as dores sentidas nos alertam para perceber o direito que nem sabíamos que tínhamos. Isso não deveria ser assim, a educação em direitos humanos pode contribuir para mudar esse quadro, a partir da formação da consciência do direito a ter direitos.

Em 1994, a Assembleia Geral da ONU publicou a Década da Educação em Direitos Humanos (1994-2004) com o objetivo de validar a importância da educação em direitos humanos como parte do direito a educação, ou seja, do direito de ter informações, conhecer seus direitos para poder reivindicá-los e protegê-los (ZENAIDE, 2007).

Para Candau (2021a, s/p) educação em direitos humanos é um “processo sistemático e multidimensional orientado a formação do sujeito de direito e a promoção de uma cidadania ativa e participante”. Isto deve ser efetivado a partir da articulação entre o

conhecimento, atitudes, sentimentos e práticas sociais que ratifiquem os direitos humanos dentro e fora do espaço educativo. Esse trabalho deve ser realizado com a finalidade de conscientizar sobre a dignidade humana dentro de um espectro social, ético, político e cognitivo, individual e coletivamente.

A necessária inserção da educação em direitos humanos nas instituições educativas tem como possibilidade de entrada a discussão sobre o currículo. Compreendemos, a partir da leitura de Goodson (1997), o currículo como um artefato social, multifacetado, que é construído para alcançar objetivos específicos, dentro de diferentes arenas e disputas que “[...] encontram-se na intersecção de forças internas e externas” (GOODSON, 1997, p. 28). Desse modo, o currículo é “o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” e por isso pode ser compreendido também como uma questão de identidade e de poder (SILVA, 2009, p. 16). Ao eleger um tipo de conhecimento realiza-se uma seleção cultural demarcada por disputas e tensões. A educação em direitos humanos como possível constituinte do currículo passa por esse mesmo processo.

Somando a essa perspectiva Mota (2020) afirma que a educação em direitos humanos tem como fim propiciar a instrumentalidade desse direito, ou seja, fazer com que seja além de acessível, legítimo e possa ocupar diferentes espaços do currículo, de maneira que atenda de modo efetivo as necessidades dos estudantes. Candau (1998, p. 36) entende que ela “potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola”.

Candau (2021a) enfatiza também o que deve ser evitado, a fim de não comprometer a educação em direitos humanos, a saber:

atividades aleatórias e isoladas em temas correlatos aos direitos humanos sem articulação alguma; campanhas restritas a temas específicos; conteúdos inseridos em algumas disciplinas ou áreas curriculares; formação em valores; a aprendizagem trivial de alguns conceitos sobre direitos humanos ou documentos referenciais. Grifamos esses itens, pois os conteúdos relacionados a gênero e sexualidade, por vezes são inseridos nos currículos de forma isolada e parcial não sendo contemplados como integrantes da educação em direitos humanos, ou mesmo, sendo ignorados (PELEGRINI, 2021). Sublinhamos que a falta de articulação desses temas nos currículos, gera uma compreensão parcial e insuficiente, não atendendo aos anseios de uma formação ampla e humanizadora.

Magendzo (1999) lembra que a assunção da educação em direitos humanos deve ser vista como um processo de modernização do campo educacional, que foi incluído nos currículos de quase todos os países. Contudo, o autor lembra que na maior parte dessas inserções predominou seu entendimento como tema transversal e concomitante com outras temáticas. Essa perspectiva tinha como finalidade uma formação cidadã para a vida em democracia e por isso tinha como embasamento os valores de respeito à vida, a liberdade, a justiça, a solidariedade, a honestidade, a igualdade, etc.

Para alcançar esses pressupostos de uma educação em direitos humanos faz-se necessário utilizar “metodologias participativas e de construção coletiva” valendo-se da pluralidade de linguagens, materiais, rompimento de paradigmas, visando provocar mudanças nas práticas individuais e coletivas (CANDAU, 2021a, s/p). A partir dessa perspectiva, as instituições de ensino têm um papel decisivo para a construção da cidadania, para a apropriação dos direitos fundamentais, para o respeito à pluralidade e a diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e crenças religiosas.

Mota (2020) reafirma ainda que não basta às teorizações e discursos sobre os direitos humanos, é necessário vivenciar, respeitar e defender os direitos humanos cotidianamente. Para tanto, não se pode perder de vista que se trata de um conhecimento historicamente acumulado de avanços sociais da humanidade, e que é constantemente ampliado de acordo com as demandas de cada tempo e povo, que deve ser sistematizado e tido como conhecimento basilar, tanto quanto as disciplinas ditas tradicionais. Dessa forma, para a autora não cabe apenas uma inserção de maneira transversal, uma vez que, esses conteúdos são fundantes para uma formação que considere a dignidade da pessoa humana.

Entendemos, portanto, que a educação em direitos humanos deve se constituir em um eixo, um pilar organizador dos currículos. Nos baseando em Cardoso (2016) destacamos quatro princípios fundamentais que devem ser incorporados na constituição dos currículos: considerar a construção histórica e social do sujeito; incluir a pluralidade e singularidade humana; assumir o direito à igualdade social; desenvolver a sensibilidade e a empatia à condição humana. Além disso, frisamos que cabe às instituições educativas manter ativa essa discussão e zelar para sua efetivação.

Nessa mesma linha Viola (2001) ratifica essa dimensão da educação em direitos humanos e é taxativo ao dizer que os direitos humanos devem ser introjetados de tal modo que não sejam facilmente revertidos ou abalados a cada novo governo, e isso só será alcançado pela educação. Formar cidadãos, sujeitos da própria história, que tenham condições justas e dignas de participar da construção de uma sociedade democrática, solidária, livre e igualitária.

Importante destacar que por se tratarem de iniciativas recentes, marcadas por contradições, ainda deve-se considerar outras questões para a efetividade de uma educação em direitos humanos. Mota (2020)

aponta que além das questões estruturais do sistema educacional brasileiro, que inclui desde ausência de formação especializada, a permanente falta de recurso, a contumaz dificuldade nas implantações de políticas públicas educacionais, ainda se somam, as oposições de ordem político-ideológicas.

Apesar dos inúmeros desafios constatados defendemos que a inclusão da educação em direitos humanos, com um olhar atento a gênero e a sexualidade, nos currículos é imprescindível para uma educação efetivamente acolhedora e democrática, capaz de provocar mudanças sociais positivas e promover direitos sociais.

Considerações Finais

Apresentadas as relações entre educação, currículo, sexualidade, gênero e direitos humanos, buscamos defender a potência de seu enredamento para a formação humana, porém sem deixar de demonstrar os obstáculos que precisam ser enfrentados. Dessa maneira, defendemos que as discussões acerca das políticas educacionais sobre direitos humanos, gênero e sexualidade caminhem juntas e sejam contempladas solidamente no processo educacional. Contudo, é necessário e urgente que essa ação provoque uma transformação que promova a liberdade de existências fora dos padrões e normas.

Essa intenção pode ser materializada por tensionamentos curriculares que enfrentem a produção e a manutenção das opressões. A perspectiva da educação em direitos humanos seria uma via importante para o robustecimento dessa luta pela não discriminação, contra os preconceitos e pelo direito de as pessoas serem livres, independentemente de seu gênero e de sua sexualidade.

Mais uma vez é importante ressaltar a consolidação da educação em direitos humanos como uma forma de promover uma educação inclusiva e democrática, além de prevenir e superar quaisquer violências recorrentes e naturalizadas. Longe de ser a única forma, defendemos a inserção da educação em direitos humanos no currículo como um importante instrumento para ampliar seu alcance e contribuição e agregar esforços para levar o debate sobre múltiplas identidades incluindo as de gênero e de sexualidade para o território educativo.

Referências

CANDAU, Vera et al. **Tecendo a cidadania**: oficinas pedagógicas de Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDAU, Vera. **O que é educação em direitos humanos?**. 2021a. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CANDAU, Vera. **Educação e direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/>. Acesso em: 28 jan. 2021b.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Direitos Humanos na Universidade: construindo diálogos entre a ciência e a ética. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Formação em direitos humanos na educação superior no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GORISCH, P. C. V. de S. **O reconhecimento dos direitos LGBT como direitos humanos**. 2013. 102f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional) – Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 307-324, dez., 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez., 2012.

MACIEL, Talita Santana; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Desafios à educação

frente aos “novos” direitos humanos. **Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 2, 2017.

MAGENDZO, Abraham. Introducción a la educación em derechos humanos em America Latina: Una mirada de fin de siglo.

Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/>. Acesso em: 29 jan 2021.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun., 2009.

MOTA, Helena de Assis. Democracia e educação em direitos humanos no Brasil: resistência e possibilidades da defesa da plataforma humanista no cenário político nacional e mundial. **Filos.e Educ.**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 1126-1147, maio/ago., 2020.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher**. Belém, 1994.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

ONU. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. **Declaração e Programa de ação de Viena**. Viena, 1993.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Pequim, 1995.

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Sexualidade e gênero nos currículos dos cursos de Pedagogia de Universidades Estaduais do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e

Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2021.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

PIMENTEL, Silvia; SCHRITZMEYER, Ana Lucia Pastore; PANDJIARJIAN, Valéria. Estupro: direitos humanos, gênero e justiça. **Revista USP**, São Paulo, v. 37, p. 58-69, mar./maio, 1998.

RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático da sexualidade. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 12, n. 26, p. 71-100, dez., 2006.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2018.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEDESCHI, Losandro Antonio; COLLING, Ana Maria. Os direitos humanos e as questões de gênero. **Hist. R.**, Goiânia, v. 19, n. 3, 2014.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Educação em direitos humanos. 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Direitos humanos:** novas dimensões e novas fundamentações. **Direito em Debate**, v. 10, n. 16/17, jan./jun., 2002.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Org.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

CURRÍCULO, GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTRATÉGIAS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR

Júlia Moita GAUBERT¹

Paula Regina RIBEIRO²

Gênero e Sexualidade: Temas Contemporâneos

As discussões das temáticas de gênero e sexualidade, no âmbito da Educação, têm provocado problematizações no panorama curricular brasileiro. Após mais de vinte anos do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³, que apresentavam temas transversais como gênero e sexualidade, suscitando o debate em diferentes espaços como no interior das escolas, nas universidades e nos cursos de formação de professores/as, temos a apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, um documento de três versões que, em sua primeira exposição, propunha estabelecer discussões sobre corpo, gênero e sexualidade.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: ju.mgaubert@hotmail.com.

² Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: pribeiro.furg@gmail.com.

³ Destacamos que PCNs ainda estão em vigor e não foram substituídos pela BNCC. Nesse texto, entendemos os dois documentos estão pautados numa perspectiva de educação maior que conforme Gallo (2013, p. 64), é “aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer”.

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p137-158>

Contudo os movimentos sociais e políticos do ano de lançamento da terceira versão não eram favoráveis às discussões dessas temáticas na escola e houve uma exclusão das menções de gênero e uma redução da ênfase à sexualidade, temas considerados indevidos para as crianças a partir de uma visão conservadora de diferentes setores da sociedade (FREITAS, 2018). Tal fato se comprova à medida que, durante um pronunciamento em rede nacional de TV, o ministro da Educação de 2017 afirmou “[...] a Base está sendo entregue aos brasileiros sem ideologia de gênero” (BRASIL, 2017). O discurso representava a rejeição do governo federal frente às problematizações de gênero e sexualidade.

Entretanto, dentro do próprio documento, existem algumas brechas que possibilitam a reflexão dessas temáticas:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora [...] bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Todavia, ao sermos interpelados/as por citações como essa, é possível questionar: gênero e sexualidade não seriam “temas contemporâneos”? Questões de “saúde, vida familiar e social, ciências e diversidade cultural” não abarcam gênero e sexualidade? Esses assuntos não afetam “a vida humana em escala local, regional e global”?

Dessa forma podemos observar o cerceamento frente às discussões de gênero e sexualidade em discursos ultraconservadores que buscam “instaurar um clima de pânico moral contra grupos

sociais e sexualmente vulneráveis e marginalizados, por meio do acionamento de variadas estratégias discursivas, artifícios retóricos, repertórios, redes de intertextualidade, etc.” (JUNQUEIRA, 2017, p. 29).

Para Lara Pereira, Paula Ribeiro e Juliana Rizza (2020, p. 109):

Esses discursos contra o gênero atingem diretamente a prática pedagógica das/os professoras/es, pois buscam controlar os currículos, bem como coibir e proibir a discussão de gênero e de sexualidade na escola. Desse modo, sendo a escola um espaço generificado e sexualizado, potente para o debate dessas temáticas, visando a equidade de gênero e possibilitando um olhar para as múltiplas formas de viver a sexualidade, o slogan “ideologia de gênero” criaria estratégias para controlar materiais didáticos e criminalizar docentes.

Esse movimento denominado “antigênero” ganhou força em 2014, quando houve a elaboração e instauração do Plano Educacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Antes de sua versão final ser modificada, o plano objetivava a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Contudo, após votação na Câmara dos Deputados, passou a defender apenas a “erradicação de todas as formas de discriminação” (REIS; EGGERT, 2017).

Nessa perspectiva, pode-se observar que por meio de planos, políticas públicas e demais documentos norteadores são produzidos discursos que determinam o que merece ou não ser dito. Com isso há um embate de forças que se estabelece dentro das relações de poder ao qual nada se escapa (FOUCAULT, 1979). Dessa forma, o poder

está presente no tecido social, mas ele não é uma realidade concreta. Não é algo que se possua, nem um lugar que se ocupa. Está disseminado na sociedade de forma capilar, sem uma concentração exclusiva do Estado.

Portanto, entendemos o poder como uma força fluida, em que os sujeitos ora exercem-no, ora sofrem com suas ações e resistem a ele (FOUCAULT, 1979).

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2018, p. 44-45).

Essa rede produtiva está em constante movimento. Não é uma força exercida de cima para baixo, mas está presente nas diferentes relações cotidianas: pais, mães e filhos/as; professores/as e estudantes; homens e mulheres... Cada uma delas com seus métodos e mecanismos próprios que determinam o funcionamento do poder.

Aqui vale ressaltar que ele só se mantém por haver brechas para resistir e “porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência” (FOUCAULT, 2015, p. 227). Desse modo, onde há poder há resistência. Ambas as forças fazem parte da mesma relação, pois onde não houver possibilidade de resistir temos uma situação de violência e não de poder.

Todavia, quando problematizamos gênero e sexualidade dentro do espaço escolar, nos deparamos com o exercício de um poder que hierarquiza e busca a restauração da norma. Nesse cenário, observamos que alguns discursos são legitimados a partir de sua permissão para o debate e colocamos à margem todos os sujeitos que não se enquadram nos padrões perpetuados.

Contudo, sempre há forças que resistem a esse poder. Há aqueles sujeitos que abrem “todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 288) e fazem com que o poder seja caracterizado como uma ação sobre ações. A educação menor surge nessa trama como um ato de revolta e resistência contra as imposições e preceitos, estando presente em diferentes espaços como nas salas de aula e nas práticas pedagógicas de cada professor/a (CARVALHO, 2020).

Silvio Gallo (2015, p. 84) opta por “chamar de educação menor esse jogo de ‘suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapam ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos’”. Dessa forma, é necessária a compreensão de que o currículo é um artefato cultural produzido pelos e para os indivíduos, sendo produzido tanto pelas subjetividades que o cercam como pelo contexto histórico-social que está inserido, não se tratando, portanto, de um objeto neutro (SILVA, 2011).

No momento em que a educação maior se propunha a controlar e produzir indivíduos dentro de um currículo único, a educação menor se opõe a esse sistema de ensino, pois é pautada em uma aprendizagem que não é homogênea e difícil de prever, “gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto” (GALLO, 2002, p. 175).

Essas possibilidades de aprendizado devem integrar o currículo a partir da ação pedagógica dos/as professores/as. Como

defende Marlucy Paraíso (2016), é preciso que o professor/a crie possíveis. Através da escrita, da leitura e da pesquisa deve-se fugir do controle que destitui os direitos e deixa os currículos e as salas de aula mais tristes. Para isso, torna-se necessário que a resistência esteja presente no cotidiano e nas pequenas ações de um currículo que discute e inclui a diferença de sujeitos e de realidades.

Ainda sobre a resistência, Deleuze (2001, p. 100) diz que sentimos necessidade de resistir para “impedir que a estupidez seja tão grande”, pois a tentativa de controle dos currículos tem tido como efeito um sentimento de necessidade de resistência. “Resistir à estupidez”. Resistir à tentativa de controle da prática pedagógica dos/as professores/as. Resistir à proibição de um pensamento crítico e político na escola. Resistir à proibição da discussão sobre gênero e sexualidade.

Frente ao cenário de resistir às imposições, a Educação Física escolar pode ser utilizada como possibilidade de um espaço libertário da educação menor, pois através dela é possível a utilização de pequenas fissuras para trazer ao cerne das discussões cotidianas temáticas relevantes como gênero e sexualidade.

Afinal, a proposição do movimento dentro do currículo da Educação Física também interfere na construção das identidades e na produção de subjetividades dos sujeitos presentes no âmbito escolar – estudantes, professores/as – pois são veiculadas diferentes visões de mundo, de sociedade e de ideologias (SILVA, 2011).

Nesse viés, sendo o Brasil um dos países que mais mata a população LGBTIA+ no mundo – 273 pessoas LGBTIA+ morreram de forma violenta no ano de 2022 (BENEVIDES, 2023) – torna-se cada vez mais emergente no cenário escolar a promoção de estratégias menores para a compreensão da realidade, valorização das diferenças e fuga dos discursos maiores, governamentais e homogêneos, de modo

a possibilitar que os/as estudantes sejam críticos e capazes de ultrapassar as relações superficiais e excludentes que vêm sendo perpetuadas em nossa sociedade.

Assim, esse texto tem como proposta apresentar movimentos de uma pesquisa realizada com crianças no espaço da Educação Física escolar em que traçamos algumas estratégias que estamos tomando como educação menor a fim de promover a construção de uma disciplina plural pautada na equidade e igualdade de gênero, em que meninos e meninas tenham possibilidades de exploração da cultura corporal do movimento.

Movimentos da Pesquisa

Em busca do desenvolvimento desse protagonismo estudantil, foi realizada uma pesquisa de dissertação com 86 crianças do 3º e 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do município do Rio Grande/RS. Através dela, objetivou-se dar voz às crianças e investigar suas narrativas e percepções sobre igualdade e equidade de gênero no cenário das práticas corporais.

Aqui, vale destacar a diferença entre igualdade e equidade de gênero, termos comumente confundidos. A igualdade reconhece que homens, mulheres, meninos e meninas devem ter os mesmos direitos e oportunidades, considerando que há comportamentos e necessidades diferentes. A equidade, por sua vez, é como tratamos esses sujeitos de acordo com suas necessidades específicas, porém considerando que eles/as têm os mesmos direitos e oportunidades.

Mayra Reis (2017) exemplifica ao apontar que na igualdade de gênero é criado um ponto de partida para que todos/as tenham as mesmas condições, sem levar em consideração o gênero a que pertencem. Já quando falamos em equidade é criado um ponto de

chegada para essas pessoas, dando-lhes o suporte necessário para que o façam.

O movimento de investigação das narrativas justifica-se por sermos nós, seres humanos, contadores de histórias, organismos que vivem situações relatáveis (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Para registro e organização da pesquisa, optou-se pela construção de diários de campo que eram estruturados sempre após cada encontro com os/as estudantes.

Nessa perspectiva, observa-se a importância do registro escrito por meio de diário de campo – dos questionamentos, das curiosidades, das hipóteses e saberes das crianças – por entender que ele será de grande importância na construção da narrativa. Maria do Carmo Galiazzi (2007, p. 239) justifica a importância desse recurso ao apontar que:

O diário pode ser um dos instrumentos empregados pelo professor pesquisador para problematizar a sua própria prática docente e para compreender aspectos relacionados à dimensão discente, como as aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais. Temos a convicção de que a inserção do diário na perspectiva do professor pesquisador possibilitaria uma sistematização das aprendizagens por meio da investigação. Além disso, a pesquisa proporciona a socialização do conhecimento construído com outros coletivos para além daquele que esteve envolvido na produção do diário, pois a validação do conhecimento produzido em comunidades ampliadas é uma das características de todo processo de investigação.

Ao total, foram produzidos 30 diários que trazem dinâmicas repletas de experiências vivenciadas durante as aulas semanais de Educação Física. Jorge Larrosa (2002, p. 21) corrobora com o conceito de experiência ao afirmar ser ela aquilo “que nos passa, o que

nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca” e, dessa forma, os acontecimentos narrados através dos diários deram forma à pesquisa.

Vale ressaltar que os/as participantes envolvidos/as foram convidados a participarem da pesquisa através de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) produzido para eles/as. Aqueles/as que demonstraram interesse receberam também um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que seus/suas responsáveis autorizassem o envolvimento⁴.

A partir disso, foi criada uma tabela com o nome daquelas crianças que quiseram e foram autorizadas a participar. Ao lado do nome de cada estudante, foi adotado um codinome como estratégia de proteção da identidade. Os codinomes escolhidos são de atletas brasileiros medalhistas olímpicos no período de 1920 a 2021. Vale ressaltar que os nomes foram escolhidos aleatoriamente e que a tabela criada não foi divulgada.

Apresentamos a seguir, algumas estratégias que tomamos como práticas de educação menor na disciplina de Educação Física, ou seja, criações de possibilidades dentro do espaço instituído do currículo escolar da educação maior.

Estratégias de Educação Menor na Disciplina de Educação Física Escolar

Para realizar uma aproximação das crianças com esse aprendizado que era considerado “insuspeito” frente a uma educação maior, utilizamos durante o ano de 2021, a Unidade Temática dos Esportes, prevista na BNCC, como forma de resistir e abordar a

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP) parecer número 4.794.785.

Olimpíada de Tóquio e suas possíveis problematizações acerca da temática de gênero no currículo da Educação Física escolar.

Com isso dialogamos em nossos encontros sobre as possibilidades de práticas corporais ofertadas para meninas e para meninos, os padrões de brinquedos e brincadeiras que segregam e minimizam as subjetividades de cada criança, os salários e as diferentes condições de emprego de homens e mulheres, os cargos de superioridade e poder que correspondem aos moldes perpetuados culturalmente e também sobre a espetacularização do corpo feminino através dos uniformes utilizados pelas atletas.

Como ferramenta analítica, tomamos o conceito de gênero como construções culturais e históricas que, ao correlacionar comportamentos, linguagens, representações, crenças, identidades, posturas, inscreve tais constructos no corpo, através de estratégias de poder/saber.

Para tecer tais discussões, diferentes estratégias foram utilizadas. Em grande parte, elas estavam em torno do maior evento esportivo do mundo, as Olimpíadas. Além de todos os valores já preconizados por ele, o evento marcado para 2020 e realizado em 2021 trouxe um diferencial para a discussão acerca da equidade de gênero no esporte: um recorde de participação feminina. Mais de 120 anos após a estreia das mulheres nos Jogos de 1900, a marca de 48,8% de atletas mulheres no quadro de atletas participantes foi atingida.

Ao levantar esse assunto, imediatamente as crianças denunciaram em suas falas o machismo estrutural presente em nossa sociedade, que cria estereótipos de gênero e determina o que é aceitável para meninos e meninas (NUNES *et. al.*, 2021). Dessa forma, ao estigmatizar certos comportamentos e gostos, as meninas são colocadas à margem inclusive de algumas práticas corporais e, por

isso, por tanto tempo estiveram presentes em menor quantidade no quadro de atletas olímpicos.

Portanto, a inserção das mulheres no mundo do esporte – amador e/ou profissional – já ultrapassou diferentes barreiras da feminilidade para que atingisse uma consolidação nos dias atuais. No entanto, ainda é considerado um espaço ambíguo, pois “fazia vibrar a tensão entre a liberdade e o controle das emoções e também de representações de masculinidade e feminilidade” (GOELLNER, 2004, p. 367).

A temática despertou grande interesse nas crianças e algumas compartilharam algumas vivências prévias: “uma vez eu tava jogando bola lá no meu condomínio com meus amigos, aí chegaram umas meninas que são minhas amigas e elas queriam jogar. Eles já saíram falando que não e eu fui tentar falar com eles né... Disse que elas tinham que jogar que nem nós porque o condomínio é delas também. Eles não queriam deixar só porque são meninas”.

E, em seguida, César seguiu argumentando que “a gente tem sempre que brigar quando vê essas coisas. Porque assim... As meninas... Elas tão no mesmo lugar dos negros... Eles tão sempre sozinhos e as pessoas tem preconceito com eles de graça. Acabam tirando o direito de existência dessas pessoas”.

Com isso, é possível observar traços de resistência na narrativa do estudante. Na medida em que ele observou um poder excludente sendo exercido sobre as meninas e sobre os negros, ele se posicionou e alertou os/as demais para a existência dessa possibilidade. Afinal, a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência.

Outra estratégia utilizada para abordar gênero dentro do currículo da Educação Física foram as principais representatividades femininas dentro das Olimpíadas. Com isso, não poderíamos deixar

de falar sobre Miraildes Maciel Mota, a Formiga. Algumas curiosidades acerca da carreira da atleta foram apresentadas a eles/as que logo se mostraram curiosos para conhecer mais sobre a história da jogadora de futebol.

Com isso, conversamos sobre a falta de apoio no início da carreira de Miraildes, afinal seus irmãos e seu pai eram contra esse movimento. Aos sete anos ela ganhou dos padrinhos uma boneca e o seu irmão foi presenteado com uma bola. De imediato, ela arrancou a cabeça da boneca e a transformou também em uma bola para que pudesse jogar.

As crianças adoraram a atitude da atleta, mas a fala sobre os brinquedos fez com que elas refletissem. Uma menina disse: “prof., eu tenho um irmão pequeno né, tu sabe... E lá em casa não tem essa de brinquedo de menina e de menino. Brinquedo é de criança”. Em seguida, seu colega ponderou: “eu acho nada a ver isso gente... Porque ela não pode ganhar uma bola? Aposto que agora eles tão chorando que ela é a maior jogadora das mulheres!”.

Assim, entendemos o brincar como um espaço crucial para o desenvolvimento das crianças, pois possibilita que ela lide com diferentes tipos de situações, seja jogando futebol, um jogo ou brincando de casinha. De acordo com Maria Ângela Carneiro e Janine Dodge (2007, p. 59), “o movimento é uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem”.

Ademais, o brincar está presente na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em seu Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV ela aponta que “toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se”. No entanto, quando restringimos o acesso às brincadeiras com base no corpo biológico das crianças estamos inviabilizando também seu desenvolvimento integral.

Através dos posicionamentos dos/as estudantes, podemos notar que alguns/mas deles/as transitam entre as brincadeiras sem a preocupação de que ela seja culturalmente adequada ou não. Daniela Finco (2003, p. 95) corrobora dizendo que “são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro”.

Vale ressaltar a importância de ouvir as crianças e de torná-las sujeitos construtores desse currículo que busca as fissuras de uma educação menor. Com isso, um estudante levantou uma questão importante: “Prof.! Eu não sei se tu viu que na Olimpíada de Tóquio deu um problema com as roupas das jogadoras. Eu vi com a minha mãe que eles obrigam as mulheres a usarem biquíni no vôlei de praia, mas os homens ficam de bermuda e camiseta”.

O relato dos/as alunos/as acerca dos diferentes tipos de uniformes assombra as atletas de diferentes modalidades esportivas devido à espetacularização de seus corpos. Existe um assédio moral de caráter erótico no modo como se referem às atletas, subvalorizando o esporte como sua ocupação profissional. Dessa forma, além das mulheres serem boas atletas, elas ainda precisam ser “atletas boas” e belas, sendo a beleza melhor valorizada do que seu desempenho esportivo (GOELLNER, 2012).

Todavia, após anos sem ter o controle de seus corpos e de seus uniformes esportivos, as mulheres vêm fugindo da zona de submissão e se opondo às tradições e regras impostas a elas. Exemplos desse movimento aconteceram nos Jogos Olímpicos de Tóquio quando a equipe de ginástica da Alemanha substituiu seus tradicionais uniformes por trajes de corpo inteiro e quando o time de Handebol na Noruega substituiu as calcinhas do biquíni por shorts.

Desse modo, regulamentos são contestados para que as atletas tenham autonomia para definir suas vestimentas e tenham

reconhecimento por seus méritos desportivos, trazendo o assunto à tona em diferentes espaços de nossa sociedade.

Ademais, também resistimos às impressões da educação maior ao abordar na sala de aula as diferentes categorizações do esporte. Dentre elas, abordamos o Atletismo que pertence aos esportes de marca. E como falar sobre essa modalidade sem abordar a história de Aida dos Santos? A única mulher presente na delegação brasileira da Olimpíada de Tóquio em 1964. Mesmo sem patrocínio, treinador, uniforme e sapatilha, a atleta atingiu o quarto lugar na competição, sendo considerada um dos maiores ícones brasileiros no atletismo e no esporte.

A situação vivenciada por Aida dos Santos, infelizmente, ainda é uma realidade para as mulheres no âmbito esportivo. Mesmo com o aumento do número de mulheres no campo das práticas corporais e esportivas – seja no esporte de rendimento, no lazer e na Educação Física escolar – a visibilidade conferida pela mídia, as oportunidades de acesso e permanência, os valores de algumas premiações e os cargos de poder ainda são inferiores quando comparados aos homens.

Outra importante atleta que esteve presente em nossas discussões foi Alline Calandrini, ex-jogadora de futebol profissional que defendeu Santos, Corinthians e a Seleção Brasileira ao lado de Formiga. A ex-zagueira foi entrevistada durante a realização da pesquisa e revelou que, durante a infância, ela era reconhecida como um menino por demonstrar habilidades esportivas. Seu apelido era Beбето e o de seu irmão Romário.

Além disso, quando as crianças conheceram a história de Alline, também apontaram que sofrem restrições ao brincar, pois precisam atender a padrões desejados. Dessa forma, é possível observar que há muito tempo as relações de gênero são hierarquizadas

nas aulas dessa disciplina com dominação masculina. As meninas, quando demonstram interesse ou aptidão, têm sua sexualidade posta à prova, pois deixam de corresponder aos padrões de feminilidade impostos pela sociedade e, assim, “os sujeitos aprendem a ser homens e mulheres adaptando-se ou aprendendo a comportar-se de acordo com esses papéis” (GOELLNER, 2007, p. 179). Portanto, quando não se enquadram, acabam sendo rotuladas.

Com isso podemos observar que, embora os tempos de proibição da figura feminina no cenário esportivo tenham ficado no século passado, alguns mecanismos de impedimento ainda são impostos. Dessa forma, as diferentes formas de educar os corpos de meninos e meninas resultam em um envolvimento distinto com as práticas corporais e em diferentes habilidades motoras adquiridas (ALTMANN, 2011).

Nesse viés, ao longo da história do esporte e da Educação Física escolar, encontramos com certa frequência a figura masculina vinculada com as práticas corporais que requerem força, velocidade, resistência e potência muscular. Já para as mulheres são relacionadas atividades que demandam flexibilidade, agilidade, leveza e suavidade (GOELLNER, 2004), reduzindo assim suas possibilidades de desenvolvimento nas práticas corporais.

Através desse cerceamento, apontamos uma única forma de ser menino e de ser menina. No entanto, não é possível falar de um corpo que se esgota no biológico e em rótulos femininos ou masculinos. É preciso pensar para além e levar em consideração as subjetividades que o constituem. Afinal,

um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos [...], o corpo é as intervenções que nele se operam, os sentidos que nele se incorporam. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas

fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (GOELLNER, 2008, p. 28).

Contudo é preciso atentar ao que os corpos das crianças vêm denunciando em escolas, parques e nos diferentes espaços de práticas corporais. Existe uma categorização do que pode ou não ser feito de acordo com sexo biológico que nasceram. Dessa forma, há uma limitação nas vivências proporcionadas aos corpos das crianças, o que restringe a aquisição de habilidades para ambos.

Assim, viver sua subjetividade significa fugir da norma social produzida no interior do dispositivo da sexualidade ou, como denominou Judith Butler (1999), da heteronormatividade que garante espaço somente para a correspondência entre corpo e comportamento, aquilo que se espera para cada gênero.

Por tanto, as características desses corpos devem ser valorizadas de acordo com as individualidades de cada sujeito por meio da socialização e da interação com a diversidade de realidades e experiências, não através de um sistema normativo que apresenta um único padrão possível. É preciso proporcionar às crianças aquilo que elas já perceberam que precisam: a interação, o respeito e o aprendizado através de um currículo que valorize as diferenças e não as semelhanças.

Apresentando Algumas Considerações

Por fim, destacamos a necessidade de resistir e pensar no campo do currículo em articulação com a resistência. Ou seja, uma resistência que opere possíveis nos currículos. Segundo Deleuze (1995, p. 100) é preciso extrair dessa relação de forças a resistência que favoreça “uma vida mais ampla, mais ativa, mais afirmativa, mais rica

em possibilidades”, além de tornar real um currículo rico em vida e em possibilidades.

Para alcançarmos esses possíveis, é necessário questionar as verdades que encontramos em nossos cotidianos, pois são essas perguntas que impulsionarão a reavaliação dos comportamentos culturais, possibilitando a ressignificação dos discursos de dominação. E, nessa perspectiva, a Educação Física assume um papel importante quando problematiza o corpo, os lugares/espços, gestos que meninos/as produzem e assegura a equidade de oportunidades a todos/as no âmbito das práticas corporais.

As narrativas das crianças nos encorajam a “esperançar” um futuro mais humano, pautado nas diferenças, no respeito e eficaz no combate às discriminações para que nossos/as estudantes tenham as mesmas condições de desenvolvimento conforme preconiza a Agenda 2030 em seu artigo de número 5: “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU, 2018).

Nessa perspectiva temos à disposição de nosso professorar as estratégias de uma educação menor que servem como um exercício de produção de multiplicidades. O currículo e a prática pedagógica de professores/as podem agir para desterritorializar as premissas de uma educação maior a partir de atos cotidianos, criando fissuras, trincheiras, minando espaços e oferecendo resistências através dessa relação de micropoderes.

Para isso é necessário priorizar o respeito às subjetividades para a construção de uma consciência igualitária através de uma Educação Física plural, que permita a meninas e meninos, indiscriminadamente, as mesmas vivências a um corpo que pensa, sente, age e se constrói através do movimento.

Portanto, resistir é possível! Através das possibilidades de aprendizado insuspeitas, desterritorializamos os princípios e as

normas. Dentro das grandes máquinas como a escola, podemos seguir buscando as brechas de uma educação menor que escapa a qualquer controle, opondo resistência e criando outras possibilidades de abordar temáticas silenciadas como gênero e sexualidade.

Referências

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; FRANCO AMARAL, Silvia Cristina. Gênero na prática docente em Educação Física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, maio/ago., 2011.

BENEVIDES, Bruna. **Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021 136p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Em pronunciamento, ministro da Educação, Mendonça Filho destaca homologação da BNCC**. Seção Rede nacional. 2017. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, Mateus Testoni. A Base Nacional Comum Curricular e sexualidade: crítica e resistência. **Pesquisar**, Florianópolis, v. 7, n. 13, esp., p. 89-100, jun., 2020.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 14, p. 89-101, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273- 295.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALIAZZI, Maria do Carmo; LINDEMANN, Renata; GONÇALVES, Fábio. O diário de aula coletivo na formação de professores de Ciências: reflexões à luz de uma perspectiva sociocultural. In: GALIAZZI, Maria do Carmo et al. **Construção curricular em rede na educação em ciências**. Ijuí: Unijui, 2007.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.

GALLO, Sílvio. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). **Educação Menor**: conceitos e experimentações. Curitiba: Appris, 2013a. p. 75-88.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulher, olimpismo e desempenho. III Fórum de debates sobre mulher & esporte: mitos e verdades. **Anais...** Universidade de São Paulo (USP), 2004.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, maio/ago., 2007.

GOELLNER, Silvana Vilodre. “As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte”: esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do século XX. **Recorde: Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A importância do conhecimento histórico na formação de professores de Educação Física e a desconstrução da história no singular. **Revista Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 37-54, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de Gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.).

Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade. Rio Grande: Ed. da Furg, 2017. p. 25-52.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

NUNES, Taina, et. al. “Coisas de menina” e “coisas de menino”? Uma leitura do preconceito de gênero pela perspectiva dos praticantes de balé clássico masculino e futebol feminino. **Rev. Sociologias Plurais**, v. 7, n. 3, p. 290-313, jul., 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

PARAÍSO, M. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez., 2016.

PERREIRA, Lara Torrada; RIBEIRO, Paula Regina Costa; RIZZA, Juliana Lapa. A ofensiva antigênero e seus efeitos: um projeto-experiência com professoras/es da Educação Básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 107-126, jan./abr., 2020.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM FOCO: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Vagner Matias do PRADO¹

Introdução

O capítulo ora apresentado se refere a um relato de experiência que compôs parte da avaliação da disciplina “Prática Pedagógica e Diversidade Humana – PIPE 04” (PIPE 04), componente obrigatório do currículo do então curso de graduação em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O componente curricular atende a Resolução nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação que, em seu artigo 13º, parágrafo 1º regulamentou a inserção da Prática como Componente Curricular (PCC) nos currículos dos cursos de formação de professoras e professores, a partir de “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”, para além de 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado e das “200 (duzentas) horas de atividades

¹ Professor da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: vagner.prado@ufu.br.

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p159-182>

teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes” (BRASIL, 2015, p. 11).

A disciplina objetivava² exercitar um (re)pensar da noção de “inclusão”, de forma ampliada, não a limitando a ideia de “deficiência”. A proposta era a de considerar a necessidade de compreender o termo a partir de problematizações sobre o processo de construção cultural das diferenças e seu marcadores sociais, bem como mapear práticas de preconceito, discriminação e violência direcionadas a grupos humanos vulnerabilizados por relações hierárquicas e assimétricas, produzidas pelos dispositivos de gênero, “raça”/etnia, sexualidade, deficiência, classe social, geração entre outros (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA [UFU], 2009).

O conteúdo desenvolvido na disciplina dialogava diretamente com elementos desenvolvidos em um componente curricular anterior, intitulado de “Educação Física e Diversidade Humana”. Este era pré-requisito para cursar o PIPE 04, o qual, considerando a proposta da PCC, e dentre os conteúdos propostos para o semestre, objetivou aproximar estudantes de uma futura atuação pedagógica na área da Educação Física Escolar a partir de discussões sobre as relações étnico-raciais, por meio de atividades motoras ministradas a estudantes da educação básica. Como desdobramento específico, intencionava possibilitar a experimentação de princípios teórico-metodológicos ensinados anteriormente e que tinham como objetivo principal auxiliar os e as alunos em formação inicial a compreenderem a Educação Física Escolar como componente curricular obrigatório da

² O currículo em que a disciplina constava na “grade” se encontra em extinção devido a então criação de dois novos cursos de Educação Física, os quais passaram a habilitar os e as estudantes em Licenciandas/os e Bacharéis, de forma específica.

Educação Básica que pode contribuir para (re)produzir ou subverter práticas de violência entre escolares (UFU, 2009).

A fim de descrever as atividades que foram conduzidas junto a onze estudantes de graduação ³ e 30 estudantes do ensino fundamental, após esta breve introdução, apresentam-se breves apontamentos conceituais sobre a produção sociocultural das diferenças, assimetrias estruturadas a partir da noção fictícia de “raça” e a estruturação do racismo e preconceito racial que, dentre outros espaços sociais, reverbera nas escolas. Posteriormente, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para a efetivação da proposta, seguidos de alguns dos resultados e discussões. Por fim, explicitam-se algumas considerações e provocações sobre possíveis desdobramentos curriculares futuros a partir dos dados e problematizações geradas pela PCC inserida nos currículos de cursos de formação inicial de professoras e professores de Educação Física.

“Raça”, Racismo e Discriminação: Um Problema Educacional?

A Prática como Componente Curricular (PCC) envolve uma preocupação junto a formação de professoras e professores na qual, ainda durante a primeira metade da formação inicial nos cursos de graduação, os e as estudantes possam contabilizar experiências formativas em futuros ambientes de atuação profissional. Nesse sentido, para além dos estágios supervisionados que, geralmente, são componentes alocados ao final do processo formativo, a PCC almeja

³ Agradecimento aos e às discentes do curso de Educação Física: Diego Xavier Borges, Marcelo Mendes Cunha Filho, Mayara Cristina de Freitas Gonçalves, Murilo Soares Braga, Nicolas Keit Caetano, Rhyllare Lucilla Alves Moreira, Richard Siqueira de Oliveira, Saide Henrique Rodrigues Vieira, Tássia Magnabosco Sisoneto, Tayna Tamires Aparecida Borges e Walisson Amarães.

contribuir para uma formação ancorada na realidade do contexto educacional brasileiro.

40 anos depois a dimensão prática na formação docente mantém-se atual no cenário brasileiro, estando presente nas DCN para a formação docente inicial e continuada como elemento ainda necessário de ser implementado nos cursos de formação de professores do País. (BRASIL, 2015, p. 1).

Bisconsini e Oliveira (2018) argumentam que a PCC é potente para articular saberes distintos relacionados à formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial e promove a aproximação entre estudantes de curso iniciais nas diferentes áreas das licenciaturas com profissionais já atuantes e com a escola como campo de trabalho. Para a autora e o autor a PCC amplia as referências dos e das acadêmicas em relação ao “tornar-se” professores/as, inserindo no currículo estratégias que diversificam contextos de ensino e de aprendizagem. A estratégia contribui ainda para ampliar possibilidades de problematização sobre a intervenção pedagógica e posicionamento crítico durante a prática profissional.

No Parecer CNE/CP 9/2001 inicia-se a constituição dos propósitos das práticas curriculares, mencionando-as como atividades que perpassam as reflexões sobre a intervenção profissional. Já o Parecer CNE/CP 28/2001 define *a prática e o estágio como componentes curriculares distintos*, utilizando, de fato, o termo “Prática como Componente Curricular”. Ambas as ações *deveriam contemplar propostas de articulação com a Educação Básica e constarem nos currículos dos cursos [...]* a Resolução CNE/CP 1/2002 aponta a realização da PCC desde o início do curso com desenvolvimento ao longo da graduação, a Resolução CNE/CP 2/2002 especifica a carga horária da PCC (400 horas) e a Resolução CNE/CP 2/2015 reforça esses pontos das normas

anteriores, além de incluir outros elementos gerais acerca da formação de professores. (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018, p. 456, grifos meus).

A PCC incluída no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia ora analisado, se materializava por meio dos PIPEs. Esses componentes objetivavam possibilitar a aproximação das e dos graduandos de possíveis intervenções que poderiam encontrar no mundo do trabalho. Dentre elas, a temática da “Diversidade Humana” era contemplada e se propunha a provocar questionamentos sobre processos de produção sociocultural de diferenças e as relações de preconceitos, discriminação e violências direcionadas a grupos considerados como minoritários.

Um dos conteúdos tratados no PIPE 04 foi a Educação para as Relações (ou hierarquias?) étnico-raciais no contexto escolar. Assim, temas como a construção histórica da noção de “raça”, racismo e preconceito racial foram contemplados. Para além das problematizações conceituais, o componente possibilitou com que as e os estudantes em formação tivessem contato com estudantes do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Uberlândia-MG com a intenção de propor atividades motoras que poderiam contribuir para (re)pensar essas relações no âmbito da Educação Básica e debater aspectos referentes a valorização da negritude.

Segundo Zamora (2012) “raça” é um termo fictício que fora cunhado para o exercício do controle e subalternização de povos “não europeus”. Assim, é um termo que, embora não exista como dimensão biofisiológica específica para a materialização das corporeidades, sua força discursiva engendra efeitos de verdade que nomeiam, classificam,

hierarquizam e submetem a população negra a práticas discriminatórias.

Já o termo racismo “consiste na idéia de que algumas raças são inferiores a outras, atribuindo desigualdades sociais, culturais, políticas, psicológicas, à “raça” e, portanto, legitimando as diferenças sociais a partir de supostas diferenças biológicas” (ZAMORA, 2012, p. 565). Ainda, para este debate, é preciso destacar a expressão “preconceito racial” que diz respeito a materialização de injúrias, hostilizações e manifestações, explícitas ou implícitas, de discriminação e violência contra a população não branca. No caso brasileiro, a negritude é o exemplo mais visível do impacto dessa forma de violência contra vidas.

Kabengele Munanga (2009, p. 7-8) argumenta que:

Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

No Brasil, a incidência de comportamentos racistas, preconceituosos, discriminatórios e exploratórios ainda pauta o cotidiano de muitas e muitos sujeitos, posicionando-os/as como expressões de vida inferiores, por conta dos efeitos de verdade acionados por discursos em torno do marcador social de “raça”. Discursos racistas ganham visibilidade nas diferentes mídias, esporte, escola, sistema jurídico e demais esferas do cotidiano.

Todavia, segundo Munanga, o mito da democracia racial em território nacional pode ser considerado como uma estratégia de captura que intenciona ocultar a realidade vivida por mulheres, homens e demais expressões de gênero que se autorrepresentam em suas negritudes. Para o autor, no que se refere à Educação,

[...] o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro. (MUNANGA, 2009, p. 11).

A eliminação da discriminação racial é o ponto central a ser alcançado. Em reforço contra o preconceito racial em todo o mundo, em 1966, a Organização das Nações Unidas (ONU), instituiu o Dia Internacional contra a Discriminação Racial, celebrado anualmente no dia 21 de março. Em território nacional, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o racismo deve ser repudiado e “constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988, p. 1).

Nesse contexto, o trabalho pedagógico sobre as relações étnico-raciais na escola é de fundamental importância para o enfrentamento de atos de preconceitos e discriminação raciais. Com isso, o professor e a professora possuem um papel fundamental e relevante na desconstrução do racismo.

Nesse âmbito cabe destacar a promulgação da Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, no então governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que tornou *obrigatório* em instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A lei destaca ainda que:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, p. 1).

No campo da Educação Física, as discussões a respeito de questões étnico-raciais têm se mostrado muito aquém do que o componente curricular poderia mobilizar. Bins e Neto (2016) e Oliveira (2012) enfatizam como o desempenho dos e das professoras quanto às questões raciais tem se mostrado abaixo do esperado e bem longe de um caminho jurídico-normativo.

Na pesquisa realizada por Bins e Neto (2016) ficou evidenciado como as relações étnico-raciais não tem o alcance necessário durante as aulas de educação física nas escolas. Argumentam ainda que o não cumprimento da Lei 10.639/03 é observável na prática pedagógica de professores/as da área. Para a e o autor, tal fato se deve ao desconhecimento e despreparo, ou seja, de uma formação inicial de professores e professoras que apresenta lacunas em relação às atribuições docentes na educação básica brasileira.

Estudos como os de Bins e Neto (2017) e Oliveira e Ribeiro (2014) comprovam que trabalhar as relações raciais em aulas de educação física não se mostra um assunto muito complicado, desde que o/a professor/a disponha de um bom conhecimento teórico sobre o tema. Oliveira e Ribeiro (2014) ainda citam as infinitudes de caminhos em que as relações étnico-raciais poderiam ser trabalhadas em aulas de educação física na escola, tais como as danças, rodas, cantigas e jogos acerca de cultura africana e indígena.

A contribuição das práticas contextualizadas das brincadeiras, brinquedos e jogos de origem afro-brasileiros e indígenas vem auxiliar no combate a discriminação étnico-racial, despertando para conscientização e valorização dessa cultura. (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2014, p. 11).

Assim, fica evidente que é possível trabalhar as questões étnico-raciais no ambiente escolar em todas as disciplinas, explorando diversos recursos educativos. Isso demanda dos professores e professoras aprofundamento do assunto para que possam embasar suas práticas pedagógicas e implementarem processos de ensino e de aprendizagem problematizadores que sejam capazes de desvelar as nuances de uma sociedade preconceituosa e racista.

Procedimentos Metodológicos

O trabalho foi desenvolvido com 30 alunos, em sua maioria do gênero feminino, estudantes do 2º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Uberlândia-MG. A proposta foi implementada durante o 1º semestre de 2018, sob orientação do docente responsável pela disciplina “Prática Pedagógica e Diversidade Humana – PIPE 04”, por graduandas/os do curso de Educação Física da Universidade de Uberlândia. Reitera-se que a disciplina em tela atende a resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação sobre a inserção da Prática como Componente Curricular nos currículos dos cursos de formação de professoras e professores.

Os e as estudantes do Ensino fundamental participavam do “Projeto Escola de Tempo Integral” (PROETI), instituído pelo governo do estado. O citado projeto possibilita com que as e os estudantes permaneçam na escola por dois turnos. Um no qual

cursam componentes curriculares do ensino fundamental e outro em que permanecem na escola para a realização de atividades diversas, tais como: práticas de exercícios físicos, reforço escolar, projetos etc.

A escolha dos/das participantes e da unidade escolar se deu, principalmente, pela proximidade da escola do *campus* Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, local no qual as atividades foram ministradas. Cabe ressaltar que a escola pública em destaque ainda mantém parceria com a universidade para desenvolvimento de projetos de extensão e articulação com a PCC do currículo do atual curso de Educação.

Os e as alunos se deslocavam da escola ao *campus* supervisionados por duas professoras. As atividades foram desenvolvidas às quartas-feiras, das 14:00 às 16:30 horas, dia e horário disponibilizado pela disciplina PIPE 04, referente ao processo de formação dos e das graduandas em educação física. Para orientar e direcionar a ação durante o semestre, foi elaborado um instrumental de sistematização, com planejamento de 16 aulas (referência de 50 minutos para cada aula), que contemplou a utilização dos jogos recreativos e as modalidades esportivas de Atletismo e Basquetebol.

Inicialmente, as atividades ocorreram em um dos ginásios esportivos da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU), com todos os estudantes (2º ao 9º ano) juntos, sem separações por faixa etária. No entanto, diante das dificuldades de ministrar as aulas para duas turmas com idades diferentes, os/as onze estudantes de graduação optaram por separar o grupo em dois, ministrando as atividades em dois ginásios, simultaneamente.

Com o grupo composto pelos e pelas estudantes com mais idade (jovens) (7º, 8º e 9º ano), foram ministradas atividades mais complexas relacionadas com a introdução aos esportes (Atletismo e

Basquetebol). Com as crianças (2º e 3º ano), as atividades, a partir da linguagem lúdica, compreenderam jogos e brincadeiras.

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas com estudantes de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental

Encontro (100 minutos)	Objetivo	Procedimentos
1	Conhecer a turma e professores, introduzindo o tema das questões raciais.	Foi proposto: apresentação dos alunos e conteúdo por meio de um filme, apresentação dos alunos. Foi realizado: brincadeiras como bandeirinha estourada, pega-pega e carimbada.
2	Instigar a turma a conhecerem sua própria história	Primeira parte da aula: os alunos desenharam uma árvore (genealógica) com seus familiares dentro. Segunda parte da aula: os alunos colarem bolinhas coloridas para enfatizar as diferenças de cada um. (Discussão sobre raça)
3	Conhecer o Basquetebol e suas diversidades	Primeira parte da aula: foram realizadas atividades em que os alunos conheceram e vivenciaram alguns fundamentos e o jogo de Basquete. Segunda parte da aula: Foram realizadas atividades com fotos de atletas negros brasileiros e estrangeiros e discussão sobre os atletas e sobre a diversidade no esporte.
4	Vivenciar algumas modalidades do atletismo e conhecer as diversidades desse esporte	Primeira parte da aula: foram propostas atividades de corridas e saltos nas quais os/as alunos puderam vivenciar essas provas do Atletismo. Segunda parte da aula: Foi apresentado os discos masculinos, femininos e adaptados utilizados na prova de Lançamento de Disco, breve apresentação da modalidade e discussão sobre atletas e diversidade no esporte. Obs.: Nesta aula, os alunos receberam um “prêmio” motivacional (chocolate), por terem participado da gincana.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas com estudantes de 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Encontro (100 minutos)	Objetivo	Procedimentos
1	Conhecer a turma e professores, introduzindo o tema das questões raciais.	Foi proposto: apresentação dos alunos e conteúdo por meio de um filme, apresentação dos alunos. Foi realizado: brincadeiras como bandeirinha estourada, pega-pega e carimbada.
2	Instigar a turma a conhecerem sua própria história	Primeira parte da aula: os alunos desenharam uma árvore (genealógica) com seus familiares dentro. Segunda parte da aula: os alunos colarem bolinhas coloridas para enfatizar as diferenças de cada um. (Discussão sobre raça)
3	Conhecer o Basquetebol e suas diversidades	Primeira parte da aula: foram realizadas atividades em que os alunos conheceram e vivenciaram alguns fundamentos e o jogo de Basquete. Segunda parte da aula: Foram realizadas atividades com fotos de atletas negros brasileiros e estrangeiros e discussão sobre os atletas e sobre a diversidade no esporte.
4	Vivenciar algumas modalidades do atletismo e conhecer as diversidades desse esporte	Primeira parte da aula: foram propostas atividades de corridas e saltos nas quais os/as alunos puderam vivenciar essas provas do Atletismo. Segunda parte da aula: Foi apresentado os discos masculinos, femininos e adaptados utilizados na prova de Lançamento de Disco, breve apresentação da modalidade e discussão sobre atletas e diversidade no esporte. Obs.: Nesta aula, os alunos receberam um “prêmio” motivacional (chocolate), por terem participado da gincana.

Fonte: Dados da pesquisa

Resultados e Discussão

A movimentação dos e das estudantes do ensino fundamental, correndo, brincando e se divertindo ao logo no primeiro encontro⁴, segundo Fernandes (2008, p. 10) se relaciona com o fato de que “o movimento e a cognição estão inteiramente ligados a um ciclo contínuo de estímulos, pois para absorver informações o ser humano precisa ouvir, olhar, mover-se, tocar e sentir os vários estímulos”. As duas primeiras aulas contaram com a participação de todos e todas as estudantes do ensino fundamental (2º ao 9º ano).

Todavia, após a dificuldade experimentadas pelos e pelas graduandas em educação física, foi proposta a divisão das turmas em relação a proximidade de faixas-etárias. A partir disso, optou-se por iniciar os alunos jovens (7º, 8º e 9º ano) a duas modalidades esportivas e com as crianças (2º e 3º ano) trabalhar atividades lúdicas.

No segundo encontro, os e as estudantes de graduação se dividiram em dois grupos. Cada um responsável por um coletivo de estudantes do ensino fundamental, como destacados nos quadros 1 e 2. A partir dessa estratégia, as atividades foram elaboradas de maneira mais adequada de acordo com a faixa etária dos e das crianças e jovens. Tal divisão também possibilitou um melhor desenvolvimento pedagógicos dos e das futuras professoras em formação.

As atividades relacionadas as questões étnico-raciais foram desenvolvidas com os dois grupos, de formas específicas. Para o grupo com maior idade, foi proposto com que as e os estudantes do ensino fundamental elaborassem uma árvore genealógica. Nessa atividade foi solicitado com que elas/es desenhassem pessoas e escrevessem os nomes de seus familiares. Logo após, os e as alunas foram

⁴ Cada encontro corresponde a 100 minutos, ou seja, duas horas-aula da Educação Básica.

identificando, com “bolinhas” de EVA coloridas, quais de seus familiares consideravam como negros/as.

Quando as árvores estavam montadas, foi realizada uma roda de conversa para discutir um pouco sobre suas famílias. A dinâmica da atividade possibilitou desvelar algumas situações preconceituosas vivenciadas pelas e pelos estudantes do ensino fundamental. O grupo demonstrou grande interesse na conversa e, em suas palavras, sentiram uma espécie de conforto.

Com o grupo formado pelas crianças menores também foi trabalhado a atividade da árvore genealógica. As crianças gostaram muito da atividade se divertiram ao colorir os desenhos, explicando quem era a pessoa marcada como “diferente” neles. A partir dessa abordagem e estratégia lúdica, as crianças foram estimuladas a pensarem na questão da negritude, levando em consideração a valorização de suas raízes e na história de vida de suas famílias.

A ancestralidade e valorização de suas “origens” representam um importante aspecto para as culturas africanas e afro-brasileiras no que se refere ao desenvolvimento de ações educativas para as relações étnico-raciais no Brasil. Segundo Nogueira, Andrade e Vásquez (2016, p. 174):

A ancestralidade é um traço comum que se pode estabelecer com a maior parte das diversas culturas existentes em África. Os ancestrais, além disso, parecem estabelecer a ligação entre estes homens e mulheres do mundo contemporâneo com a África mítica, quase em uma ligação simbólica com o útero da mãe. Uma das marcas da ancestralidade africana no Brasil é o samba, tendo como ancestral o batuque africano.

No que se refere aos e às estudantes do curso de Educação Física, notou-se, a partir de uma reflexão coletiva que, como futuros

professores e professoras, deveriam buscar saber mais sobre os e as alunas. A bagagem cultural e os históricos de vida são elementos fundamentais para compreender o processo relacional destes com a Educação e potencializar o planejamento de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento e respeito às singularidades humanas. Tal fato, possibilitaria estabelecer conexões de amizade, dimensão ética de vida que pode produzir relações de confiança, respeito, reconhecimento e permitir a horizontalidade do ensino e das aprendizagens mútuas, entre professores/as e alunos/as.

É comum a visualização do/a professor/a de educação física como um/uma amigo/a ou conselheiro/a (KRUG; KRUG, 2008). A partir disso, a abertura que os e as alunos estabeleceram com os e as futuras profissionais de educação física em formação inicial possibilitaram com que estes/as percebessem que, em alguns casos, o diálogo e a relação de confiança para relatar histórias de vida são facilitadas se comparada com professores de outras áreas da Educação. Tal relação “legitima uma prática de Educação Física que leva à perpetuação do papel do professor “camarada”, “amigo”, “companheiro”, para fazer com que o clima da aula seja positivo, deixando de lado o papel de professor (KRUG; KRUG, 2008, p. 1 aspas dos autores).

No terceiro encontro, com o grupo de estudantes do 7º ao 9º ano foram desenvolvidas atividades relacionadas à iniciação esportiva de Basquetebol, visibilizando atletas negros de alto rendimento. Foi elaborado um “quebra-cabeças” que, em sua junção, revelava a personalidade esportiva em destaque e os e as graduandas em educação física apresentavam informações sobre a vida dos/das atletas e sobre como se desportaram no cenário esportivo.

Ao final da aula foi realizada a roda de conversa na qual, em seu centro, ficaram expostas as fotos dos/das atletas negros (quebra-

cabeças resolvido). Foi questionado aos e às estudantes do ensino fundamental quem gostava de Basquete e se algum/alguma deles/delas conhecia os atletas apresentados. As respostas permitiram visibilizar de forma positiva a negritude, sendo que os e as estudantes acabaram por se identificar com as histórias de vidas de alguns dos/das atletas apresentados.

Ao partir do trabalho de Munanga (2009), Nogueira, Andrade e Vásquez destacam que:

[...] pela busca de sua identidade, que funciona como uma terapia do grupo, o negro, instrumentalizado, é capaz de despojar-se do seu complexo de inferioridade e colocar-se em pé de igualdade com os outros oprimidos, condição preliminar para uma luta coletiva. A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (NOGUEIRA; ANDRADE; VÁSQUEZ, 2016, p. 170).

Nos próprios escritos de Munanga a valorização da identidade negra é condição para a produção de resistências. Ao compreender que a subjugação da negritude é uma produção sociocultural, faz-se possível se autorrepresentar positivamente e problematizar que as “hierarquias” étnico-raciais nos remete a questionar discursos legitimados pelo social que criam efeitos de verdade, promovendo capturas normativas de subjetividades. Assim, visibilizar, de forma potente, a presença da negritude em nossas histórias, participação em diferentes setores sociais, artes, política, ciência e nas práticas esportivas pode ser uma estratégia interessante para enfrentar o racismo e subverter a negatividade que envolve diferentes expressões da negritude.

Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. (MUNANGA, 2009, p. 15).

Já no terceiro encontro com os e as alunas de 1º e 2º ano, foram propostas uma atividade de pintura corporal e uma gincana, voltadas para brincadeiras africanas. As crianças foram divididas em “etnias” e diferenciadas pelas pinturas em seus corpos (rosto ou braços). O objetivo das brincadeiras foi o da apresentação da cultura africana, diferenças étnicas e suas relações com as culturas brasileiras. Ao término, em círculo, as crianças relataram o que aprenderam na aula sobre culturas africanas e diferença entre os termos “raça” e etnia.

A ludicidade e as brincadeiras são de extrema importância para a educação de crianças. O aprender brincando, além de prazeroso e permitir maiores possibilidades associativas entre o realizado e contextualizado, atende a linguagem lúdica. Esta, por sua vez, compreendida como forma de expressão que permite a criança estabelecer relações sobre si e sobre o ambiente que a cerca.

A dimensão lúdica na infância, entretanto, como afirmam Marcellino (2007), Brougère (1998) e Sarmiento (2008), vem sendo, categoricamente, furtada da experiência infantil. A expressão “furto do lúdico”, refere-se à imposição da lógica de preparação para o futuro que inculca, desde cedo, a necessidade das crianças se envolverem com atividades consideradas como de “utilidade”, que ocupem o seu tempo ocioso ou que as mantenha ocupadas. Nesta perspectiva, o que se observa em relação à criança é a impossibilidade de vivência do

presente, em nome de um futuro que ainda não lhe pertence e a desconsideração da criança enquanto produtora de cultura (MARCELLINO, 2007).

No que se refere à negritude, Gomes (2017) argumenta que as africanidades contemplam alguns valores civilizatórios, dentre os quais a ludicidade é um de seus elementos constitutivos e contributivos à formação de subjetividades. O autor, ao citar contribuições de Edileuza Souza para o debate sobre a dimensão lúdica presentes nas culturas africanas e afro-brasileiras, complementa que “[...] o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira alimenta a educação pluricultural e possibilita, por meio de atividades lúdicas e estéticas, conhecer as singularidades africanas [...]” ou afro-brasileiras “[...] num contexto da história geral da humanidade [...]”. (SOUZA, 2008 citada por GOMES, 2017, p. 194 aspas do autor). Ainda, temos que:

As africanidades comportam um imenso repertório, podendo ser identificados no país como valores civilizatórios afro-brasileiros (...) elementos como circularidade, oralidade, energia vital axé, ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, musicalidade, corporeidade e religiosidade se interligam. (GOMES, 2017, p. 211).

No quarto Encontro com os jovens, foi inserida a iniciação esportiva a algumas das provas do Atletismo. Foi apresentado alguns instrumentos oficiais e realizada uma espécie de gincana, na qual os e as alunas foram divididas e trabalharam de forma competitiva. Ao final, em uma roda de conversa, foi abordado temas como a modalidade Atletismo, seus fundamentos, quem estava presente nesse esporte, e a presença de atletas negros e negras que nele competiam.

Já com as crianças, estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, foi trabalhada a musicalidade africana com músicas ao som de tambores. Foi realizada uma atividade livre, na qual as crianças, de olhos fechados, deveriam executar movimentos corporais de acordo com a música, da maneira que quisessem. Após a atividade, foram apresentados alguns jogos cantados de matrizes africanos.

Bins e Neto (2017, p. 249) destacam que “em um jogo, o fato de o professor e os alunos não enfatizarem a questão do ganhar ou perder, mas valorizarem que o colega não queira sair do jogo, valorizarem a diversão em si; é importante trabalhar e fazer os alunos entenderem o ubuntu”. Para a autora e o autor a possibilidade de desenvolvimento do ubuntu, por meio do jogo, possibilita compreender o termo como:

[...] um conceito filosófico [ubuntu] que permeia o continente africano, a palavra significa “eu sou por que nós somos”. “Esse conceito tenta explicar a realidade social em que o self não existe a não ser por produto” (Turrion, 2013, s.p.). Ele foca nas alianças e nos relacionamentos das pessoas umas com as outras, em uma relação de respeito, apoio, partilha, comunidade, cuidado, confiança e altruísmo. Segundo Tutu (1984), uma pessoa com ubuntu está aberta e disponível aos outros, não preocupada em julgar os outros como bons ou maus, e tem consciência de que faz parte de algo maior e que é tão diminuída quanto os seus semelhantes que são diminuídos ou humilhados, torturados ou oprimidos (BINS; NETO, 2017, p. 249).

Com isso, as práticas pedagógicas que envolvem os vetores de conteúdo a serem desenvolvidos pelo componente curricular Educação Física na Educação Básica (Atividades Circenses; Atividades Rítmicas; Esporte; Ginásticas; Jogos e Brincadeiras e Lutas em todas suas variações) permitem com que diversas temáticas possam ser, por

meio deles, problematizadas. Dentre essas problematizações, as relações étnico-raciais, os processos culturais de marcação de diferenças, as estratégias discursivas de nomeação, classificação, hierarquização e subjugação de subjetividades e a construção de atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas contra corpos posicionados no social como “não brancos”, poderiam transpassar as práticas escolares da Educação Física.

Todavia, para que isso ocorra é preciso com que os currículos dos cursos de formação de professores e professoras da área promovam espaços formativos que produzam conhecimentos que possam estabelecer as conexões necessárias entre conceitos e vivências, demonstrando que a dicotomia teoria-prática é falsa e precisa ser superada. Durante esse processo, a Prática como Componente Curricular pode construir novas e inovadoras estratégias para que, de fato, a Lei 10.639, política pública educacional sancionada no Governo Lula, possa se materializar e ser ampliada nas experiências vivenciadas na Educação Física Escolar.

Considerações Finais

Considera-se, a partir deste relato de experiência, que teve como objetivo aproximar estudantes de uma futura atuação pedagógica na área da Educação Física Escolar, com ênfase no desenvolvimento de discussões sobre as relações étnico-raciais por meio de atividades motoras, que a Prática como Componente Curricular (PCC) pode contribuir para descortinar e problematizar situações de preconceito, discriminação e violência contra determinados grupos “marcados” por certos discursos sociais como negros. A inserção da PCC no curso de formação inicial em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia permitiu o

desenvolvimento de um trabalho inicial que, para além de aproximar os e as graduandas em educação física de possíveis locais de trabalho e vivenciarem experiências “práticas” sobre o desenvolvimento da intervenção pedagógica na Educação Física Escolar, contribuiu para que as e os alunos do ensino fundamental envolvidos pudessem vivenciar novas modalidades esportivas, vislumbrar atletas negros que eles não conheciam, vivenciar novas experiências e refletirem sobre as contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras na produção da história.

A partir das rodas de conversa foi possível desvelar situações nas quais algumas “brincadeiras” são formas de invisibilizar comportamentos e atitudes preconceituosas. A proposta desenvolvida no componente curricular PIPE 04, de certa maneira, contribuiu para que os e às estudantes, tanto do Ensino Fundamental quanto da formação inicial em Educação Física, estabelecessem análises críticas sobre como o preconceito racial e a negatização da negritude estão presentes no cotidiano, inclusive no interior das escolas. Dessa maneira, abriu-se espaços para o questionamento do racismo na condição de matriz estrutural de relações socioculturais no Brasil e a necessidade de desconstrução de discursos que legitimam práticas preconceituosas relacionadas às corporeidades marcadas como “não brancas”.

Considera-se que a PCC inserida nos cursos de formação inicial de professoras e professores de educação física é potente para estimular com que futuras e futuros profissionais da área, que atuarão na Educação Básica, possam conhecer, problematizar e elaborar planos de intervenção para a educação das relações étnico-raciais e enfrentamento do racismo e do preconceito racial no Brasil. Os e as graduandas puderam vivenciar situações em que as relações étnico-raciais atravessam a vida e a produção das subjetividades de crianças e

jovens em fase escolar e problematizar possibilidades de intervenção para contribuir para a composição de uma sociedade mais equitativas ao compreenderem a urgência da materialização da Lei Federal nº 10.639/03 que altera “a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências” (BRASIL, 2003, p. 1 aspas do texto).

Referências

BINS, Gabriela Nobre; NETO, Vicente Molina. Caleidoscópio: O olhar dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais.

Motrovivência. Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 282-299, set. 2016.

BINS, Gabriela Nobre; NETO, Vicente Molina. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 247-253, mai. 2017.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A Práticas como Componente Curricular na formação de professores de educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 455-470, abr./jun. de 2018.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Governo Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2003.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez., 1998.

GOMES, Arilson dos Santos. Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, p. 189-214, abr./jun., 2017.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 13, n. 126, p. 1, nov., 2008.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2009, p. 1-17. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

NOGUEIRA, Nilcemar; ANDRADE, Regina Glória Nunes; VÁSQUEZ, Georgie Echeverri. Ancestralidade africana da cultura e da identidade do samba. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 166-180, abr., 2016.

OLIVEIRA, Leila. A educação das relações étnico raciais e a Educação Física: um estudo nas escolas estaduais de Santo André. **Revista digital**, Santo André, n. 173, p. 1-10, out., 2012.

OLIVEIRA, Edenilce Aparecida; RIBEIRO, Gabriela Chicuta. Contribuição da Educação Física na educação das relações étnico-raciais, através de jogos e brincadeiras. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos 2014**. Cascavel: Secretaria da Educação/Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2014. p. 2-13.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física**. Coordenação do curso de graduação em Educação física. 2009.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal: Rev. Psicol.**, v. 24, n. 3, p. 563-578, set./dez. 2012.

BORDANDO IDENTIDADES: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A DIVERSIDADE A PARTIR DO CURRÍCULO

Elisandra Gewehr CARDOSO¹

Patrícia Vieira da Silva PEREIRA²

Thalita Coelho DANTES³

Introdução

Entre as obras expostas na 34^a Bienal de São Paulo (2021), dois bordados se destacaram. Um trazia a palavra “Amor” numa faixa erguida por dois pássaros e um coração sangrando e o outro, não menos lírico, fazia referência a dois uniformes diferentes – um marinheiro e um almirante – sustentando juntos o peso de uma âncora e as palavras “ordem” e “liberdade”. Além dos pontos delicados, esses bordados chamaram a atenção por seu autor: João Cândido, o “almirante negro”, um dos líderes da Revolta da Chibata (1910)⁴.

¹ Mestre em Poéticas Contemporâneas pela Universidade de Brasília (UnB) e Professora da Educação Básica pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil. E-mail: cardoso.elisandra@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e Professora da Educação Básica pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil. E-mail: patriciavieirasp74@gmail.com.

³ Doutoranda em História pela Universidade de Brasília (UnB) e Professora da Educação Básica pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil. E-mail: thalitacdantes@gmail.com.

⁴ Apesar de abolida, as práticas de tortura física, em especial a chibata, permaneciam recorrentes na Marinha. Em 22 de novembro de 1910, marinheiros tomaram o controle dos encouraçados São Paulo e Minas Gerais e ameaçaram disparar contra a capital, o Rio de Janeiro. <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p183-198>

A costura não era uma novidade na Marinha, já que os marinheiros precisavam fazer pequenos reparos a bordo, mas os bordados de João Cândido, feitos durante sua prisão (1910 - 1912) quando viu 16 dos seus 17 companheiros de cela morrerem asfixiados causaram imensa surpresa e demonstraram mais um aspecto desconhecido desse personagem histórico. Apesar de serem vistos como algo menor na história política na qual João Cândido se inscreve, esses bordados demonstram o papel da arte como expressão de luta.

O bordado foi tradicionalmente associado às mulheres, ao doméstico e até mesmo ao ócio, mas assim como João Cândido, artistas plásticos como Leonilson e Artur Bispo do Rosário, trabalhadores e principalmente trabalhadoras da indústria têxtil do início do século passado, fizeram do bordado uma expressão da sua identidade.

O projeto “Bordando Identidades” realizado desde 2019 é um projeto interdisciplinar que visa o fortalecimento das identidades individuais em suas singularidades para a construção de um ambiente escolar que valorize as diversidades, o pensamento crítico e autônomo, a partir dos pressupostos do “Currículo em Movimento”⁵ do Distrito Federal, tendo a prática do bordado como ferramenta artístico-pedagógica⁶.

Janeiro, caso suas reivindicações, entre elas o fim dos castigos físicos, não fossem atendidas. Apesar das promessas, o governo traiu os marinheiros e os revoltosos foram encarcerados na Ilha das Cobras, onde apenas João Cândido e outro marinheiro sobreviveram. Livres da prisão, foram expulsos da marinha. Apenas em 2008, João Cândido e os demais revoltosos foram simbolicamente anistiados. Sobre os bordados expostos na Bienal, ver: <http://34.bienal.org.br/enunciados/9058>

⁵ Essa proposta curricular do Distrito Federal, elaborada com a participação de professores, está em vigor desde 2013. Em 2018, houve uma reformulação para adequação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, foram mantidos os pressupostos teóricos que distanciam a proposta curricular do DF da BNCC.

⁶ Agora, inserido em uma nova realidade inaugurada pela pandemia da Covid-19, este projeto se expande e se vincula de maneira permanente ao cotidiano escolar, interagindo com os muitos temas e outros projetos interdisciplinares que acontecem na escola durante o ano.

A proposta curricular do Distrito Federal, embasada pelas Teorias Crítica e Pós-Crítica, valoriza a ideia de “Educação Integral” propondo uma organização curricular que, entre outros aspectos, valoriza a autonomia do/a professor/a e da escola para o planejamento do trabalho pedagógico, a definição de objetivos e conteúdos contextuais, flexíveis, interdisciplinares e a indissociabilidade entre teoria e prática através de eixos transversais como “Educação para Diversidade” e “Cidadania em e para os Direitos Humanos” e o eixo integrador “letramento”⁷. Dessa forma, construímos ao longo do ano atividades interdisciplinares em Arte, Língua Portuguesa e História que visaram a resolução de problemas e transformação social.

O projeto surgiu da necessidade de trabalharmos a questão do respeito às diversidades de forma que envolvesse mais efetivamente os/as estudantes. Buscamos com o projeto evidenciar as memórias individuais e coletivas dos/as alunos/as e professores/as dando voz a diversas identidades, valorizando noções como alteridade e diferença, representação, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade.

Projeto “Bordando Identidades”

Iniciamos o projeto a partir da leitura do livro “Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar”⁸, de Neusa Baptista Pinto - que apresenta a maneira como três meninas negras superaram o preconceito com seus cabelos crespos e também com a

⁷ Há ainda o eixo transversal “educação para sustentabilidade” e o eixo integrador “Letramento e Ludicidade”.

⁸ PINTO, Neusa Baptista. Cabelo Ruim? A História de Três Meninas Aprendendo a Se Aceitar. 3 ed. Cuiabá: Tanta Tinta Editora, 2010.

leitura imagética de obras da artista visual Rosana Paulino, principalmente as que tratam de racismo e preconceito⁹.

O bordado, como procedimento artístico e atividade principal do projeto interdisciplinar, foi realizado nas aulas de arte e em momentos coletivos em que estudantes e professores/as bordaram e compartilharam saberes. Cada participante bordou seu nome e seu tipo de cabelo sobre tecido (20x20cm) no qual também foi impressa uma foto dos participantes, reforçando suas identidades ali presentes.

Também foram trabalhadas as trajetórias de vida de mulheres negras: Rosana Paulino, Carolina Maria de Jesus (escritora) e Marielle Franco (socióloga e política), que foram homenageadas em bordados feitos coletivamente.

Figura 1 – Bordado coletivo produzido no projeto



Fonte: Dados da pesquisa

⁹ Foram trabalhadas imagens das obras da série “Bastidores”, “Parede da memória”, da série “Assentamento”, desenhos da série “Tecelãs” e “Ama de leite”.

Experiências plástico-visuais oportunizam a vivência de um imenso campo de exploração sinestésica de cores, texturas, cheiros, efeitos plásticos, dentre outras propriedades dos elementos da linguagem visual. Estabelecendo uma conexão entre a produção artística dos/as estudantes e a realidade em si, as leituras de imagens de obras instrumentalizam a interpretação e a análise crítica do imenso universo visual que permeia o cotidiano.

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa (2005), alerta para a necessidade de um processo integral de envolvimento com a arte, levando ao pensamento inteligente sobre a criação de imagens aliado à leitura e julgamento sobre a qualidade dessas imagens oriundas da arte ou da cultura visual. A conjugação entre a prática artística, a leitura das imagens e sua contextualização fazem parte de um combinado que encaminha para possibilidades significativas de conhecimento em arte integrado à própria vida, questionando-se a existência de uma imagem, suas causas e consequências, os procedimentos utilizados para sua elaboração e a possibilidade de praticá-los.

Assim, na primeira edição do projeto, as leituras de imagens das obras de Rosana Paulino se potencializaram na própria natureza do trabalho interdisciplinar. Imagens das obras da artista¹⁰ foram perenes nas aulas de arte pela importância de seu trabalho sobre a questão racial, principalmente sobre as vivências da mulher negra na sociedade brasileira. Nas palavras da artista¹¹:

¹⁰ A artista fala no uso irônico do bordado, considerando algumas obras mais como costuras e suturas.

¹¹ Entrevista para o Jornal da Universidade (UFRGS). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/somos-muito-ingenuos-em-relacao-ao-poder-da-imagem-afirma-rosana-paulino/>. Acesso em 09 jan. 2023.

Eu tenho certeza de que imagens curam imagens. A gente é muito ingênua, no Brasil, em relação ao poder da imagem. Talvez a maioria do que é colocado como preconceito, principalmente racial, não é colocado em palavras. É colocado em imagens – ou na ausência delas. Não é só ter uma imagem negativa, é não ter as imagens e referências positivas. Isso vai formando um imaginário (PAULINO, 2021).

O projeto “Bordando Identidades” é uma iniciativa que permite um novo olhar para as práticas e eventos de letramento¹² realizados na escola, uma vez que tem como um dos seus objetivos a ressignificação do trabalho de leitura que passa a ser vista não como um fim em si mesma, mas como uma fonte de autoconhecimento, conscientização e empoderamento.

Nas aulas de Língua Portuguesa buscou-se ampliar o processo de letramento dos estudantes, entendendo este em sua integralidade, como um contínuo social no qual estão inseridas as práticas de leitura e escrita que permeiam a vida dos sujeitos históricos. Nesse intuito, foram lidos em sala de aula poemas e biografias cujas temáticas estavam relacionadas a questões de gênero e raça, ampliando por meio desse conjunto de leituras o repertório sociocultural dos/as alunos/as, fomentando questionamentos e suscitando possíveis respostas, ao mesmo tempo em que se reforçava a importância da palavra escrita nas sociedades letradas.

Lendo e problematizando os relatos do diário de Carolina Maria de Jesus em sua obra “Quarto de Despejo”, por exemplo, os/as estudantes perceberam que a leitura e a escrita servem não apenas como ferramentas para auxiliar na apreensão dos conteúdos tradicionais curriculares, mas também para a produção dos sentidos

¹² Eventos permeados pela língua escrita.

do mundo que os cercam enquanto sujeitos, cidadãos e agentes de transformação social.

A leitura de biografias como a de Conceição Evaristo e de poemas de Sérgio Vaz também foram essenciais para o desenvolvimento do projeto, uma vez que nesses textos estavam representadas questões identitárias e discussões a respeito da luta para as emancipações cultural, racial e de gênero, tratadas no eixo para a diversidade do Currículo em Movimento.

É importante ressaltar que, em uma sociedade desigual como a brasileira, a escola ocupa lugar privilegiado de acesso à cultura letrada, sendo a maior entre as várias agências de letramento (KLEIMAN, 1995) das quais os/as estudantes podem participar: família, grupos de igreja, associações de bairros, entre outras. Para os jovens que estão do lado menos favorecido dessa sociedade desigual e perversa, a inserção no ambiente de letramento e o convívio com leitores experientes se dá, de forma mais contundente, no chão da escola pública.

Por estar presente em todas as salas de aula, a leitura traz em si o princípio da interdisciplinaridade sob o qual se pauta o Currículo em Movimento. Essa característica, tornou-se elemento integrador entre as três disciplinas co-participantes do Projeto, estimulando o diálogo e a troca entre as professoras e proporcionando novos olhares sobre o fazer pedagógico. Isso significa dizer que o trabalho textual não ficou restrito às aulas de Língua Portuguesa, como costuma acontecer: lia-se e analisava-se poemas nas aulas de Arte e História, trazendo distintas percepções dessas leituras que, se restritas às aulas de Língua Portuguesa, não aconteceriam.

Assim, pensando na escola como lugar privilegiado de usos da escrita, no espaço da diversidade e do pertencimento, das intersecções dos saberes dentro e fora das salas de aula, o Projeto “Bordando

Identidades” abriu espaço para leituras de gêneros textuais variados, rodas de conversas, trocas entre pares sobre percepções acerca dos textos, contribuindo para a ampliação do processo de letramento, ao mesmo tempo que proporcionou reflexões a partir dos lugares e papéis sociais que esses/as estudantes ocupam na sociedade.

Na disciplina de História, os/as estudantes foram instigados a desenvolver uma aprendizagem de si, seu passado e a relação com as biografias lidas. A partir do estudo das multivisões históricas, foi possível compreender que existem várias histórias, sujeitos e que não existe uma hierarquia entre elas, mesmo que a história oficial nem sempre traga a luz para esses sujeitos invisibilizados. O objetivo foi reconhecer-se como participante da história e portanto, agente de sua transformação. Para isso, a disciplina investigou histórias de mulheres próximas dos estudantes - mães, avós, tias, entre outras - que foram relacionadas ao contexto histórico do Brasil e do DF e as problemáticas de gênero, raça e classe.

Embora a Base Nacional Comum Curricular traga habilidades que tratam da história das mulheres e das questões de gênero e o Plano Nacional do Livro Didático incorpore como critérios de avaliação dos livros didáticos o combate ao sexismo e ao racismo, ainda há uma aprendizagem histórica da desigualdade de gênero presente nos currículos e, principalmente, nos livros didáticos, marcada pelo essencialismo e pelo universalismo, gerando generalizações e homogeneizações do passado que colocam o gênero como algo a-histórico, naturalizado, que determina as relações binárias/hierárquicas entre homens e mulheres como sempre existentes (OLIVEIRA, 2019).

O perigo dessa leitura essencialista do gênero é que ela não deixa espaço para indagação do passado e, conseqüentemente, de conscientização sobre o presente. Nesse sentido, os livros didáticos são

fundamentais, pois são um dos mais eficientes dispositivos da cultura histórica. Quando desenvolvemos o projeto notamos que havia poucas referências de mulheres negras nos livros didáticos e que a forma como eram representadas, via de regra, era de maneira subalternizada e faltavam representações femininas que escapassem a subalternidade e/ou que fossem vistas como “excepcionais”¹³ (OLIVEIRA, 2019).

Dessa forma, as biografias foram trabalhadas na perspectiva da história do possível, ou seja, a partir de um tratamento desses passados sensíveis, como esses que envolvem as questões de gênero e raça, de forma a não reificar as imagens de violência contra as mulheres na história, buscando a “alteridade, conferindo visibilidade aos “passados estranhos” reveladores de saberes e práticas que escapam às convenções e normas de sociedades classificadas como patriarcais, avançadas, modernas e civilizadas” (OLIVEIRA, 2019), ou seja, biografias de mulheres próximas e históricas, tanto do passado como do presente destacando-as como agentes sociais e sujeitos históricos, revelando portanto outras representações de mulheres diferentes daquelas generalizadas, estereotipadas, vitimizadoras, racistas e sexistas que predominam na cultura histórica escolar.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto “Bordando Identidades” baseia-se nos princípios de educação integral que orientam o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DF) e que objetiva uma educação para a prática social, ou seja, para seu uso

¹³Conforme Oliveira (2019), os livros didáticos seguem a tendência da cultura midiática de usar os corpos femininos como expressão de sofrimento humano, quando não as narrativas de excepcionalidade como “mulheres à frente de seu tempo” apenas para reafirmar a força do patriarcado no destino das mulheres ao longo do tempo, onde elas aparecem em um determinado momento histórico e desaparecem logo em seguida. Como exemplo podemos citar Maria Quitéria, que lutou nas guerras de independência do Brasil vestida de homem e quando não pode se alistar após os fins dos conflitos retirou-se da vida pública, casando-se e tornando-se mãe.

social, ultrapassando a educação bancária, conteudista e acrítica. Segundo o Currículo em Movimento:

[...] pretende-se assim que as diversas manifestações da arte e da cultura formem um indivíduo plural, capaz de conhecer a história construída pela humanidade, o patrimônio do mundo e de se comunicar de forma criativa e sensível a fim de que se fortaleça laços de identidade. (SEEDF, 2013).

O Currículo em Movimento é um currículo de educação integral, que compreende que os sujeitos são formados nas relações sociais e elas são produzidas ao longo da história. Por isso, ao abordar as identidades, em especial aquelas ligadas a gênero e raça, o projeto discutiu como essas identidades são instituídas, legitimadas e reproduzidas no âmbito da cultura. Sendo o currículo parte dessa política cultural institucionalizada, é necessário problematizar as “marcas” de repetição que os padrões culturais impõem e como tais marcas afetam nossos discursos e práticas enquanto educadores (ANDRADE, 2007).

Ao discutirmos com estudantes os sentidos que são atribuídos às questões de gênero e raça, nossa proposta era que esses reconhecessem como estão inseridos em um mundo já interpretado, cujas representações sociais não são neutras, mas que, se compreendidas, podem possibilitar novas formas de atuação e reflexão, influenciando diretamente na formação da identidade desses sujeitos para a transformação social, como objetiva a educação integral.

Essa perspectiva de formação das identidades foi adotada pela centralidade que o tema recebe no “Currículo em Movimento”, que tem como referência a Pedagogia de Multiletramentos, cuja prática deve considerar o mundo e a escola pela lente da diversidade e da

multiplicidade de linguagens e culturas e também a formação de cidadãos críticos.

O termo multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova Londres na década de 1960 surgiu em contraposição à intransigência manifesta com a diversidade. O multiletramento valoriza a pluralidade cultural e as diversas linguagens, no sentido de ampliar as práticas que devem ser exercitadas para compreensão de diferentes contextos culturais.

O conceito de multiletramentos proposto pelo Currículo em Movimento propõe o empoderamento dos/as estudantes na perspectiva de uma participação ativa na sociedade do conhecimento, caracterizada pela circulação de um grande e diversificado volume de informações, proporcionando um maior grau de autonomia, criticidade e engajamento social.

Por isso, adotou-se a Pedagogia por Projetos como referência para implementação das perspectivas descritas acima. Embora não haja um modelo ideal de Pedagogia por Projetos, nessa abordagem os indivíduos se envolvem para produzir ou descobrir algo novo, procurando respostas ou problemas reais. (PRADO, 2005).

O objetivo com a adoção desses referenciais foi reconhecer a diversidade e a singularidade de cada indivíduo e a autonomia na prática escolar e social de educadores e estudantes em relação aos temas dos eixos transversais. A crescente onda conservadora tem transformado cada vez mais esses temas, em especial as questões de gênero e raça, em polêmicas, por isso desenvolver uma prática pedagógica com vistas a mudanças na prática social dos/as estudantes não só efetiva as proposições dos multiletramentos, mas principalmente promove a emancipação dos indivíduos no sentido de empoderá-los frente às situações de discriminação que lhes poderão ser impostas.

A ideia do empoderamento foi trazida como uma perspectiva de ação, na qual os/as estudantes se identificaram e reconheceram sua própria autoria. O termo empoderamento relaciona-se à Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, no entanto, há uma outra perspectiva sobre o termo, advinda do movimento feminista do terceiro mundo, em especial das educadoras populares que sentiam a necessidade de discutir a mudança da posição das mulheres na sociedade, para além da perspectiva tradicional de ideologia de gênero e divisão do trabalho (SARDENBERG, 2009).

Nessa perspectiva, a noção de empoderamento se atrela a interesses estratégicos que implicam em transformações das estruturas de subordinação por meio de mudanças profundas nas leis, direitos de propriedade e outras instituições que reforçam e reproduzem a dominação masculina. Sardenberg (2009), citando Batliwala (1994, p.129), aponta que poder é “controle sobre recursos materiais, intelectuais e ideologia”. Portanto, empoderamento é o processo de questionar esse controle de recursos materiais e ideológicos, cujo objetivo é transformar a natureza em direção das forças que marginalizam mulheres e outros setores excluídos.

Nesse sentido, empoderamento é, simultaneamente, processo e o resultado desse processo, sendo que, no caso das mulheres, esse processo tem como objetivos: (1) questionar a ideologia patriarcal; (2) transformar as estruturas e instituições que reforçam e perpetuam a discriminação de gênero as desigualdades sociais; e (3) criar as condições para que as mulheres pobres possam ter acesso – e controle sobre – recursos materiais e informacionais (SARDENBERG, 2009, p. 6).

Para empoderar, é preciso questionar as estruturas patriarcais, o que parte de um reconhecimento de uma ideologia que legitima a

dominação masculina e que para isso requer um processo de conscientização. Nesse sentido, os bordados confeccionados pelos/as estudantes têm duplo sentido, são resultado do processo de conscientização e mudança na prática social, bem como um processo de empoderamento, à medida que se dispunham a atuar como agentes desse processo ao refletirem sobre construções da masculinidade e da feminilidade que expressavam em seus bordados.

Considerações Finais

Considerar a realidade pela lente da diversidade, da multiplicidade de linguagens e culturas, favorece o empoderamento, posto que além do respeito às diferenças, permitem a apropriação de diversas formas de participação social e de protagonismo, aumentando as condições para o exercício da cidadania, favorecendo, assim, a formação integral de estudantes.

Desse modo, o projeto “Bordando Identidades” foi uma forma de “disputar o território” dentro do currículo, enxergando-o também como um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, mas reconhecidos e confrontados.

A inclusão de temáticas ligadas às minorias invisibilizadas nos currículos, em especial às questões de gênero e raça, refletem como esse “território em disputa” que é o currículo responde às demandas dos movimentos sociais e políticos, que buscam problematizar e transformar seu o caráter historicamente homogeneizante e massificador.

O Currículo em Movimento, ao adotar como objetivo a educação integral em caráter transversal, demanda a necessidade de se

pensar a questão da diversidade de grupos e sujeitos historicamente excluídos do direito de aprendizagem, e de modo mais geral dos demais direitos como mulheres, pessoas com deficiências, negros, povos indígenas, população LGBTQIA+, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros.

O projeto buscou dentro do currículo problematizar essas narrativas negligenciadas a partir de uma concepção de igualdade baseada no reconhecimento das diferenças como forma de combater os preconceitos e discriminações. Como explicita o próprio currículo: “Não é possível uma educação que se predisponha a ser integral, sem que se considerem as bandeiras que os movimentos sociais vêm fazendo dos Direitos Humanos” (SEDF, 2013, p. 59).

Dessa forma, observa-se uma indissociabilidade entre a concepção de educação integral e educação em e para os direitos humanos, diversidade e cidadania, que são os eixos transversais que materializam a concepção de sujeito da educação integral, ou seja, “o ser multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência e complexidade” (SEDF, 2013, p. 10).

O bordado e o projeto proporcionaram, portanto, uma prática de individuação baseada na aprendizagem compartilhada, quando estudantes e docentes bordavam juntos, se ajudavam e ensinavam mutuamente, de experimentação sensível e afetiva, de valorização das identidades individuais e coletivas – especialmente no contexto da negritude e da história brasileira - e auto aceitação dessas identidades com liberdade e criatividade para expressar-se da maneira como desejassem, contribuindo para um sentimento de empoderamento pessoal.

Os relatos produzidos pelos/as estudantes demonstram como a educação integral nos permitiu, além de transmitir conhecimentos,

transformar por meio do questionamento e transgredir nossa prática para liberdade, ultrapassando a noção de espaço escolar como carregados de disciplina e hierarquização (HOOKS, 2013).

Referências

ANDRADE, Andreza de Oliveira. Currículo, Gênero e práticas culturais: desafios ao ensino de história. In: XXIV Simpósio Nacional de História (ANPUH). **Anais...** São Leopoldo. 2007.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **A imagem no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica**, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005.

OLIVEIRA, Susane R. Violência contra as mulheres: cultura, subjetivação e ensino de histórias do possível. In: **Gênero, subjetivação e perspectivas feministas**. SILVA, Edlene Oliveira; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. (Orgs.). Brasília, DF: Technopolitik, 2019.

SARDENBERG, Cecília M. B. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista”. In: I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres. **Anais...** Salvador, Bahia, NEIM/UFBA. 2006.

RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO RURAL E O ACESSO À EDUCAÇÃO: RETRATOS DE DUAS GERAÇÕES DE MULHERES, FILHAS DE AGRICULTORES DO PERÍMETRO CURU- PARAIPABA (CE)¹

Virzângela Paula Sandy MENDES²

Aspectos Introdutórios

Quem atravessa o Perímetro Curu-Paraipaba, no Ceará, especialmente no Setor D2, na Rodovia do Sol Poente, não se admira ao visualizar crianças indo para a escola situada às margens da estrada, próxima de suas casas. Tão pouco se surpreende ao avistar jovens apostos em pontos estratégicos à espera do ônibus escolar público que os conduz até a sede do município (rumo à escola de ensino médio) ou mesmo à capital, para acessarem às universidades públicas e faculdades privadas.

Embora saibamos que não se trata de uma realidade universal, é pertinente destacar que o acesso à educação vem evoluindo consideravelmente nos últimos anos: se observarmos, por exemplo, em relação à taxa de analfabetismo no Brasil, temos que em 1996 esta era de 14,7%, enquanto dados recentes revelam uma queda para 6,6%

¹ Artigo apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero, edição de 2021, com algumas alterações.

² Professora Adjunta do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: virzangela.sandy@uece.br.

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p199-221>

(IBGE, 2019)³. Assim, em vinte e dois anos, o Brasil conseguiu reduzir cerca de 47% seus índices de analfabetismo. Apesar dos avanços, a Região Nordeste ainda tem uma média maior que a nacional, ou seja, 13,9%, representando mais que o dobro.

Vale destacar que a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e para as mulheres, 6,3%. Para as pessoas pretas ou pardas (8,9%), a taxa de analfabetismo foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (3,6%), revelando as marcas das desigualdades raciais, fruto de nossa herança escravocrata, que corroboram para que essa população permaneça à margem da condição de cidadania em termos de acesso à direitos constitucionais garantidos. Em 2019, cerca de 14,7 % dos/as cearenses negros/as de 15 anos ou mais de idade eram analfabetos, enquanto entre os/as brancos/as esse percentual ficou em 10,4%. Já entre as pessoas de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo entre a população pretas ou pardas atingiu a marca de 40%, enquanto entre os/as brancos/as esse percentual ficou em 24,7%.

Outro índice que permite analisar o sistema educacional brasileiro refere-se ao nível de instrução da população que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), apesar dos avanços acumulados nos últimos anos, ainda não colocou o país “próximo ao patamar internacional” (IBGE, 2019, p. 84).

Por outro lado, um estudo coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicado em 2006, identificou que, em relação à população residente nas áreas urbanas, “os cerca de 32 milhões de pessoas”, os quais residiam em áreas rurais, estavam “em franca defasagem, tanto em

³ Veja o Relatório “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira” em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

termos de capital físico (recursos financeiros) quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola)” (2006, p. 15). Essa defasagem, apesar dos avanços, permaneceu visível nos dados do censo demográfico de 2010: enquanto “a taxa de analfabetismo agregada no Brasil em 2010 foi de 10,2%”, tínhamos “7,54% de analfabetos no meio urbano e 24,64% no meio rural” (PEREIRA; CASTRO, 2019, p. 65).

Valendo-se de dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), os mesmos autores observaram que, enquanto as áreas urbanas computavam 59,7% de pessoas acima de 18 anos com o ensino fundamental completo, no espaço rural, somente 26,5% detinha tal escolaridade (PEREIRA; CASTRO, 2019). Vale argumentar que o Ceará apresentou os melhores índices, com 48,8% de sua população maior de 18 anos com o ensino fundamental completo. O estado também é destaque quanto a quantidade de anos de estudo, com 9,82 anos. Há praticamente um empate no comparativo urbano e rural, sendo “9,94 anos no urbano e 9,51 no rural” (PEREIRA; CASTRO, 2019, p. 67). Já em termos de indicadores nacionais temos que enquanto “o Brasil apresentou 9,4 anos em 2010, mostrando um incremento de 0,78 entre 2000 e 2010”, se desmembrarmos o urbano do rural, teremos que o primeiro alcançou 9,79 anos de estudo, enquanto o rural, “em 2010, ainda apresenta taxa menor que a média nacional de 2000” (idem).

Dados do Censo Escolar de 2017 revelaram que 67,0% das escolas de educação básica (conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, instituída pela Lei Nº 9.394/96 engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio) estão localizadas em áreas urbanas. Isso não representa necessariamente um problema se considerarmos que cerca de 84,72%

da população brasileira situa-se nas chamadas áreas urbanas (PNAD, 2015).

Por outro lado, o Censo Escolar de 2016⁴ traz dados que ressaltam as discrepâncias em termos educacionais nos espaços urbanos e rurais. Quanto à disponibilidade de infraestrutura, em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, temos que “79,1% dos matriculados de escolas urbanas têm acesso à biblioteca ou sala de leitura”. A situação dos matriculados da zona rural é diferente, já que “35,4% deles têm acesso a esses espaços na escola em que estudam” (INEP, 2016, p. 14).

O acesso ao ensino médio é mais complicado para as populações rurais, pois 89,8% dessas escolas estão na zona urbana e 10,2% na zona rural (INEP, 2017, p. 9). Esse dado pode revelar que muitos jovens, para dar continuidade aos estudos, precisam se deslocar de suas casas. O Perímetro Curu-Paraipaba, campo deste estudo, não possui escola de ensino médio e os jovens precisam se deslocar para a sede do município, que por sua vez possui duas escolas estaduais e uma privada nessa modalidade.

Situado esse panorama muito geral da educação, o presente artigo tem como propósito tecer considerações sobre processos de inserção, permanência e desistência em ambientes educacionais, a partir da análise das trajetórias e biografias de duas mulheres, filhas e netas de agricultores familiares, os velhos colonos residentes no Perímetro Curu-Paraipaba – projeto implantado pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), na década de 1970.

Trata-se de um estudo pautado em uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando-se como estratégia a pesquisa

⁴ As Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2017, 2018 e 2019 mudaram a metodologia de divulgação dos dados e não fazem a comparação de dados entre as áreas urbanas e rurais. Por isso, para o que nos interessa nesse artigo, usamos os dados de 2016.

bibliográfica e a pesquisa etnográfica, fruto da observação direta, num período compreendido entre os anos de 2015 e 2018. Através de entrevistas semiestruturadas e conversas informais, fruto de uma longa imersão em campo.

Por meio das narrativas autobiográficas de duas mulheres de gerações diferentes (Nira e Bruna), o leitor caminha por suas trajetórias de vida, marcadas por idas e vindas, como bem salientou Bourdieu (2005, p. 81), compreendida enquanto “alocações e [...] deslocamentos no espaço social”, são “testemunhos da experiência vivida” (BERTAUX, 2010, p. 65).

Através das narrativas autobiográficas, procurei apreender como seus projetos de vida foram construídos e efetivados (ou não) ao longo de suas trajetórias. São trajetórias circunscritas em um dado contexto em que se deslocam e sistematizam suas pretensões subjetivas, num cenário de base tradicional que, em tese, seria um espaço de reprodução da agricultura familiar.

Como lembrou Luciane De Conti (2012, p. 148), “as narrativas de vida se constituem antes de tudo em um meio para compreender a vida e a nós mesmos porque permitem estabelecer um elo entre o passado, o presente e o futuro [...]”, potencializando “a elaboração das memórias de si, apoiadas naquilo que nos contaram e falaram sobre nós mesmos, sobre os outros, sobre nossa história pessoal e/ou coletiva” (idem).

Um Pouco do Cenário da Pesquisa: O Perímetro Curu-Paraipaba

Inserido numa estratégia de modernização agrícola do Governo Militar, o objetivo do Estado autocrático era garantir matéria-prima e mão de obra para a agroindústria da cana-de-açúcar (Agrovale), cabendo a esta autarquia implantar a infraestrutura de

irrigação e selecionar os chamados “colonos” e suas famílias para ocupar aquele território (BURSZTYN, 2008; CARVALHO, 1987; DINIZ, 2002; MENDES, 2018).

Os relatos dos colonos que vivenciaram aquela época salientaram a intensidade com que se desenvolviam o trabalho agrícola sob o controle dos técnicos do DNOCS, os quais exigiam uma dinâmica familiar que determinava desde a definição das culturas a serem plantadas, como também às formas de cultivo, manejo e tratos culturais, até a comercialização, que era viabilizada através de uma cooperativa (criada e gerenciada por técnicos da autarquia (MENDES, 2011; 2018).

Herdeiros de uma tradição camponesa, as famílias de colonos têm em sua estrutura a demarcação tradicional dos papéis de gênero. Através dos seus relatos (MENDES, 2018), nota-se que o trabalho das mulheres era caracterizado como “ajuda”⁵, especialmente em relação ao trabalho no lote. Sob o comando do colono, todos os membros da família (filhos, filhas e esposa) participavam intensamente deste trabalho (MENDES, 2011; 2018). É possível perceber, portanto, que no espaço rural há um cruzamento entre as atividades produtivas, tidas como masculinas e as reprodutivas, classificadas como femininas (FISCHER, 2006).

São relações de gênero moldadas pelo modelo patriarcal, respaldado pelo DNOCS em suas dinâmicas cotidianas na gestão do Perímetro (MENDES, 2018), conferindo lugares e atribuições

⁵ Autores, a exemplo de Magalhães (2005), destacam em seus estudos uma divisão de tarefas na agricultura familiar, cabendo ao homem as atividades voltadas para a geração de renda e para as mulheres as tarefas reprodutivas e direcionadas ao autoconsumo. Assim, quando um dos dois atua fora de seu espaço de dominação, sua participação na execução da tarefa é tida como uma ajuda. Quando as mulheres são protagonistas nas atividades de geração de renda (no caso do PAA e PNAE), o trabalho do homem é considerado uma ajuda, como veremos mais adiante.

distintas a homens (colonos) e mulheres (esposas de colonos) e sua prole. Saffioti (2011) é uma das estudiosas que defendem a importância do conceito de patriarcado para entender as relações de gênero na sociedade brasileira, marcadas, por sua vez, pela subordinação da mulher ao poder de mando masculino (pai/marido/chefe da família). Esta determinação de espaços e condutas foi se modificando (ainda que não totalmente) ao longo do final dos anos 1980, sobretudo a partir da abertura democrática, embora ainda mantenha suas características vivas nas relações entre homens e mulheres no espaço rural.

“Ou a Gente Estudava, ou a Gente Trabalhava”: Narrativas e Trajetórias de Nira

Minhas conversas com Nira se deram nos vários momentos em que estive no Perímetro. Ela, com seus 36 anos, é neta de colono, mas foi “criada como filha”, pois desde pequena conviveu na casa dos avós. Sua mãe casou cedo e veio para o Projeto (morar com os pais), acompanhada do marido, de Nira e de seu irmão. Ela relatou que no início “o pessoal do DNOCS não queria aceitar, mas depois deu certo. [...] O DNOCS era muito rígido e não deixava outra família vir morar com uma família de colono. Só que depois a mãe veio. Não sei como o meu avô resolveu lá pelo DNOCS!”.

Íamos conversando (enquanto ela fazia o almoço) sobre os jovens do seu tempo: “O DNOCS escolhia quem tinha muito filho pra ajudar na produção. Aqui os colonos tinha de oito a dez filhos”, disse-me sobre os critérios de seleção dos colonos e da participação dos filhos no trabalho agrícola naquela época. Ela me disse que quando os seus avós chegaram ao Projeto ela ainda “nem tinha nascido”. Seus avós chegaram em 1977 e ela nasceu em 1980. Ela

informou que acompanhou o avô desde o começo e lembra “de muita coisa”. Eu pergunto: Você se lembra com quantos anos começou a andar com seu avô no lote? Ela disse: “lembro. Olha, quando a gente era criança o meu pai [seu avô] tinha esse costume, ele acordava muito cedo pra tirar leite. E a gente ia piar⁶ as vacas pra ele”. Nira, com seus cinco anos, acompanhava o avô na ordenha do gado da família. Durante sua narrativa, Nira contou que aos oito anos, “já grande”, passou a acompanhar o pai/avô nas atividades do lote: “Ele trazia a gente pra apanhar feijão, mudar as redes de cano dentro da cana”.

Analisando atentamente a narrativa, é possível observar que ela tem uma visão diferenciada em relação ao que se denomina legalmente como trabalho infantil. Ou seja, na mesma perspectiva trazida pelos relatos de outros colonos (MENDES, 2018), uma pessoa de oito anos era considerada “grande” e, portanto, assim como os demais membros da família, deveriam se envolver nas tarefas do lote. Os estudos de Moura (1978, p. 21)⁷ apontam que os filhos de agricultores, “a partir da faixa de idade de 8 anos, 9 anos”, já participam do “trabalho na roça”. Desse mesmo modo, no Perímetro, “todo mundo ajudava”, inclusive as crianças. Perguntei como era a divisão das tarefas em sua casa, já que havia muitos filhos e ainda alguns netos. Ela explicou:

Aí assim, no começo a gente tinha o roçado lá perto do Seu Romildo e tinha o lote, aí os meninos iam pro lote plantar capim, tinha cana também, aí o pai plantava também macaxeira, tinha uma parte que era mamão, teve uma parte num tempo que era tomate. Era assim, o meu tio Zé era o que cuidava mais do gado. Cortar capim, forragem, essas coisas eram com ele. E os outros

⁶ Ato de amarrar o gado para facilitar a ordenha.

⁷ Resultado de uma pesquisa de dissertação realizada com famílias de “sitiantes”, pequenos agricultores, moradores de um bairro rural de Minas Gerais, chamado de São João da Cristina.

vinham pro lote capinar. Quando era pra espalhar a cana, aí vinha todo mundo, pra plantar era todos. Tinha muita coisa pesada que a mulher num fazia. Por exemplo, quando o pai ia plantar o feijão nós [mulheres] num ia cavar. A gente ia plantar. Eles, os meninos, iam cavando na enxada e nós ia botando os três carocinhos de feijão na cova, milho era do mesmo jeito. Quando a gente ia plantar a roça eles iam cavando e o pai ia ensinando nós como plantar a mandioca, com o talozinho pra cima. A vó e a mãe ficavam em casa e iam fazer o almoço pra todo mundo. Tinha galinha, elas cuidavam das galinhas. Elas iam botar água pro gado. [...].

A interlocutora fala sobre como era a rotina de trabalho na agricultura, onde todos exerciam papéis necessários ao funcionamento do sistema produtivo familiar: havia tarefas destinadas aos meninos e às meninas e havia atividades em que todos os membros se envolviam, como é o caso de “espalhar” e “plantar a cana”. As mulheres, além de fazerem os “trabalhos de casa”, quando iam para o lote, assim como as crianças, desenvolviam atividades agrícolas, ainda que consideradas mais leves. O patriarca era o coordenador dos serviços.

Desse modo, sob a coordenação masculina, na agricultura tradicional, praticada no início do Perímetro, cabia ao grupo de mulheres o trabalho de processar os alimentos advindos do lote, bem como o preparo dos alimentos e as tarefas ditas domésticas (lavar, passar, limpar a casa etc.). A casa é o espaço feminino, sendo que tanto o trabalho das mulheres como o das crianças era considerado como uma ajuda e, conseqüentemente, menos valorizado em relação ao trabalho masculino, representando a divisão de papéis no meio rural, própria das relações de gênero, conforme já ressaltado. Durante nossas conversas, perguntei-lhe como era o acesso à educação no Perímetro:

A escola do Projeto era só até a 5ª série. Depois foram ampliando até a oitava série. O DNOCS era responsável pelas escolas e a gente usava uma farda que tinha como símbolo um trator, era uma saia verde lodo e uma blusa creme de tecido. Os homens usavam calça da mesma cor e a blusa da mesma cor também. Todo dia a gente cantava o hino do Brasil, era obrigatório. Não me lembro quando foi que passaram as escolas pro município, foi entre oitenta e quatro e oitenta e cinco. Tinha os desfile de sete de setembro, era muito animado, tinha a cavalaria, tinha os tratores, as máquinas, os funcionários do DNOCS participavam, tinha uma pipa de puxar água, tinha as motos, tinha um caminhão do leite, tinha o ônibus também. Era como se fosse um grande cortejo e passava pelas ruas do projeto. Os alunos desfilavam mesmo. Depois se acabou e ficou só na sede mesmo.

Percebo na narrativa que a escola repassava os valores daquele tempo, ou seja, a valorização da agricultura (“a gente usava uma farda que tinha como símbolo um trator, era uma saia verde lodo e uma blusa creme de tecido”), era uma escola para filhos de agricultores. Também reflete os costumes do tempo da ditadura militar, o espírito cívico, simbolizado pelo slogan “ordem e progresso” e materializado no “desfile de 7 de setembro”. A Cooperativa dos colonos e o DNOCS aproveitavam para apresentar em cortejo todos os “benefícios” direcionados aos irrigantes.

Segundo Nira, esse era um momento apreciado pelas famílias locais, que participavam ativamente do evento. A narradora mantinha uma relação de proximidade com o pai/avô, que a levava para os trabalhos agrícolas e, aproveitava essa interação para incentivá-la nos estudos: “[...] Ele dizia que a gente tem que aprender as coisas, porque a gente nunca sabe o dia de amanhã. [...] Ele incentivava os estudos, ele comprava caderno, essas coisas. Ele dizia que não podia fazer um doutor, mas o que ele pudesse fazer ele fazia”.

Assim, observa-se a relação de pai e filha como “mestre e aprendiz”, o educador que ensina, através do trabalho, valores éticos e morais que devem ser seguidos por toda a vida. O trabalho aqui assume o caráter de aprendizagem. Neste discurso, o trabalho das crianças se distancia do trabalho classificado como penoso e degradante, atualmente alvo das políticas públicas e da legislação (Estatuto da Criança e do Adolescente). A entrevistada fala ainda que a continuidade dos estudos era algo “difícil” para os filhos de colonos, o que justificaria a desesperança do avô em “formar um filho doutor”.

A este respeito, Nira destaca:

Quem queria continuar os estudos tinha que conseguir uma vaga na sede. Só tinha a Escola Altino Laranjeira, que é do município, só era pra quem tinha mais de 18 anos e o Flávio Grangeiro, que era estadual, mas só funcionava durante o dia. O pai foi na Prefeitura e o prefeito não liberou a vaga pra todo mundo estudar na CENEC ou CIEP (que tinha vaga à noite), mas era pequenos, tinha pouca vaga. Eram escolas particulares e tinha convênio com a prefeitura. Mas era só pros escolhidos, porque nem todo colono podia pagar. Era priorizado àqueles mais inteligentes, que tinham notas boas e tinha que conseguir a bolsa. Por exemplo, uma casa que tinha 10 filhos, às vezes só um conseguia. Às vezes o pessoal do DNOCS, que tinha influência, conseguia uma bolsa. Depois acabou a bolsa e os colonos tiveram que pagar. Às vezes o pai atrasava e a minha tia não podia fazer prova. Era ela e um monte de gente. Lá em casa foram quatro que conseguiram estudar e hoje dois são professores, uma trabalha na secretaria da escola e outro trabalha como segurança na Ypióca.

Nessa época (anos 1980), portanto, o acesso à escola não era algo simples nem era considerado um direito, como aponta o texto constitucional em vigor. Narrativas como esta demonstram o quanto

era restrita a continuidade dos estudos, havendo um “processo seletivo” no âmbito da família, pois eles não tinham condições financeiras de arcar com os custos das mensalidades escolares. Além disso, eles precisavam estudar à noite, porque trabalhavam durante o dia:

Eu não estudei mais porque foi a seguinte maneira: ou a gente trabalhava, ou estudava, porque as coisas era difícil. A gente tinha que ir pra Paraipaba, a gente ia de caminhão, era muito cansativo, a gente chegava tarde e no outro dia a gente tinha que ajudar. Quem estudou mais foi a Silvana. Eu tinha pena dela, porque ela não era muito ligeira pra fazer as coisas em casa, lavar a roupa, essas coisas.

Aqui temos novamente a dicotomia escola x trabalho e suas dificuldades de conciliação. Por outro lado, havia uma espécie de separação de papéis a partir das habilidades dos filhos e filhas: aqueles/as mais aptos para o trabalho no âmbito familiar (agricultura e tarefas domésticas, no caso das mulheres) ficavam em casa e se despediam da escola, enquanto outros/as eram escolhidos para dar continuidade aos estudos. À medida que eles iam crescendo, também crescia a sua responsabilidade perante o núcleo familiar e, também, a “vontade” de ter o seu próprio dinheiro, pois os pais não pagavam pelos serviços prestados no lote.

No caso da narradora, a mesma se casou aos 18 anos de idade e foi incentivada pelo esposo a encerrar os estudos: “ele tinha ciúmes, dizia que mulher casada não estudava, tinha que cuidar da casa”. A sua inexperiência e a internalização dos valores morais da época a fizeram concordar com as ponderações do esposo e ela parou seus estudos no oitavo ano do ensino fundamental. Estudar à noite, na sede do município, sem transporte garantido, era muito desafiador para uma jovem recém-casada. O esposo, por sua vez, exerce o seu

poder, marca das relações de gênero nos espaços rurais tradicionais. A esse respeito, Scott (1991, p.14) salienta que “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Nira carrega a essência de seu vínculo com a agricultura familiar. Ser agricultora, para ela, está relacionado a um modo de vida, de ser e de estar no mundo, de se relacionar com a natureza, que a socorre nos momentos em que ela não tem a moeda para efetuar as suas trocas. Hoje se considera uma mulher mais empoderada, embora não tenha “terminado os estudos”. Junto com outras mulheres formou a Associação das Mulheres Agricultoras Familiares de Paraipaba, uma entidade que vem comercializando seus produtos através do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e com isso, atingiram certa autonomia em relação aos maridos, especialmente porque passaram a também encarregar-se das funções provedoras (MENDES; MARINHO; PAULINO, 2019), embora isto não signifique que elas tenham superado totalmente essas relações de dominação masculina.

“Eu Pretendo Seguir na Área de Gestão Educacional, Fazer Mestrado e Doutorado”: Narrativas e Trajetórias de Bruna

Meu primeiro contato com Bruna aconteceu em 29 de julho de 2016. Ela contava 20 anos e fazia faculdade de pedagogia, em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará - UFC. Ela morava na residência universitária desde março daquele ano. Conversei com ela na cozinha de Nira. Esse ambiente informal e familiar propiciou uma boa interação, deixando-a à vontade para expor suas percepções. Pedi de início que ela falasse um pouco sobre os jovens do Perímetro.

Ela, por sua vez, expôs sua preocupação com os meninos que não querem estudar e acabam vislumbrando no coco a única possibilidade de ganhar o sustento. Para ela, se os jovens não procurarem “refletir sobre o próprio existir, sobre o futuro, então um dia aquilo não vai mais ser próprio pra ele. Ele vai ter vontade de crescer, de ser algo melhor, só que ele não buscou enquanto estava na juventude”. A juventude, para Bruna, é uma etapa em que se deve aproveitar para estudar, para construir as bases de um futuro. Quem não aproveitar essa etapa, poderá se arrepender no futuro.

Segue sua narrativa:

Bruna: Eu me lembro quando a minha vó dizia: “Bruna, estude, sempre continue a estudar, porque vai ter um dia que você vai querer crescer, e se você não estudar vai chegar um dia na sua velhice que você vai querer e não vai poder mais”. Então eu penso muito nisso. Eu vejo que tem muitos jovens que só ficam nisso, no coco, e não pensam numa forma de sair disso. [...] Mas eu vejo que a maioria que terminam o segundo grau querem continuar os estudos.

Eu: Aqui tem muita gente que faz faculdade?

Bruna: Pelo menos os que terminaram comigo estão fazendo uma faculdade, ou um curso, ou trabalhando, ou se preparando pra entrar na faculdade. Mas tem uns que estão trabalhando nos restaurantes, porque aqui é um local turístico, essas coisas. Aí a pessoa se contenta em lavar prato. Eu acho pra mim que isso é um trabalho digno. Mas por que não pegar esse trabalho digno e estudar também?

Bruna, desde cedo, foi incentivada a estudar e a família ofereceu as condições necessárias para que ela frequentasse um curso superior, embora sejam pessoas simples, com pouca instrução formal: “Principalmente minha mãe, sempre me incentivou. Ela sempre dizia ‘busque, estude, porque se você quiser ter algo melhor pra sua vida

você vai ter que estudar e outra coisa eu não vou poder lhe oferecer”. Ela explicou: “a mãe nunca teve condições, aliás a minha família. A minha mãe é agricultora, meu pai é agricultor. Minha família sobrevive da agricultura. Somos quatro filhos no total, contando comigo, tenho três irmãos”.

Bruna sempre foi uma menina estudiosa e dedicada (como enfatizou Nira), sendo que o resultado de seus esforços foi passar em uma universidade pública, servindo-se da política de cotas. Sem essa política pública com vistas a democratizar o acesso ao ensino superior, mediante aprovação da Lei nº 12.711/2012⁸, talvez Bruna e tantos outros jovens como ela, teriam maiores dificuldades em ascender ao título universitário.

Bruna, diferentemente de outros jovens do Perímetro e de outros centros urbanos e cidades rurais, viveu o tempo de moratória juvenil. O acesso às políticas públicas inclusivas possibilitou vivenciar um período que, segundo Margulis e Urresti (2008), é mais vivenciado por jovens pertencentes às classes mais abastadas da sociedade e não pelos das classes populares. Ou seja, “los jóvenes de sectores medios y altos tienen, generalmente, oportunidad de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta: se casan y tienen hijos más tardíamente, gozan de un período de menor exigencia [...]” (2008, p. 2).

⁸ A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia “a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos”. Segundo o Portal do MEC: “As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas – metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”.

Esse período de adiamento das responsabilidades inerentes ao mundo dos adultos (trabalhar, sustentar-se e casar-se, por exemplo) trata-se de uma realidade vivenciada atualmente por alguns jovens das classes populares e especificamente por jovens do interior que vão cursar uma universidade. Não se trata aqui de generalizar, mas de expor algumas mudanças (ainda que lentas e limitadas) vivenciadas por alguns grupos de jovens. Por isso, como nos lembrou Novaes (2006), não é possível homogeneizar as vivências juvenis, ou seja, “qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais” (p. 105).

Voltando à conversa com Bruna, perguntei a ela sobre o que os jovens do Perímetro gostam de fazer e ela me respondeu que é muito tímida: “Às vezes eu me sinto uma velha [risos], porque eu gosto mais de ficar em casa, de ler, estudar”. Ela não se sente como os demais jovens: “agora o que eu reparo que os jovens gostam mais de fazer aqui é conversar, ir pra praça, pra festa, badalar, ir pra quadra, mas é coisas que não estou acostumada a fazer”. Ela se define como uma pessoa de poucos amigos: “aqui são mais as pessoas que estudaram comigo. Por exemplo, o Leandro, a Leane, essas pessoas, mas os demais, não. Eu sou muito simpática, falo com todos, mas amigo mesmo, assim, são poucos”.

Bruna contou que mora com os pais e os irmãos menores: “o do meio de 17 anos, só estuda, está terminando o Ensino Médio. A menina de 14 anos está terminando o Ensino Fundamental. E a mais nova, de 3 anos, começou a estudar este ano”. Nenhum dos irmãos e nem ela própria ajudou os pais na agricultura. Sua mãe também faz parte da Associação das Mulheres Agricultoras Familiares de Paraipaba, vende bolo e tapioca, mas é o pai quem responde pelas despesas da casa, segundo ela.

Bruna não teve vivências na agricultura como muitos jovens do Perímetro, diferentemente da geração de Nira, uma geração de jovens que conciliava os estudos com a lida no lote. Esse modelo socializador vem se alterando ao longo das novas gerações (compostas por netos e bisnetos de colonos), aparentemente se configurando como ruptura com o modelo tradicional de participação nas atividades agrícolas do tipo familiar (MENDES, 2018).

Representando essa nova geração, Bruna carregou as expectativas da família para a sua ascensão profissional vinculada aos estudos. Os pais, mesmo desenvolvendo atividades relacionadas à agricultura, desejam outro futuro para seus descendentes e, nesse sentido, se mobilizavam para garantir as condições necessárias a esse projeto de vida.

Retomando a conversa com Bruna, perguntei sobre suas perspectivas em relação ao futuro e ela destacou que “primeiramente eu espero terminar o meu curso. E sim eu quero terminar o meu curso de pedagogia”. Ela enfatizou o curso de pedagogia, porque cogitou, no início, mudar de curso, mas foi se identificando com o mesmo à medida que foi avançando nos semestres na universidade. Em suas palavras: “eu sempre quis fazer Direito. Sempre tive isso em mente, mas acabei não passando em Direito. Então eu pensei que se é pra eu ingressar em alguma área... Eu nunca quis parar, porque se eu parasse, eu não saberia se continuaria depois”. Desse modo, como passou em pedagogia, antes de tentar mudar de curso, passou “a gostar da pedagogia”.

A narradora vinha trilhando os passos para alcançar seus objetivos: fazia parte de um grupo de pesquisa, era bolsista e fazia um curso de inglês. Ela destacou que a faculdade exigia muita leitura e por isso mesmo vinha se dedicando aos estudos, pois tinha consciência de que haveria uma ampla concorrência a ser ultrapassada,

a fim de atingir seus objetivos. Bruna relatou que sua imersão no meio universitário contribuiu para alargar suas expectativas sobre o mundo e sobre seus projetos futuros.

Freitas (2015, p. 190), ao discutir sobre trajetórias de jovens universitários de uma cidade do interior do Ceará destacou o quanto esta inserção representou uma “ação significativa na (re) elaboração de visões de mundo e projetos de vida”, representando “uma ampliação da visão de mundo que lhes permite atualmente repensar a relação com o seu meio de origem” (p. 200). Nesse sentido, Bruna considera algumas distinções entre os jovens com quem ela convive em Fortaleza e os jovens do Perímetro:

Bruna: Com certeza, porque primeiramente os daqui são mais relaxados, são mais calmos. Acho que, como as próprias pessoas de Fortaleza chamam, eles chamam de rurais, eles chamam a gente de rurais [risos]. As pessoas de Fortaleza, geralmente, são mais abertas. Eles falam de assuntos, assim, que do nada eles voltam para aquele tema com facilidade e falam muitos palavrões, principalmente [risos]. São mais abertos, mais comunicativos, mais festivos. E os daqui a gente vê que são pessoas mais dadas, pessoas mais amigas mesmo. E as pessoas da capital são pessoas que falam de temas, assim, conversam com todo mundo. São mais abertos.

Eu: Que temas?

Bruna: Temas desde raça, religião, cor, sexo, gênero. Essas coisas que as pessoas da capital falam com abertura muito mais grande. E aqui não. As pessoas evitam falar desses assuntos. Digamos que as pessoas da capital têm a mente mais aberta. Tanto é que quando eu passei a morar em Fortaleza mesmo nesse semestre eu, tipo, eu conversava com os jovens lá, mas agora meu contato é maior. Eu saio à noite, mas eu tenho muito medo da violência. E eu vejo que as pessoas conversam assim, com uma liberdade de expressão! É uma diversidade! Então, realmente é uma universidade! E aí você começa a conhecer.

A fala da jovem sintetiza como a entrada na universidade pode ampliar as perspectivas de vida de uma jovem que nasceu e mora em um determinado espaço rural. Fazer parte do mundo universitário foi um divisor de águas na vida de Bruna, oferecendo-lhe novas oportunidades de se colocar no mundo e de interagir com outras pessoas diversas. Viver da agricultura não fazia parte dos planos dessa jovem. A valorização dos estudos (por parte dela, principalmente, e da família, que a incentivou), somada às oportunidades trazidas pelas políticas inclusivas, viabilizou seu acesso a um novo mundo.

A trajetória de Bruna representa experiências juvenis marcadas pelas incertezas e instabilidades próprias do tempo presente. Seus percursos e itinerário demonstram “que é próprio da experiência social humana encontrar-se em permanente fluxo” (p. 241). Será que Bruna continuará seus estudos e se dedicará ao mestrado? Será ela uma gestora educacional? Ou até mesmo uma professora? Embora saibamos que jovens como ela vão se deslocando em um determinado contexto, que por vezes extrapola suas individualidades, seus desejos e possibilidades de escolha, o acesso às políticas públicas de educação é, sem dúvida, uma marca dessa nova geração, que pode sonhar ter o nível superior e, quem sabe, ascender socialmente. A trajetória, construída e mobilizada pela busca de realização de seus projetos, portanto, é a objetivação resultante da interação entre os agentes e os campos de possibilidades (VELHO, 2013).

Vale ressaltar que Bruna faz parte de uma geração de jovens de escola pública que são incentivados e preparados por seus professores/as para tirar uma boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Suas expectativas de ascender socialmente via escolarização se inserem nesse contexto, consolidadas sobretudo durante o Governo Lula, quando testemunhamos a

expansão/democratização/interiorização do Ensino Médio e do Ensino Superior no Brasil.

A respeito das políticas públicas de educação durante o Governo Lula, é salutar suas características paradoxais, pois ao mesmo tempo que financiou a iniciativa privada, também foi o responsável pela ampliação do ensino superior público. Nesses termos, merece destaque a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tinha o propósito de ampliar “e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (CARVALHO, 2014, p. 217), registrando um aumento de 73% na oferta de cursos superiores.

Merece destaque, como já mencionado, a proposta de implantação das políticas afirmativas, as quais abrangiam o acesso às universidades por parte de estudantes pretos, pobres e egressos da escola pública, que beneficiou estudantes como Bruna. Embora a efetivação dessa política tenha ocorrido a partir de 2012, com a lei Nº 12.711, quando ficou estabelecido que até agosto de 2016 todas as instituições de ensino superior destinariam metade de suas vagas para estudantes com o perfil citado, o aporte de recursos públicos na iniciativa privada, durante este governo, foi essencial para melhorar os índices de taxa de escolaridade líquida, amenizando as distâncias entre pretos/as e brancos/as (CARVALHO, 2014).

Considerações Finais

Uma análise das trajetórias das mulheres entrevistadas, as quais representam duas gerações distintas, possibilitou apreender como a intervenção do Estado, notadamente em relação às políticas públicas de educação, interferiu nos planos, projetos e experiências das mesmas. Nira representa a primeira geração de jovens do Perímetro, neta de colonos originalmente assentados pelo DNOCS.

Essa primeira geração carrega em sua trajetória as características próprias de uma família de tradição camponesa, os quais foram socializados através do trabalho na roça. A ausência ou o difícil acesso à escola talvez tenha fortalecido esse modelo de conduta dos pais. Dar continuidade à profissão de agricultor era, talvez, o futuro provável ou o mais possível diante de tantas limitações. Desse modo, havia um vínculo com a terra desde a infância como uma estratégia de sobrevivência coletiva da família. O trabalho, desse modo, tem um valor moral, disciplinador.

Bruna, por outro lado, diferente de gerações passadas, quando estudar era considerado “um luxo”, um privilégio de poucos, teve acesso ao ensino superior, viabilizado pela política de cotas, que prevê condições diferenciadas, no caso, para estudantes advindos de escolas da rede pública. Estudar, cursar uma universidade desponta como uma possibilidade de ascensão social ou mesmo mobilidade em termos de renda, o que representa uma possibilidade, um alento para quem mora no interior e que sonha com um futuro longe da agricultura.

Referências

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Trad. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Levallée. São Paulo: Paullus, 2010.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 2005.

BURSZTYN, M. **O poder dos donos**: planejamento e clientelismo no Nordeste. Rio de Janeiro/Fortaleza: Garamond/BNB, 2008.

CARVALHO, I. M. M. de. **O nordeste e o regime autoritário**. São Paulo: UCITEC/SUDENE, 1987.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, jun., 2014.

CONTI, L. de. A construção de espaços lúdicos e a composição narrativa da infância. In: **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Natal: Ed. UFRN, 2012.

DINIZ, A. S. A construção dos perímetros irrigados e a criação de novas territorialidades no sertão. In: ELIAS, Denise; SAMPAIO, J. L. F. (Orgs.). **Paradigmas da agricultura cearense: modernização excludente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FISCHER, I. R. **O protagonismo da mulher rural no contexto da dominação**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006.

FREITAS, I. Universitários do meio rural: trajetórias e projetos de vida. In: **Os jovens do interior**. Sobral/Ceará: UVA. 2015.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 2008.

MENDES, V. P. S. **Os Projetos de vida da juventude do Perímetro Curu-Paraipaba: entre o sonho e a realidade**. Fortaleza. Dissertação. (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Estadual do Ceará (UFC), Fortaleza, 2011.

MENDES, V. P. S. **Trajetórias de jovens do Perímetro Curu-Paraipaba**: histórias de rupturas e continuidades ao longo de gerações. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2018.

MENDES, V. P. S.; MARINHO, H. E.; PAULINO, A. G. L. Inclusão produtiva, políticas públicas e empoderamento das mulheres agricultoras familiares de Paraipaba - CE. **Cadernos Cajuína**, v. 4, n. 2, p. 21-38, 2019.

MOURA, M. M. **Os herdeiros da terra**: parentesco e herança em uma área rural. São Paulo: Ed. Hucitec, 1978.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I.; EUGENIO, F. (Orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 105-120.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. **Boletim regional, urbano e ambiental**, v. 21, jul./dez., 2019.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2011.

SCOTT, J. **Uma categoria útil para análise histórica**. [S.l.]: Ed. SOS Corpo, 1991.

VELHO, G. **Um antropólogo na Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.

A VIOLÊNCIA HOMOFÓBICA E SUA ARTICULAÇÃO COM AS NORMAS REGULATÓRIAS DE GÊNERO

Keith Daiani da Silva BRAGA¹

Arilda Inês Miranda RIBEIRO²

Introdução

Este capítulo tem o objetivo de debater o conceito de homofobia, sua origem, usos e articulações. Acreditamos que tal discussão teórica seja importante no atual momento em que vivemos no Brasil, de recrudescimento dos discursos homofóbicos, da desigualdade de gênero e do pensamento ultraconservador no campo da educação. O trabalho é fruto das elaborações teóricas empreendidas na pesquisa de mestrado “Homofobia na escola: análise do Livro de Ocorrência Escolar” (BRAGA, 2014)³, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP),

¹ Professora do Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG). Goiás, Brasil. E-mail: keith.braga@ifg.edu.br.

² Professora Titular aposentada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FTC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. E-mail: arildainesribeiro@gmail.com.

³ Trata-se de amplo estudo que buscou analisar a homofobia presente em registros escolares de escolas públicas da cidade Presidente Prudente-SP, em que a metodologia empregada foi a análise documental e o referencial teórico composto por autores e autoras ligadas a perspectiva Pós-Estruturalista e da Teoria Queer. O presente capítulo é um recorte desse estudo.

no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp.

Utilizaremos neste texto o termo homofobia para falar de uma forma genérica. Partimos desse posicionamento, por um lado por essa palavra ter ainda bastante apelo em diversos setores não acadêmicos, por outro e em decorrência disso, devido nosso interesse em trabalhar o seu conceito no artigo. Todavia, pontuamos que não cremos que lesbofobia e transfobia, por exemplo, estejam de forma satisfatória contempladas no conceito de homofobia.

Em nosso ponto de vista, é importantíssimo ao estudar sujeitos dissidentes da heterossexualidade lançarmos mão de conceituações que abordem as especificidades destes sujeitos. Isso porque acreditamos que ao falar de modo geral, não evidenciamos de fato as relações particulares de violência e discriminação sofrida por: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e outras identidades dissidentes.

O capítulo está organizado em duas partes: inicialmente em “O conceito de homofobia” falaremos sobre a origem da palavra e os diferentes sentidos e limitações que ela carrega, na segunda parte abordamos de que maneira a homofobia se articula com as normas regulatórias de gênero no sentido de atuar como guardião da superioridade heterossexual e sua forma obrigatória de ajustamento da sexualidade e gênero dos sujeitos. Encerramos nas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

O Conceito de Homofobia

A homofobia se desenvolve em todas as esferas sociais e compromete as vivências – não somente – de sujeitos considerados não heterossexuais. As discussões acerca do tema tornam-se cada vez

mais comuns, e o termo habitualmente evocado pela mídia, profissionais da saúde, educação entre outros, é associado, geralmente, ao preconceito e discriminação alimentados pelo medo, repulsa e rejeição às homossexualidades (SMIGAY, 2002).

Quando há o uso da ideia de preconceito, podemos associá-lo ao campo da Psicologia, preconceito é comumente compreendido como: conjunto de percepções mentais negativas associadas a determinados grupos ou sujeitos que são de alguma forma, socialmente desvalorizados.

Já quando falamos em discriminação, evocado com maior frequência pela área jurídica, é entendido como a materialização do preconceito e se expressa por meio de ações despóticas que resultam em cerceamento de direitos, exposição a situações constrangedoras, tratamentos pejorativos e desiguais a esses grupos ou sujeitos, histórica e socialmente inferiorizados (RIOS, 2009).

Ao destacarmos o fragmento: “conjunto de percepções mentais negativas” da definição de preconceito, rapidamente notamos a semelhança que essa concepção possui com a noção de homofobia mais recorrente nos debates políticos e na mídia. O que revela uma abordagem em comum, ou seja, o viés psicológico. Isso se explica pelo fato de que, desde sua gênese, o termo homofobia⁴ foi direcionado para a compreensão da intolerância contra sujeitos considerados não heterossexuais apenas pelo caráter psicológico e particular, o que ainda é marcante nos dias atuais.

⁴ Rios (2009) indica que há referências ao termo Homofobia anteriores à década de 1920 (conforme registro do Oxford English Dictionary). O termo “homoeerophobia”, aparece para alguns como precursor, donde se derivou “homofobia” (utilizado por Wainwright Churchill, no livro *Homosexual Behavior among Males: a cross-cultural and cross-species investigation*, de 1967). Borrillo (2010) indica que as primeiras preocupações em conceituar Homofobia se deram na década de 1970, por K. T. Smith em um artigo publicado em 1971 e pelo psicólogo G. Weinberg em 1972.

Com esse sentido, o termo costuma ser empregado quase que exclusivamente em referência a conjuntos de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) em relação a pessoas homossexuais ou assim identificadas. Essas emoções, em alguns casos, seriam a tradução do receio (inconsciente e “doentio”) de a própria pessoa homofóbica ser homossexual (ou de que os outros pensem que ela seja). Assim, seriam indícios (ou “sintomas”) de homofobia o ato de se evitarem homossexuais e situações associáveis ao universo homossexual, bem como a repulsa às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Essa repulsa, por sua vez, poderia se traduzir em um ódio generalizado (e, de novo, “patológico”) às pessoas homossexuais ou vistas como homossexuais (JUNQUEIRA, 2007, p.04).

Nessa linha de pensamento, a homofobia ao resumir-se a uma sensação ruim, sentida individualmente por sujeitos com problemas internos e específicos ligados à sua suposta homossexualidade e/ou expressões de gênero, oculta entre outros aspectos, o caráter social do fenômeno. Sem uma visão menos personalizada, nos limitamos na adoção de medidas paliativas de minimização da violência e ineficientes nas problematizações de políticas de enfrentamento (PRADO et al, 2009).

O problema em relação ao conceito está na gênese do próprio termo, como ressalta Borrillo (2010), ainda na década de 1970. Por considerarem o termo predominantemente ligado ao universo das fobias psicológicas, vários autores propuseram outras denominações na tentativa de encontrar uma nomenclatura mais adequada. Uma das primeiras críticas publicada foi a análise de J. Boswell (1985) que atentou para a abertura interpretativa que a palavra poderia gerar, pois ao considerar homo – derivação do grego que significa igual – com fobia – que significa medo –, a homofobia poderia ser lida como

medo do mesmo, do idêntico e não necessariamente do homossexual (BORRILLO, 2010).

Ao longo dos anos foram levantadas outras problemáticas, tais como: o prefixo homo ao ser equivocadamente interpretado do latim, que significa homem, reforçar o risco de, ao se empregar o conceito, dirigir-se apenas ao preconceito sofrido por homens homossexuais, negligenciando outras violências como: a lesbofobia, bifobia e transfobia (JUNQUEIRA, 2007).

Em publicações acadêmicas brasileiras encontramos diferentes termos e expressões alternativas como “preconceito sexual” e “violência contra não-heterossexuais”. Também notamos que alguns autores e pesquisadores adotam – na tentativa de ampliar a visibilidade de outras identidades – termos como: LGBTfobia – Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais e Transgênero fobia. Alguns, inclusive, incluíram no grupo os: Queers, Questionadores, Intersexuais, Assexuais e Aliados, ficando o termo da seguinte forma: LGBTQIAfobia (MELLO et al, 2012; MASIERO, 2013; SALA & GROSSI, 2013; OLIVEIRA JÚNIOR et al, 2013).

Sendo assim, não é possível problematizarmos a homofobia sem questionarmos que ela não se expressa apenas pela aversão a sujeitos homossexuais. A violência homofóbica precisa ser pensada levando em conta que esta auxilia a preservação da superioridade da heterossexualidade, a única forma de sexualidade que pode ser propagandeada em todos os lugares, grupos e instituições.

O autor Daniel Welzer-Lang (2001) contribuiu para a ampliação do conceito ao apontar a necessidade de se estudar a homofobia sob duas óticas: geral e específica. Como específica, a compreensão da homofobia restringe-se a figurar a hostilidade sofrida pelos homossexuais. E como geral, aponta um sistema sexista que tem como alvo os sujeitos que não transportam consigo mesmos as

características esperadas para seu gênero e, conseqüentemente, deixam de cumprir seus papéis de gênero previamente estabelecidos nessa sociedade sexista (WELZER-LANG 2001; RIOS, 2009; BORRILLO, 2010).

Dito de outra forma, a homofobia geral age como elemento necessário para a manutenção do sistema que regula os sujeitos por meio da sexualidade. Manifestações de violência, hostilidade, restrições de direitos entre outras discriminações são acionadas contra os sujeitos que apresentam comportamentos, gostos, vestimentas que não são previstas para o seu gênero. Isto ocorre porque, os sujeitos considerados homens ou mulheres ao nascerem são criados para se constituírem, arbitrariamente, como masculinos ou femininos. E, para que esse processo de “aquisição” da masculinidade, no caso do homem, ocorra, é preciso que ele rejeite o feminino e diferencie-se do homossexual. No caso da mulher, a feminilidade é “alcançada” pela mesma via: a negação do masculino (WELZER-LANG, 2001; BORRILLO, 2010).

Neste desenvolvimento forçado, os corpos que escapam dessa lógica predeterminada precisam ser realocados a seu suposto lugar de “origem”. E é justamente neste contexto que os mecanismos homofóbicos são acionados, pois por meio da homofobia é possível “[...] denunciar os desvios e deslizes do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal modo que se opera uma reatualização constante nos indivíduos ao lembrar-lhes sua filiação ao ‘gênero correspondente’” (BORRILLO, 2010, p. 26).

Deste modo, a percepção de homofobia geral, parece distanciar o conceito de homofobia psicológica, empregado em sua gênese, como suficiente para explicar a violência e inferiorização de sujeitos que desviem do padrão de sexualidade hegemônico. O que podemos perceber é que o deslocamento do olhar particular,

individual, e medicalizante para o da denúncia de um conjunto de disposições e estruturas que fazem da homofobia um problema também social.

Homofobia e Normas Regulatórias de Gêneros Articuladas em Prol da Heterossexualidade Compulsória

A partir do que debatemos na primeira parte, podemos inferir que a homofobia atua também como guardião da superioridade heterossexual, que por meio de seus efeitos violentos – sejam eles físicos, psicológicos ou de restrição de direitos – os sujeitos são lembrados, constantemente, sobre o que ocorre quando desviam do padrão hegemônico de sexualidade. Processo que se torna ainda mais explícito quando a subversão do desejo é acompanhada da subversão de gênero de quem expressa o desejo, evidente na enorme hostilização e exposição a diversas exclusões e até homicídios sofridos com maior frequência por travestis e transexuais (PELUCIO, 2005; PERES, 2004).

A fala de Berenice Bento (2011, p. 553) nos ilumina que: “os gêneros inteligíveis estão condicionados à heterossexualidade, e essa precisa da complementaridade dos gêneros para justificar-se como norma”. Daí advém a violência brutal e a patologização das identidades trans, como tentativa de evitar que se coloque em risco a norma heterossexual.

A lógica obedece à ideia de vagina-mulher-feminino versus pênis-homem-masculino (BENTO, 2008). Tão fortemente reafirmada e ensinada que em alguns contextos para ofender ou ridicularizar alguém basta lhe atribuir algo não previsto nessa sequência.

A filósofa estadunidense Butler (1987, p. 143) aprofunda que, é suficientemente constrangedor e passível de sofrimento para muitos,

a alegação de que “[...] exercem sua masculinidade ou feminilidade inadequadamente.” O que desvela o quanto as normas de gênero interferem na subjetividade dos sujeitos. Ressaltando que tais normas são, frequentemente, justificadas a partir das diferenças anatômicas sexuais que colocam homens e mulheres como seres biologicamente opostos e, portanto, complementares.

Como apresentado por Pedro (2005), essas justificativas, muitas vezes, se baseiam na ideia de que o gênero é alocado no campo das questões sociais e culturais e o sexo é tomado como algo fixo e natural. No entanto, a partir das contribuições de Laqueur (1992) e Butler (1990) a autora indica que “as relações de gênero que instituíram o sexo” e que o sexo é um efeito do gênero”, ou seja, tais diferenças biológicas entre homens e mulheres nem sempre foram vistas dessa forma (PEDRO, 2005, p. 90-91).

Até o início do século XVIII, estudiosos acreditavam que as genitálias (feminina e masculina), por meio das identificadas ligações morfológicas entre o pênis e o clitóris, os lábios vaginais e o escroto, e, os ovários e os testículos, poderiam indicar que ambos os sexos derivavam de um denominador comum, uma mesma origem fetal (LAQUEUR, 2001). Nesta percepção, o masculino era considerado o corpo desenvolvido e o feminino como sua versão invertida, imperfeita (WEEKS, 1999, p.57). É válido destacar que o corpo da mulher, ainda que inferiorizado, não era visto como oposto ao do homem. Essa perspectiva só foi alterada após a rediscussão do novo estatuto social da mulher e do homem (BENTO, 2011; LAQUEUR, 2001).

Nessa linha de pensamento dos autores entendemos que, as diferenças anatômicas entre o corpo do homem e da mulher, ainda que percebidas num determinado momento histórico, só passaram a merecer atenção e necessitar de urgente reinterpretação num contexto

político, econômico, social e cultural (LAQUEUR, 2001; WEEKS, 1999; BENTO, 2011).

Borrillo (2010) considera que uma alternativa para se pensar as diferenças sexuais é deslocar o olhar da questão biológica para perceber uma elaboração mais política em torno do sexo. Foucault (1985 [1976], p. 145) ressalta que “não se deve imaginar uma instância autônoma do sexo que produza, secundariamente, os efeitos múltiplos da sexualidade” (p. 145). Para o autor, o sexo é um elemento muito mais especulativo, um ponto ideal tornado necessário pelo que ele chamou de dispositivo da sexualidade. A partir do século XVIII, a sexualidade enquanto dispositivo histórico passou a se articular sobre o corpo dos sujeitos e produzir uma série de discursos – institucionais sobre o sexo, no intento de manter o controle sobre os sujeitos e as populações (CESAR, 2009).

Partindo da perspectiva foucaultiana, o sociólogo Miskolci (2012, p. 17) explica que:

Dispositivo é um termo que se refere ao conjunto de discursos e práticas sociais que criam uma problemática social, uma pauta para políticas governamentais, discussões teóricas e até mesmo embates morais. A sexualidade é um desses dispositivos históricos, e surgiu, aos poucos, a partir do século XVII, até adquirir os contornos presentes, que fazem com que as pessoas se compreendam a partir de sua sexualidade.

O filósofo francês se contrapõe à hipótese repressiva ao mostrar que a história da sexualidade moderna, a partir do século XVIII, não se trata de uma história de constante repressão sexual, pelo contrário, trata-se de uma estimulação, proliferação de discursos sobre o sexo. E complementa mostrando que, de certo modo, pensar que:

[...] o sexo não seja “reprimido”, não é de fato uma asserção muito nova. Há muito tempo já foi dito por psicanalistas. Eles recusaram a maquinaria simples que facilmente se imagina ao falar em repressão (FOUCAULT, 1985[1976], p. 79).

No entanto, temos que ter cautela ao pensarmos no que Foucault propôs a partir do questionamento da hipótese repressiva, pois como o autor explica:

[...] eu nunca afirmei que não tenha havido repressão da sexualidade. Eu apenas me perguntei se, para decifrar as relações entre o poder, o saber sobre o sexo, o conjunto da análise estava obrigando a orientar-se segundo o conceito de repressão, ou se, não se podia compreender melhor inserindo interdições, proibições, prescrições e dissimulações em uma estratégia mais complexa e mais global que não estivesse ordenada à repressão como objetivo principal e fundamental (FOUCAULT, 2006, p. 137).

Para o autor, compreender o dispositivo da sexualidade implica primeiro em se distanciar das concepções de poder ligadas às noções jurídicas, ou seja, das concepções de leis. Isso porque, segundo o filósofo “O dispositivo de sexualidade deve ser pensado a partir das técnicas de poder que lhe são contemporâneas” (1985 [1976] p. 141). Para tanto, o poder em suas características jurídicas, atreladas ao sexo, estabelecem que: este seja percebido a partir do regime binário do que é lícito e do ilícito, daquilo que é proibido e do que é permitido; tem para o sexo apenas o “não” como resposta; haja censura: que não se fale sobre isso, haja vista, que não é permitido evocar o que é proibido, etc. (FOUCAULT (1985 [1976])); CASTRO, 2009).

O abandono dessas concepções de poder e seu entrelaçamento com a sexualidade é uma necessidade:

Primeiro, porque se trataria de um poder pobre em seus recursos, econômico em seus procedimentos, monótono nas táticas que utiliza, incapaz de invenção e como que condenado a se repetir sempre. Em segundo lugar, porque é um poder que só teria a potência do “não” incapacitado para produzir, apto apenas a colocar limites, seria essencialmente anti-energia; esse seria o paradoxo de sua eficácia: nada poder a não ser levar aquele que sujeita a não fazer senão o que lhe permite. Enfim, porque é um poder cujo modelos seria essencialmente jurídico, centrado exclusivamente no enunciado da lei e no funcionamento da interdição. Todos os modos de dominação, submissão, sujeição se reduziriam, finalmente, ao efeito de obediência (FOUCAULT, 1985 [1976] p. 83).

Para Foucault (1985 [1976]), o poder na sociedade moderna não operou com o dispositivo da sexualidade nos moldes do poder soberano de caráter jurídico, regido como já mencionado, por leis. Nesse sentido, o poder não pode ser resumido a algo ruim, uma força negativa que opera de cima (dominadores) para baixo (dominados) e com única finalidade de restrição. Deste modo “[...] suponhamos que a análise histórica tenha revelado a presença de uma verdadeira ‘tecnologia’ do sexo muito mais complexa e, sobretudo, mais positiva do que o efeito excludente de uma proibição” (FOUCAULT, 1985[1976] p. 87).

Dentro dessa linha de pensamento, o filósofo francês propõe que tomemos o poder nas seguintes formulações:

[...] o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e moveis [...] as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor [...] que o poder

vem de baixo; isto é, não há, no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados [...] deve-se ao contrário supor que as correlações de força múltiplas se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social.[...] não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos. Mas isso não quer dizer que resulte da escolha ou da decisão de um sujeito individualmente [...] onde há poder há resistência e, no entanto esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder (FOUCAULT, 1985[1976] p. 89- 91).

Nesse sentido, por meio dessas características do poder moderno em que, a partir do século XVIII se assentaram as quatro importantes formas de desenvolver os dispositivos de poder e saber sobre a sexualidade: a histerilização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo das crianças, a socialização das condutas procriadoras e a psiquiatrização dos prazeres perversos. (CASTRO, 2009; FOUCAULT, 1985[1976]).

A histerilização do corpo da mulher, conforme pontua Castro (2009), foi realizada a partir de um triplo processo:

[...] pelo qual o corpo da mulher foi analisado como integralmente saturado de sexualidade foi integrado ao campo das práticas médicas e, finalmente, estabeleceu-se sua comunicação orgânica com o corpo social, o espaço familiar e a vida dos filhos (CASTRO, 2009, p. 400).

Foi então, neste contexto, que o sexo passa a ser concebido de três modos: algo que é do homem e da mulher, mas que é de pertencimento do homem e passa a ser lido como constitutivo do próprio corpo da mulher (CASTRO, 2009).

No que tange a pedagogização do sexo infantil foi tomada por meio da rejeição a práticas sexuais – como a masturbação – que passavam a ser vistas como perigos gravíssimos para as crianças, que tenderiam a crescer na imoralidade, colocando em risco inclusive seu desenvolvimento físico. Deste modo, as crianças são vistas como seres com corpos que possuem de sexo somente a anatomia (órgãos genitais), mas ausente de atividade sexual. Cabendo, por fim, aos pais, médicos e pedagogos a responsabilidade de vigiar e cuidar desses corpos infantis para que não pratiquem as atividades perigosas (FOUCAULT, 1985[1976]).

Na socialização das condutas procriadoras, inicia-se uma política de incentivo ou de restrição da reprodução, os casais são incitados à fecundação e os médicos e a ciência de controlar os nascimentos (FOUCAULT, 1985[1976]; CASTRO, 2009).

Por último, em relação à psiquiatrização dos prazeres perversos: “o instinto sexual foi isolado como um instinto biológico e psíquico autônomo, as suas anômalas foram clinicamente analisadas, as condutas foram normalizadas e patologizadas” (CASTRO, 2009, p. 400). Deste modo, o sexo passa a se referir a funções biológicas justificadas e entendidas a partir de suas características anatômicas fisiológicas. Mas, o instinto sexual pode se desviar apresentando, assim, condutas pervertidas (FOUCAULT, 1985[1976]; CASTRO, 2009).

É assim que a sexualidade a partir do século XIX é analisada, conferida, esmiuçada, investigada com tanto empenho e atenção, suspeitando de todo e qualquer detalhe se examina a todos, inclusive acompanha-se sua manifestação nos primeiros anos de vida das crianças, no corpo das mulheres, das condutas tidas como estranhas. Em síntese: o sexo toma então a centralidade da política.

Para Foucault (1985[1976]), isso ocorre porque o sexo se encontra na ligação entre dois eixos por meio dos quais longamente se aplicou toda uma tecnologia da vida. Reside em um eixo, as disciplinas do corpo: docilização, distribuição no espaço, articulação das forças, economia das energias. No outro, o controle das populações, por meio das incitações ou limitações à procriação, controle estatístico de nascimentos, socialização de campanhas ideológicas para moralizar os sujeitos, entre outros (FOUCAULT, 1985[1976]; CASTRO, 2009).

Nessa linha de pensamento, as estratégias de controle e incitação supracitadas não são formas de barrar o sexo, de impedir a sexualidade, pelo contrário, trata-se de articulá-la, organizá-la, poder produzi-la:

[...] estamos em uma sociedade do “sexo”, ou melhor “de sexualidade”: mecanismos do poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada. Saúde, progeneritura, raça, futuro da espécie, vitalidade do corpo social, o poder fala da sexualidade e para a sexualidade; quanto a esta, não é marca ou símbolo, é objeto e alvo [...] O poder a esboça, suscita-a e dela se serve como um sentido proliferante de que sempre é preciso retomar o controle para que não escape; ela é um efeito com valor de sentido (FOUCAULT, 1985[1976], p. 138).

Por intermédio da sexualidade, enquanto aparato, é que estratégias e técnicas para internalização de normas sociais foram empregadas pelo Estado e suas instituições que passaram a controlar os sujeitos. Neste contexto foram produzidas, muitas das teorias e crenças que embasam, ainda hoje, a compreensão dominante de sexualidade (SPARGO, 2006; MISKOLCI, 2012).

E, como explica Foucault “[...] É pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo da sexualidade, que todos devem passar a ter acesso à sua própria inteligibilidade” (FOUCAULT, 1985 [1976], p. 145-146). Assim, os saberes acerca das diferenças anatômicas entre homens e mulheres foram reforçados politicamente a partir da perspectiva diferencialista. Bento (2011) nos explica que através dessa ótica é sustentado o argumento de que:

[...] a mulher e o homem são portadores de diferenças irrelativizáveis. Da espessura da pele, ao tamanho do crânio, da estrutura psíquica aos complexos, tudo é diferença. A refinada engenharia da diferença sexual esquadrinhou os corpos com o objetivo de provar que não há nada em comum entre o feminino e o masculino. O único momento de encontro possível aconteceria no ato sexual. A heterossexualidade, portanto, seria uma expressão natural e normal dos corpos (BENTO, 2011, p. 09).

A essa expressão natural e normal dos corpos – em que homens se inclinam para o masculino e desejam as mulheres e mulheres inclinam-se para o feminino e expressam desejo pelos homens – Judith Butler (2003 [1990]) chamou de inteligibilidade do gênero, que seria a continuidade estabelecida entre a lógica: sexo-gênero-desejo.

Os gêneros inteligíveis:

[...] são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre

o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER, 2003[1990], p. 38).

Articulando toda essa discussão da sexualidade e do gênero com a homofobia, passamos a compreender que sua ação possui uma relação umbilical com as normas regulatórias de gênero, pois a inteligibilidade do gênero é um imperativo para a vigência do padrão heteronormativo.

Dentro do sistema de regulação dos sujeitos, na ótica heterocentrada, a função maior dos processos homofóbicos empregados para que os sujeitos permaneçam na norma é impedir que a própria norma, calcada na lógica sexo-gênero-sexualidade, perca sua força. Portanto, como argumenta Borrillo (2010), somos reféns desse sistema que invariavelmente nos conduz a ser homem ou mulher.

Nessa perspectiva, o gênero é entendido como uma categoria que nos definiria como humanos, pois, como Butler (2008 [1993]) explica na obra *Cuerpos que importan*, antes de nos ser atribuído arbitrariamente o gênero masculino ou feminino não somos lidos como tais, então a partir da interpelação “é um menino ou uma menina?” é que se inicia todo um processo de aquisição do gênero que será reatualizado durante toda a vida:

Consideremos el caso de la interpelación medica que (a pesar de la reciente incorporación de otros apelativos más generales) hace pasar a un niño o una niña de la categoría de “el bebé” a la de “niño” o “niña” y la niña se “feminiza” mediante esa denominación que la introduce en el terreno del lenguaje y el parentesco a través de la interpelación de género. Pero esa “feminización” de la niña no termina allí; por el contrario, las diversas autoridades reiteran esa interpelación fundacional a lo largo de varios intervalos de tempo para fortalecer o combatir

este efecto naturalizado. La denominación es a la vez un modo de fijar una frontera y también de inculcar repetidamente una norma (BUTLER, 2008[1993], p. 25-26).

Dito de uma maneira diferente, a atribuição do gênero presente no ritual do nascimento, faz parte de um amplo projeto desenvolvido no campo discursivo da sexualidade, onde a partir da delimitação se qualifica aquilo que poderá fazer parte da categoria “humano” (BUTLER, 2003 [1990]). O gênero se coloca deste modo, como o conjunto de tecnologias acionadas e reiteradas responsável pela produção de corpos-sexuais (BENTO, 2011).

Essa produção é feita pelos corpos e nos corpos dos sujeitos. De modo, o gênero, na perspectiva de Butler (2003[1990]) pode ser entendido como a:

[...] estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser (BUTLER, 2003, p. 59).

A partir desse processo de sujeição e aquisição do gênero, há corpos que não se conformam e descontinuum a ordem sexo-gênero-desejo (considerada “natural”). E, como consequência, tanto os que expressam seu desejo para o gênero ou sexo que não é esperado (homossexuais) quanto os que não performatizam o gênero nos padrões hegemônicos de sexualidade (pessoas trans) são colocados à margem do social e se configuram como vítimas de diversos processos discriminatórios, como a homofobia. Isso acontece, porque, segundo Butler (2008 [1993], p.334) “la homofobia con frecuencia opera atribuyendo a los homosexuales um género perjudicado, fracasado”, o que não raras vezes, qualifica os gays como “afeminados” e as lésbicas

a “macho- fêmeas”. O fracasso do gênero ocorre devido à sua performance não estar prevista nos moldes heterocêntricos.

Bento (2008, p. 34) justifica que quando se age e tenta reproduzir o modelo de homem e mulher “verdadeiro”, “[...] nem sempre o resultado corresponde àquilo definido e aceito socialmente como atos próprios a um homem/mulher”. Especialmente nesses casos, a violência homofóbica é aplicada como forma de “ensinar” a norma, bem como afastar as práticas distantes do considerado “normal”.

Assim, a partir dos gestos, comportamentos, expressões que se localizam nos corpos se qualifica os sujeitos – “normais” e “anormais” – em torno de identidades masculinas e femininas tomadas como “naturais”:

[...] os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora (BUTLER, 2003[1990], p. 195).

Preciado (2002) apresenta uma ampliação do conceito de gênero, compreendido como performático por Butler (1990). Em sua perspectiva, o gênero também atua como uma tecnologia de controle sobre os corpos. Os gêneros também são produzidos pelas intervenções cirúrgicas, medicamentosas, cosméticas, tais como o silicone, os hormônios, as próteses, que se tornam constituintes dos corpos (LIMA, ALVARENGA, 2012).

Por meio das tecnologias de gênero, se produz um controle político dos sujeitos antes deles nascerem. A determinação “menino ou menina” inicia-se antes do nascimento. Os corpos têm sua história previamente inscrita num roteiro específico de masculinidade ou

feminilidade que se confirma no parto, mas que estava sendo articulado anteriormente. Deste modo, gênero é uma tecnologia de governo dos corpos dos sujeitos com o intuito de produzir neles e através deles aquilo que compreendemos como homens e mulheres e, ao mesmo tempo, alinhar essa concepção à materialidade biológica para, então, estabelecer sua complementaridade (PRECIADO, 2002).

Dessa forma, com as contribuições de Preciado (2002) e de Butler (2003), podemos pensar que não somente o gênero é construído, mas também o sexo. Não há corpo macho nem corpo fêmea. A própria leitura dicotômica da anatomia humana é produzida a partir da tecnologia de gênero. Os sujeitos desde o nascimento são produzidos por meio de brinquedos, jogos, roupas entre outros recursos para se reconhecerem na determinação imposta pelo gênero e sexo – construídos arbitrariamente – em seus corpos. Nesse processo são empregados mecanismos homofóbicos, pois é necessário vigiar e não interromper essa construção contínua, nunca acabada de masculinidades e feminilidades heterocentradas.

Considerações Finais

Buscamos ao longo do texto abordar o conceito de homofobia fora de uma perspectiva psicológica e individual, e sim ampliarmos o debate para um fenômeno social preocupante que compromete a vida de sujeitos que não tem seu desejo e ou performatizações de gênero alinhados na heterossexualidade.

Buscamos argumentar que o conceito de homofobia deve ser compreendido a partir de sua ligação com as normas regulatórias de gênero. Em nosso ponto de vista, a sustentação dos processos homofóbicos precisa ser analisada levando em conta sua ação no

processo contínuo de produção de corpos masculinos e femininos centrados na heterossexualidade.

Para finalizar, sintetizamos que em sua expressão, a homofobia relaciona-se a atitudes de violência (física, psicológica) e a posicionamentos que – mesmo implícitos – quando materializados, atuam como um mecanismo de interdição, controle e vigilância de comportamentos sexuais (ainda que expressados por sujeitos heterossexuais) não heterocentrados e/ou não representados pelos padrões identitários de gênero (JUNQUEIRA, 2007; BUTLER, 2003 [1990], PRECIADO, 2002).

Referências

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença.

Estudos Feministas, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito.

Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRAGA, K D. S. **Homofobia na escola**: análise do Livro de

Ocorrência Escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual

Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2014.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da

identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e

Foucault. In: BENHABIB, S; CORNELL, D. (Orgs.). **Feminismo**

como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987. p. 139-154.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CESAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**, n. 35, p. 37-51, set/dez., 2009.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985[1976].

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, v. 1, p. 145-166, 2007.

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

LIMA, M. L. C.; ALVARENGA, E. C. O banheiro de Nayara: a escola e suas tecnologias heteronormativas. **Artifícios: Revista do Difere.** v. 2, n. 4, dez., 2012.

MASIERO, C. M. Homofobia: história e crítica de um preconceito. **Emblemas**, v. 10, n. 2, p. 125-146, jul./dez., 2013.

MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas: revista de Estudos Gays**, v. 7, p. 99-122, 2012.

MISKOLCI, R. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA JR. I. B.; LIMA, E. S.; PERES, J. A.; MAIO, E. R. **Ofício de estratégias pedagógicas para tratamento da diversidade sexual, combate e prevenção da homofobia escola**. 2013.

Disponível em:

<http://semanadepedagogia2013.com.br/media/pdf/9m.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, v. 24, n. 1, p. 77- 98, 2005.

PELÚCIO, L. Na noite nem todos os gatos são pardos: notas sobre a prostituição travesti. **Cadernos Pagu**, v. 25, p. 217-248, jul./dez., 2005.

PERES, W. S. Violência estrutural e AIDS na comunidade travesti brasileira. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 3, n. 1, p. 21-31, 2004.

PRADO, M. A. M.; ARRUDA, D.; TOLENTINO, L. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, v. 4, p. 21-32, 2009.

PRECIADO, B. **Manifiesto contra-sexual**: prácticas subversivas de identidad sexual. Madrid: Pensamiento Opera Prima, 2002.

RIOS, R. R. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 53-84.

SALA, A.; GROSSI, M. P. “Somos iguais nas diferenças sexuais. Homofobia, lesbofobia e transfobia nunca mais”. Análise dos discursos contra a violência heterossexista produzidos por adolescentes brasileiras/os no marco do Projeto Papo Sêrio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10. **Anais...** Florianópolis, 2013.

SÃO PAULO [Estado]. **Lei Estadual n.º 10.948**. Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual de 05 de novembro de 2001.

SMIGAY, K. E. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatas de violência: desafios para a psicologia política. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8. n. 11, p. 32-46, 2002.

SPARGO, T. **Foucault e a Teoria Queer**. Rio de Janeiro: Pazulin. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. IN: LOURO, G. L.(org.). O Corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-83.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, 2001.

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA: O CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DAS TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES

Vinicius Mascarenhas dos PASSOS¹

Marcos Lopes de SOUZA²

Apontamentos Iniciais

Devido à sua potencialidade na produção de sujeitos, em meio às relações de saber-poder, o currículo escolar se constitui, muitas vezes, como um sistema de regulação moral e de controle das identidades. Portanto, por meio do currículo são selecionados os conhecimentos utilizados para (des)privilegiar alguns grupos e construir subjetividades, garantindo a permanência de referenciais hegemônicos e, poucas vezes, legitimando lugares para os grupos subalternizados (SILVA, 2010; LOPES; MACEDO, 2010).

Apesar de o currículo ser utilizado para nomear, classificar, hierarquizar e regular, também é um território de conflito, contestação e luta. Com base nesta perspectiva, quando alguns

¹ Doutorando e Mestre pelo Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié, Bahia, Brasil. E-mail: vini-mascarenhas@hotmail.com.

² Professor Pleno do Departamento de Ciências Biológicas e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié, Bahia, Brasil. Email: markuslopessouza@gmail.com.

espaços curriculares produzem diálogos sobre questões marginalizadas, como diversidade de gênero e sexual, em tempos de ódio e perseguição à comunidade LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneras(os), *queer*, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários e demais dissidentes de gênero e sexuais), estes lugares podem se constituir como resistências.

Pensando dessa maneira, em 2005, no município de Jequié (BA), foi criado o componente Educação para Sexualidade (EPS), como parte da matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental regular e 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A implementação nessa etapa da educação básica foi possível por entenderem que esses/as discentes já teriam uma idade considerada adequada para discutirem sobre sexualidade (AZEVEDO; SOUZA, 2016).

Ter um componente curricular específico para abordar essas questões foi possível por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96. No artigo 26 é dito que o currículo do ensino fundamental deve ter uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada de acordo com as características locais, regionais e culturais das/os discentes (BRASIL, 1996). No início, a disciplina foi criada com o intuito de controlar o aumento dos casos de gravidez na adolescência e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), sendo solicitada a sua integração na parte diversificada do currículo do 8º e 9º ano do ensino fundamental das escolas municipais (AZEVEDO; SOUZA, 2016).

Nesses 19 anos de existência do componente curricular Educação para Sexualidade houve modificações e permanências que estão associadas a uma compreensão de educação perpassando pelos diferentes governos. Em tempos que se presenciam fortes embates e disputas dos grupos conservadores, ao desejarem controlar, regular,

limitar e impedir os avanços e conquistas históricas das discussões de gênero e sexualidade, pensamos a disciplina EPS como uma forma de resistência e, dependendo da proposta curricular, até subversiva.

Por compreendermos a importância de resistir em toda essa conjuntura, tomamos esse conceito como fundamental para analisar a construção e o desenvolvimento dessa disciplina. Com base nos ensinamentos de Michel Foucault (1988), a resistência é uma força e atua como parte do poder, sempre havendo possibilidades de resistir por meio dessas relações. Esse fato nos instiga a questionar: como esse componente vai se constituindo enquanto disciplina escolar? Portanto, nesse trabalho analisamos o contexto histórico e político das transformações curriculares da disciplina Educação para Sexualidade desde sua implementação em 2005, nas escolas municipais da cidade de Jequié (BA).

Direcionamentos Metodológicos

Nós rejeitamos um manual metodológico linear e fixo, ou seja, um roteiro cheio de afirmações decisivas que qualquer pessoa possa seguir para chegar em um mesmo resultado. Certamente, essa proposta desestimularia o pensamento e o questionamento. Portanto, com base nos estudos foucaultianos, pós-críticos e pós-estruturalistas, podemos pensar a construção das disciplinas escolares com base em um contexto histórico de rupturas e continuidades.

Aproximamo-nos da vertente pós-estruturalista por nos levar a desconfiar das verdades universais e estáveis, admitindo a incerteza e a dúvida. Temos aprendido a operar com a provisoriedade, sem considerar que vale tudo na construção e realização das pesquisas. Nós nos implicamos em realizar pesquisas com rigorosidade, mas praticando o autoquestionamento. Abandonamos a pretensão de

dominar o assunto, por compreendermos que a tarefa de conhecer é incompleta. Lidamos com contradições e pensamos que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo. Portanto, buscamos experimentar a pluralidade (LOURO, 2007).

Valorizamos e operamos com o local e as particularidades da disciplina Educação para Sexualidade no município de Jequié (BA), analisando as influências nacionais que repercutiram em seu contexto e vice-versa. Entendemos que qualquer verdade é provisória, estando ancorada em determinada época para um grupo ou sociedade. Sendo assim, as relações móveis e fluidas entre saber-poder se estendem por toda parte, produzindo conhecimentos, discursos, objetos e verdades de acordo com o contexto histórico (SILVA, 2010).

Para a constituição do material empírico dessa pesquisa, delimitamos que as/os participantes seriam docentes e (ex)docentes que atuam/atuaram na disciplina de EPS e (ex)profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jequié que estavam/estão envolvidas/os na sua construção ou na gestão desse componente curricular. Com o fechamento das escolas, devido ao cenário pandêmico imposto pela covid-19, em dezembro de 2020, o primeiro autor desse trabalho buscou orientações na SME de Jequié para conseguir o contato telefônico (*WhatsApp*) dessas/es profissionais.

Antes de iniciar a produção do material empírico, essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié (BA), número CAAE: 45529021.6.0000.0055. Além disso, todas/os as/os participantes foram informadas/os acerca da investigação e sobre a possibilidade de dirimir quaisquer dúvidas. As pessoas que aceitaram participar, confirmaram por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na busca pela preservação do anonimato das/os participantes, atribuímos nomes

fictícios em memória das pessoas LGBTTQIAPN+ assassinadas na Bahia, em 2019, de acordo com os dados do Grupo Gay da Bahia (GGB).

Como instrumento de produção de informações, utilizamos das entrevistas narrativas. Conforme mencionado por Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2012), as entrevistas narrativas encorajam e estimulam as/os participantes a comentarem sobre os acontecimentos marcantes do contexto que viveram, abordando pontos de vista singulares. Dessa forma, as/os entrevistadas/os lembraram dos fatos que envolveram a disciplina EPS e relataram suas histórias, até mesmo com certo saudosismo.

As entrevistas foram realizadas individualmente e de forma virtual pela plataforma do *Google Meet*. Neste trabalho traremos análises das entrevistas realizadas com duas (ex)profissionais da SME e duas (ex)docentes da disciplina EPS. No que diz respeito aos dados pessoais das técnicas da SME, Cristiane e Priscila se identificam como mulheres cis, heterossexuais e cristãs. Cristiane possui cor branca e Priscila é parda. Possuem idades, respectivamente, de 41 e 58 anos. Cristiane atuou profissionalmente na SME de 2006 a 2008 e Priscila trabalha desde 2006.

Analisando o perfil das (ex)docentes, Bruna preferiu não dizer seu gênero, orientação sexual e cor, identificando apenas sua religiosidade católica. Enquanto Mônica afirmou ser uma mulher cis, heterossexual, branca e de religião protestante. Possuem idades, respectivamente, de 40 e 55 anos. Ambas são da área de Ciências da Natureza, sendo Bruna licenciada em Química e Mônica em Ciências com habilitação em Biologia, concluindo seus cursos em 2005 e 2002, respectivamente.

Bruna exerce a profissão docente há 22 anos e Mônica exerceu por 30 anos, sendo, atualmente, aposentada. Bruna é professora

efetiva, ministra a disciplina EPS, atualmente, e a assumiu desde o início da implementação curricular, com exceção de poucos anos. Mônica ministrou esse componente curricular por dois ou três anos no início da sua implementação.

Além das entrevistas, neste artigo também trabalhamos com as pesquisas desenvolvidas sobre a disciplina Educação para Sexualidade como material de análise. Assim sendo, utilizamos a monografia de especialização de Maria José Sá Barreto Queiroz (2007) e as dissertações de mestrado de Suse Mayre Martins Moreira Azevedo (2013), Suzane Nascimento Cabral (2016), Laís Machado de Souza (2017), Thaís Santos Santana (2020) e Vinicius Mascarenhas dos Passos (2022).

Para realizarmos as análises, nos pautamos nos estudos foucaultianos, pós-críticos e pós-estruturalistas. Neste texto, focalizaremos como a disciplina EPS foi se constituindo ao longo dos seus dezenove anos, em meio a movimentos de fortalecimento dos debates sobre sexualidade na escola, incentivados pelos movimentos sociais e pelas políticas públicas e também de contramovimentos pautados no fundamentalismo religioso.

A Res(ex)istência da Disciplina Educação Para Sexualidade Diante do Contexto Histórico e Político Conservador

Ao longo dos seus anos de existência, na disciplina EPS, houve disputa entre os conhecimentos incluídos ou excluídos para serem ministrados. Entre as definições que são dadas para disciplina escolar, André Chervel (1990) assemelha seus “sinônimos” como “matérias” ou “conteúdos” de ensino, entendendo-a como aquilo que se ensina. Frequentemente, isso demonstra uma posição política de educação

para responder a necessidade de determinados conhecimentos em nossa sociedade.

Por não ter ocorrido nenhuma iniciativa de projeto e formação para a disciplina EPS, nos últimos anos, durante o contexto pandêmico, em julho de 2021, a coordenação dos anos finais do Ensino Fundamental da SME realizou um convite às/aos professoras/es deste componente curricular, bem como às/aos coordenadoras/es das respectivas escolas, para uma roda de conversa. Este momento de diálogo ocorreu via online, com a participação de uma docente da UESB/Jequié, para apresentar o projeto “Educação para prevenção: uma questão de saúde sexual e reprodutiva”. Apesar de não sermos docentes da disciplina EPS, mas por estarmos pesquisando esse componente curricular, ao ter ciência desse convite, o primeiro autor deste trabalho se interessou em saber mais sobre essa proposta e participou dessa reunião.

Analisando a fala da coordenadora e os escritos do projeto de extensão que foi projetado por meio de um slide, a proposta desse projeto visava promover, apoiar e incentivar a saúde sexual e reprodutiva da comunidade acadêmica e extra-acadêmica em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Núcleo Territorial de Educação do Estado da Bahia (NTE). Sua ação seria desenvolvida entre maio e dezembro de 2021. Nesse sentido, foi reconhecido que, devido ao grande número de jovens e adolescentes desconhecedoras(es) das questões envolvendo a saúde sexual e reprodutiva, esse projeto auxiliaria a disciplina a ser um espaço (in)formador a fim de que houvesse as mudanças desejadas. Assim, foram desenvolvidas oficinas, rodas de conversa e apresentações de vídeos com discussões em grupo por meio das plataformas digitais com o apoio de discentes do curso de saúde da UESB/Jequié.

Esta preocupação com a saúde sexual e reprodutiva deve ser considerada, contudo, não podemos cair na armadilha de relacionar o sexo sempre com a reprodução compulsória ou com as doenças, entendendo-o como imundo e pecaminoso, algo muito comum na história da Educação Sexual no Brasil. Recentemente, a ex-ministra Damares Regina Alves, titular do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) defendia que as discussões sobre Educação para Sexualidade nas escolas deveria incentivar as/os jovens a adiarem o momento da primeira relação sexual, realizando a abstinência como forma de evitar as IST e a gravidez. Essa proposta se consolidou na campanha “Tudo tem o seu tempo: adolescência primeiro, gravidez depois”. Esse pensamento reitera o sexo como perigoso, causando medo e desvinculando-o do prazer. Ela contesta o sexo por prazer, produzindo um discurso de que este deve estar subjugado ao amor idealizado entre homem e mulher cis.

Percebemos que essas propostas preventivas se assemelham às condições de emergência da disciplina EPS, implementada em 2005, no qual, pautaram a prevenção as IST/HIV/AIDS e gravidez na adolescência. A disciplina EPS foi implementada em um período marcado em âmbito nacional e internacional na busca pelo direito à dignidade e respeito à diferença como um reflexo aos avanços da luta dos movimentos sociais que foram duramente conquistados.

Sobretudo, pensava-se a educação como um espaço preventivo (CÉSAR, 2009), havendo um investimento para que a escola assumisse esse debate. É possível supor que as instituições sociais, em especial a família e a religião cristã, experimentaram, em determinado período histórico, a necessidade de determinar tarefas educacionais às instituições escolares, que conduzissem determinados objetivos educacionais dos seus interesses (CHERVEL, 1990).

Além dessa iniciativa, no final da década de 1990, o governo brasileiro havia proposto um conjunto de reformas curriculares, produzindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento foi tematizado como uma resposta aos diversos problemas que a escola foi convocada a intervir, tais como a ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Essas temáticas deveriam ser abordadas de forma transversal entre as diversas áreas do conhecimento. Com o estímulo dos PCN para que houvesse as discussões sobre sexualidade com as/os adolescentes na escola, pensando em nível local, de acordo com Maria José Sá Barreto Queiroz (2007):

A Câmara de Vereadores da cidade de Jequié-BA, no ano de 1998, encaminhou um documento à Secretaria Municipal de Educação solicitando a inclusão da disciplina Orientação Sexual no currículo das escolas de Ensino Fundamental como disciplina obrigatória. Porém, o parecer do Conselho Municipal de Educação de Jequié-BA, naquele momento foi contrário, admitindo que o tema poderia ser abordado conforme propunham os PCN. Porém, em 2004 a disciplina Orientação sexual começou a ser oferecida em uma das escolas da rede municipal e, em seguida, em 2005 a disciplina Educação para a Sexualidade passou a fazer parte do currículo na parte diversificada do conhecimento (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JEQUIÉ-BA, 1998 apud QUEIROZ, 2007, p. 16).

Compreendemos que, em primeira instância, o projeto de inserção de um componente sobre sexualidade nas escolas municipais de Jequié (BA) foi rejeitado, em 1998, não pela recusa das discussões, mas, em virtude do entendimento de que essas temáticas não deveriam ser disciplinares e, sim, transversais, perpassando por todas

as áreas do conhecimento. Entretanto, consideramos que ter um componente específico sobre sexualidade é interessante por permitir com que muitos conhecimentos deixem de “disputar espaços” no currículo com os de outras disciplinas e, por muitas vezes, perdendo para outros conhecimentos considerados mais válidos.

Nesse ínterim, é possível perceber como o estímulo das políticas nacionais acabam refletindo localmente, ainda que, devido ao conservadorismo político, não se efetivaram enquanto políticas públicas e propostas curriculares. Pensando em nível nacional, é possível citar que, em 2004, no primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, houve o advento de programas e ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) buscando reduzir as desigualdades educacionais, promovendo o pleno acesso à escolarização e à participação das/os discentes com equidade e reconhecimento das diferenças.

Com as iniciativas da SECADI, nesse mesmo ano, o governo federal, por meio da articulação entre algumas secretarias, criou o programa Brasil Sem Homofobia para combater a violência e a discriminação contra a chamada população LGBT, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais, e garantindo sua cidadania. Entre as ações, estava o direito à educação com a elaboração de diretrizes que orientassem as instituições de ensino e à formação das/os docentes na implementação de iniciativas que promovessem o respeito e a não discriminação pela orientação sexual (BRASIL, 2004).

Outro programa que consideramos importante foi o Gênero e Diversidade na Escola (GDE), criado em 2006, destinado às/aos docentes dos anos finais do ensino fundamental, visando auxiliar, à distância, na formação continuada para o combate a atitudes e

comportamentos preconceituosos em relação às questões de gênero, raça e orientação sexual (BRASIL, 2009).

Sendo assim, consideramos esses projetos como um marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo reconhecimento das diferenças, em especial, no que tange à diversidade de gênero e sexual. Apesar disso, compreendemos que essas medidas não se firmaram enquanto políticas de Estado, mas atreladas ao governo do Partido dos Trabalhadores, tanto que, com o golpe do mandato de Dilma Rousseff, em 2016, esses projetos deixaram de existir por conta das mudanças de interesse dos que assumiram a presidência.

Esse contexto nacional das políticas públicas repercutiu em âmbito estadual e, consequentemente, municipal, afetando a disciplina EPS. Pensando localmente, na cidade de Jequié (BA), ao longo da existência da disciplina EPS, seis representantes distintos, de diferentes partidos políticos, assumiram o comando da prefeitura. Conforme relatado nas entrevistas narrativas, Bruna (docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 18/08/2021) e Cristiane (ex-técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 13/04/2021) destacaram que, nos primeiros anos de criação da disciplina EPS, foram desenvolvidos alguns projetos (ex. Semana do Adolescente), fóruns e a implementação de um núcleo da diversidade na SME.

De acordo com Bruna e Cristiane, a potencialidade de eventos, como o da Semana do Adolescente, foi importante para promover com que as/os discentes e todo o corpo escolar difundissem os conhecimentos abordados na disciplina EPS para toda a comunidade. Esse projeto era promovido pela SME de Jequié, havendo um envolvimento do município e do estado para a sua realização.

Nesse sentido, percebemos que, entre 2005 e 2008, embora com algumas críticas, a disciplina vai se consolidando e sendo reconhecida como um importante elemento político em Jequié. A

construção desses espaços fortalecia e ampliava as discussões sobre sexualidade. A intenção era que, anualmente, fosse feito um Fórum Municipal da disciplina Educação para Sexualidade, como foi realizado em 2007. Entretanto, conforme apontado por Cristiane, as mudanças de gestões interferiram na manutenção desses debates. Dessa forma, após esse período, poucas iniciativas foram realizadas e a disciplina foi sendo menos visibilizada. Apesar disso, destacamos que ela não foi retirada com as mudanças de governo.

Nesse período, o fortalecimento da disciplina EPS também está relacionado com as pesquisas e cursos em torno desta temática que passaram a ser desenvolvidos na universidade. Dessa forma, um ponto importante destacado no decorrer das entrevistas, por algumas profissionais da SME e docentes da disciplina EPS, foi a criação do Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, no ano de 2005.

Dentre suas atividades, o Odeere proporciona uma maior interação com a comunidade ao promover cursos de Extensão, tais como o de “Formação continuada de educadoras e educadores nas temáticas relativas às identidades de gênero e sexuais”, oferecido em 2009, 2010, 2011 e 2013 e o de Gênero, Raça e Diversidade sexual, ofertado entre 2015-2019 e entre 2022 até o momento atual. De acordo com as entrevistadas, Bruna, Priscila (técnica pedagógica da SME, entrevista realizada em 23/08/2021) e Mônica (ex-docente da disciplina EPS, entrevista realizada em 30/08/2021), os cursos contribuíram para a sua formação e de outras/os docentes e segmentos da sociedade.

Diante da importância das discussões destas temáticas, a formação de professoras/es para o debate destas questões tem sido um grande desafio. De modo geral, as/os docentes têm dificuldades em

abordar essas questões em sala de aula, muitas vezes, devido a um currículo de licenciatura que privilegia determinados conhecimentos e silencia outros, tais como gênero e sexualidade. Desta forma, percebemos como isso interfere na formação destas/es, impedindo que rompam com estruturas do modelo eurocêntrico, cisheteronormativo e binário nas práticas pedagógicas. As concepções das/os docentes, enraizadas por equívocos que geram discriminações acerca do “eu” e do “outro”, orientam as formas de conduzir as atividades educativas, sendo necessária a existência de espaços de formação inicial e continuada que auxiliem as/os educadoras/es a discutir e atuar frente a essas questões.

Cristiane e Priscila ressaltaram que os professores Ms. Josmar Barreto Duarte e Dr. Marcos Lopes de Souza, ambos da UESB, campus de Jequié (BA), contribuíram para os diálogos e debates em relação à disciplina Educação para Sexualidade. O Prof. Marcos coordena o Acuedações – Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais e já havia realizado algumas aproximações com a disciplina EPS, entre os anos de 2005 e 2008, inclusive, em parceria com a SME de Jequié. Ao longo desse percurso, foram desenvolvidas algumas pesquisas, participações em eventos e formações relacionadas à disciplina EPS. Essas aproximações ocorreram em momentos pontuais, sendo um reflexo do cenário nacional e municipal de valorização das discussões sobre sexualidade. Contudo, ao longo do tempo iniciativas como essas deixaram de existir. Apesar dos esforços empregados, atualmente não se observa o mesmo empenho por parte de outros setores da esfera municipal.

Na medida em que a luta dos movimentos sociais avança, grupos reacionários entendem que suas visões de mundo e verdades estão sendo ameaçadas. Sendo assim, esses grupos passaram a resistir a inserção de gênero e sexualidade, principalmente, no âmbito escolar.

Uma das iniciativas mais consistente dos ataques conservadores foi o Movimento Escola sem Partido, fundado em 2004 e finalizado pelo seu idealizador em 2019. Segundo informações do antigo site deste movimento, seu objetivo era “inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos”³. Para esse grupo, ao falar sobre essas questões nas instituições escolares, as/os docentes estariam doutrinando as/os alunas/os e indo de encontro aos valores morais e éticos da família tradicional brasileira.

O fortalecimento das interdições sobre essas temáticas levou a proliferação do slogan mentiroso intitulado de “kit gay”⁴, se referindo ao material “Escola sem Homofobia”, no ano de 2011. Segundo Toni Reis e Edla Eggert (2017), notificações extrajudiciais começaram a ser entregues nas escolas pelos familiares para impedir com que essas informações circulassem, intimidando os/as profissionais de educação. O kit anti-homofobia seria distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) para as instituições públicas do ensino médio com o objetivo de orientar as/os docentes e discentes a lidar com o preconceito em relação à diversidade de gênero e sexual. Contudo, a bancada cristã e conservadora da Câmara de Deputados considerou que esse conhecimento estimularia as/os discentes a serem LGBTTTQIAPN+. Argumentos apoiados por esta bancada da Câmara de Deputados, que barraram a divulgação das cartilhas, demonstram o preconceito, a

³ Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org>>. Acesso em: 14 de setembro de 2020.

⁴ A bancada conservadora da Câmara de Deputados criticou o conteúdo da cartilha contra a homofobia, desenvolvido com a parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a organização não-governamental Ecos Comunicação em Sexualidade, apelidando pejorativamente de kit gay. Contudo, esse material é construtivo, didático, pedagógico e respeita o tempo de formação das crianças para o desenvolvimento de uma sociedade que lute contra a violência e a discriminação em relação à comunidade LGBTTTQIAPN+.

falta de conhecimento sobre a sexualidade e o desinteresse em acabar com a LGBTTTQIAPN+fobia.

Nos últimos anos, houve também a eclosão de um movimento religioso conservador que passou a utilizar o termo “ideologia de gênero” ao referenciamento contra os estudos de gênero. Dessa forma, foram desenvolvidas ações políticas que reafirmaram e impunham valores cristãos tradicionais e dogmáticos, buscando conter a garantia ou ampliação de direitos voltados para as mulheres e LGBTTTQIAPN+. Sendo assim, tem sido realizado um forte investimento para que haja uma (re)naturalização do conceito de família, da cisgenderidade e da heterossexualidade. Nesse sentido, busca-se a defesa de uma família representada como a “única natural”, criada por meio do matrimônio cisheterossexual reprodutivo e apresentada como aquela que deve ser protegida, pois é ameaçada constantemente (JUNQUEIRA, 2017).

Como efeito das discussões do Movimento Escola sem Partido e do Movimento Contra a Ideologia de gênero, por meio da tematização dos “riscos” ao serem inseridas essas discussões nas instituições escolares, foram pautadas reformulações curriculares. Pensando em nível local, no município de Jequié (BA), desde 2015, ocorreram muitos confrontos desde que iniciaram as Audiências Públicas para as discussões do Plano Municipal de Educação (PME), período de 2015 a 2025.

Como resultado dessas audiências, o debate centrou-se na retirada das questões de gênero e sexualidade por movimentos conservadores apoiados, sobretudo, pelas igrejas católicas e protestantes. Dessa forma, questões referentes à eleição direta para a diretoria escolar e a melhoria da alfabetização foram consideradas menos importante devido ao receio de que houvesse a inserção de gênero e sexualidade nesse PME. No documento final do PME, as

diretrizes relacionadas à gênero e sexualidade foram retiradas, porém o componente curricular não foi excluído das escolas (SANTANA; SOUZA, 2019).

Dado o atual contexto social, político e histórico que reitera diversos ataques e acusações sobre as discussões de gênero e sexualidade na escola, esse retrocesso direciona nossa atenção para criarmos resistências, combatendo esses ataques e estimulando as discussões e pesquisas nessas áreas. Destarte, ter um componente curricular que fale sobre sexualidade, na educação básica, é persistir diante das investidas ao nosso trabalho. De acordo com Judith Revel (2005), inspirada nos conceitos essenciais de Foucault, a resistência acontece por meio das relações de poder como uma possibilidade de criar um espaço de lutas e possibilidades de transformações por toda parte.

A articulação dos grupos conservadores, além de impedir com que conquistas históricas sejam garantidas e promovidas, buscam controlar e limitar o debate e a proliferação de saberes que poderiam romper com o patriarcado e a cisheteronormatividade em nossa sociedade. Conforme destacado nessa breve análise histórica, é possível compreender que resistir é ir contra o processo de controle e disciplinamento das/os corpos/os que tem raízes profundas em nossa sociedade (FOUCAULT, 1988). Dessa forma, resistir é construir novas possibilidades de viver as vidas que ainda não foram pensadas.

Para Michel Foucault (1988), as correlações de poder não podem existir sem que haja diversas regiões de resistências, presentes em todo o emaranhado da rede de poder. Portanto, esse autor nos aponta que existem: “[...] resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao 264

compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 106).

Nessas lutas e embates, as relações de força encontram-se por todas as partes. Como aponta Michel Foucault, “[...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.” (FOUCAULT, 1998, p. 89). Apesar de estarmos envolvidos em relações assimétricas de poder, é importante nos mobilizarmos ativamente para criar, transformar, articular e (re)construir práticas de resistência visando a modificação da realidade.

Com a intensificação dos movimentos conservadores e retirada das discussões de gênero e sexualidade do currículo das instituições escolares, a disciplina Educação para Sexualidade continua sendo desenvolvida no município de Jequié, desde 2005. Embora não tenha havido investimentos na formação para o trabalho com o componente EPS, compreendemos que os governos municipais não foram contrários ao seu desenvolvimento.

Ao longo do tempo, a disciplina Educação para Sexualidade vai ganhando contornos diferentes conforme quem vai assumindo esse componente curricular. Docentes mais jovens vêm trazendo novas discussões e ressignificando sua proposta curricular. Assim, compreendemos essa disciplina como multifacetada, ou seja, dependendo de quem a assume, esta(e) pode dar conotações singulares para o componente curricular. De qualquer forma, consideramos um avanço o fortalecimento desses debates que, durante muito tempo, se mantiveram ausentes das instituições escolares ou restritas aos momentos pontuais.

Embora tenha sido criada para trazer discussões numa perspectiva preventiva e, algumas vezes higienista, pesquisas de

Azevedo (2013), Cabral (2016), Souza (2017), Santana (2020) e Passos (2022) destacam que as discussões na disciplina também se configuram como um local de escapes. Nessas pesquisas, algumas/alguns professoras/es afirmam que discutem, em suas aulas, questões relacionadas à diversidade sexual, identidades de gênero, intersexualidade, masturbação, violência sexual.

Ainda percebemos que a disciplina EPS tem dialogado pouco sobre o desejo e o prazer sexual. Apoiados em Deborah Britzman (2001), reiteramos a necessidade de o debate sobre sexualidade não se limitar ao perigo e ao contágio das IST e da aids. Inclusive, as pesquisas realizadas por Queiroz (2007) e Passos e Souza (2019) salientam que as(os) discentes consideram a disciplina EPS relevante e manifestam o desejo de que, além do que já é dito, a disciplina também aborde de maneira mais contundente as relações e os prazeres sexuais.

Isso nos faz refletir sobre os processos de subjetivação que envolvem essas/es discentes. Afinal, que sujeitos desejam formar introduzindo esses conhecimentos nas discussões? De acordo com Anderson Ferrari (2010), entendemos a educação como campo privilegiado para a construção de sujeitos e subjetividades, seja por meio de uma educação mais formal no que se refere à formação docente, currículo, cotidiano escolar, ou mesmo aquela que diz de um propósito mais amplo. Portanto, esses processos de construção dos sujeitos e das subjetividades nos permitem colocar a cultura e a sociedade em debate.

Diante disso, defender a continuidade desse componente curricular é um desafio para nós que acreditamos na necessidade da construção de uma sociedade que reconheça as diferenças e possibilite a vivência da sexualidade contestando a ordem regulatória

cisheteronormativa e patriarcal. Por isso, precisamos continuar res(ex)istindo.

Reflexões Infindáveis

O estímulo de políticas nacionais, tais como os PCN, em 1998, provocou a iniciativa para as discussões sobre sexualidade na escola. A criação da SECADI, do Programa Brasil Sem Homofobia e do Curso Gênero e Diversidade na Escola também foram importantes para o reconhecimento e fortalecimento do debate sobre diversidade de gênero e sexual na escola, embora, não tenham se firmado enquanto políticas de Estado. Em contrapartida, possivelmente, o estímulo desses projetos refletiu na criação, em 2005, da disciplina Educação para Sexualidade em escolas municipais de ensino fundamental em Jequié (BA).

No início, as discussões da disciplina EPS foram fortalecidas e ampliadas por meio de projetos, fóruns e núcleo da diversidade. Entretanto, as mudanças de gestões políticas interferiram na manutenção desses debates. As narrativas indicaram que as pesquisas do grupo Acuadações e os cursos fornecidos pelo Odeere fortaleceram sua permanência.

Entre os ataques realizados no município de Jequié em relação às questões de gênero e sexualidade, houve a retirada das diretrizes sobre sexualidade do PME (2015-2025), por pressões de movimentos religiosos católicos e protestantes e outros grupos conservadores. Apesar disso, a disciplina EPS continua sendo desenvolvida e resiste, embora, esteja, de alguma forma, ameaçada.

Ao longo do tempo, as(os) docentes da disciplina Educação para Sexualidade centralizaram os debates das aulas em torno das questões da prevenção à gravidez na adolescência e ao contágio das

IST/aids, contudo, nos últimos anos têm havido novos enfoques, especialmente em relação à diversidade de gênero e sexual e à violência sexual, embora nem sempre as(os) professoras(es) se sintam seguras(os) e confortáveis em desenvolver essas discussões.

Referências

AZEVEDO, Suse Mayre Martins Moreira. **Estudo investigativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas da rede municipal de Jequié-BA**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié (BA), 2013.

AZEVEDO, Suse Mayre Martins Moreira; SOUZA, Marcos Lopes de. O ensino da sexualidade em um componente curricular específico: regulações e escapes. **Ensino em Revista**, Minas Gerais, v. 23, n. 2, p. 367-386, 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2001, p. 83-111.

CABRAL, Suzane Nascimento. **Quando a sexualidade invade a escola**: um estudo sobre os movimentos da disciplina educação para a sexualidade. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié (BA), 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 37-51, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

FERRARI, Anderson. Sujeitos, subjetividades e educação. *In*: FERRARI, Anderson. **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 7-18.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER; Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 90-113.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25-52.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar e escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 235-245, 2007.

PASSOS, Vinicius Mascarenhas dos. **Transform(ações) e(m) disputas:** quais currículos têm sido construídos na disciplina Educação para Sexualidade? 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié (BA), 2022.

PASSOS, Vinicius Mascarenhas dos; SOUZA, Marcos Lopes de. “Sexo é bom, mas tem que prevenir”: as compreensões de estudantes sobre a disciplina Educação para Sexualidade. 2019. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA RJ/ES, 9., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: MGSC Editora, 2019, v. 1. p. 2032-2045.

QUEIROZ, Maria José Sá Barreto. **Estudo avaliativo da disciplina Educação para a Sexualidade em escolas municipais de Jequié-BA.** 2007. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências “A Construção do Conhecimento e o Ensino de Ciências”. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, 2007.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar., 2017.

REVEL, Judith. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTANA, Thaís Santos. **“Você vai adorar a professora, ela é ótima, ela é boca porca”**: discursos construídos na disciplina Educação para Sexualidade em uma escola no campo. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié (BA), 2020.

SANTANA, Thaís Santos; SOUZA, Marcos Lopes de. A disciplina educação para a sexualidade como espaço de res(ex)istência nas escolas municipais de Jequié-BA. Editora Santana, p. 83-88, 2019. In: Colóquio Nacional, 13., Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, 6., 2019, Vitória da Conquista, BA. **Anais...** Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2019. v. 1. p. 83-88.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SOUZA, Laís Machado de. **“Não morreram de amor, morreram de promiscuidade”**: discursos de professoras sobre a interface entre sexualidade e saúde durante momentos formativos mediados por artefatos culturais. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié (BA), 2017.

QUAL O IMPACTO DE UMA DISCIPLINA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA?

Matheus Estevão Ferreira da Silva¹

Introdução

A expansão das iniciativas de formação de professores(as) sobre os temas gênero e sexualidades é uma realidade vivenciada no país fortemente nas duas últimas décadas, com diversas experiências reportadas na literatura (FRANÇA; CALSA, 2010; GESSER et al., 2012; DESLANDES, 2015; SOARES, 2018). Como mencionam vários(as) autores(as) (DESLANDES, 2015; SILVA; BRABO; 2021; VIANNA, 2012), isso se tratou de um longo processo que se deu junto às atividades de movimentos sociais, em especial os Movimentos Feminista e LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros em geral, *queer*, intersexuais, assexuais, etc.)², por meio de mobilizações populares, assim, como também decorre do compromisso afirmado pelo país em tratados internacionais de direitos humanos, dos quais historicamente sempre foi signatário, em

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, e Professor Bolsista na graduação em Pedagogia da mesma instituição, São Paulo, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com.

² A primeira sigla para denominação do movimento foi GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), posteriormente expandida para GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros), alterada para LGBT sob reivindicação das feministas lésbicas, e, atualmente, tem-se utilizado a referida sigla LGBTQIA+.

sua maioria emitidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como o *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos* (PMEDH).

Dessa forma, para implementação dessas políticas, as referidas iniciativas para capacitação de profissionais na área da Educação cresceram à medida em que tais políticas eram promulgadas. Professores e professoras, em especial, assumem posição privilegiada para essa implementação, pois “se colocarão entre o que prevê esse campo normativo (e movimentos sociais que o reivindicam) e a sua realização na escola, [sendo] os(as) principais responsáveis pela abordagem e discussão de gênero e sexualidade com os(as) formandos(as)” (SILVA; BRABO, 2021, p. 211), como também consideram Gesser et al. (2012), Ribeiro e Faria (2014) e Soares (2018).

Em concomitância a esse quadro, ainda que aos poucos, a legitimidade dos temas foi reconhecida nos cursos de formação inicial de professores(as) – especificamente pelas graduações em Pedagogia e licenciaturas –, os quais incluíram gênero e sexualidades como parte de seu conteúdo curricular programático, embora em boa parte isso tenha acontecido sob muita reivindicação e embate, conforme relatam muitos(as) professores(as) universitários(as) envolvidos(as) nesse processo de inclusão dos temas nos respectivos cursos de graduação em que atuam (LEÃO, 2009; UNESCO, 2014; SOARES, 2018).

É importante salientar que essa inclusão se dá, na maioria das vezes, a partir da inclusão de uma disciplina específica sobre gênero, sexualidades e temas relacionados na grade curricular desses cursos, como uma disciplina optativa ou obrigatória, apesar de que em parte dessas experiências também se considere a inclusão da *transversalidade* dos temas (RIBEIRO; FARIA, 2014), seja ela prevista em todo o curso, seja em determinadas disciplinas que a princípio aparentam são

ser específicas, mas que são potenciais para a abordagem e discussão de gênero e sexualidades.

Diante desse cenário, torna-se pertinente questionar, na perspectiva dos(as) estudantes, futuros(as) educadores(as), sobre quais as possibilidades que profissionais da Educação dispõem para uma formação em gênero e sexualidades desde a graduação, se essa formação é ofertada para além de uma disciplina específica, se acontece de modo transversal em outras disciplinas e/ou em atividades semi e extracurriculares, além de também se questionar se essa formação, de fato, concretiza-se.

Este capítulo, portanto, aborda parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida a nível de Mestrado Acadêmico, concluída em 2022 (SILVA, 2022)³, que, dentre outros objetivos, buscou analisar a percepção de graduandos(as) em Pedagogia sobre as possibilidades de formação em gênero e sexualidades no seu curso. Essa pesquisa foi proposta como continuidade de uma pesquisa anterior de Iniciação Científica (IC), realizada entre 2017 e 2018 (SILVA, 2018)⁴, que investigou a formação em gênero, sexualidades e ética de graduandos(as) em Pedagogia de uma Universidade pública paulista. Posto que nessa pesquisa anterior se inferiu haver uma fragilidade formativa nesses aspectos investigados, na pesquisa de Mestrado buscou-se verificar se esse resultado condiz com outras realidades e

³ Intitulada *Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia e Psicologia*, foi financiada pelo CNPq pelo processo de n.º 131735/2020-9, no período de 01/03/2020 a 31/10/2020, e pela FAPESP pelo processo de n.º 2020/05099-9, com vigência de 01/11/2020 a 31/01/2022, orientada pela Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia e co-orientada pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

⁴ Essa pesquisa anterior teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, financiada pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9, com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018, sendo orientada pela Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e co-orientada pela Dr.^a Alessandra de Moraes.

ambientes universitários, expandindo a investigação. Nessa expansão, adicionou-se mais um curso de Pedagogia, considerando a presença de uma disciplina específica sobre gênero e sexualidades na sua grade comum curricular. Assim, foram dois cursos participantes, um curso que tem gênero e sexualidades como conteúdos curriculares e outro curso que não os têm, ambos localizados no contexto universitário pública paulista.

Dada a impossibilidade de se produzir uma discussão que abrangesse todos os resultados encontrados com ambos os cursos participantes, delimitamos este artigo para abordagem dos resultados obtidos com o curso de Pedagogia que dispõe de uma disciplina específica sobre os dois temas na sua grade comum curricular.

Metodologia

A metodologia consistiu na aplicação de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas. Tratou-se do mesmo questionário elaborado e utilizado na pesquisa anterior de IC, mas que teve de passar por um processo de adaptação na pesquisa de Mestrado. Compuseram-no 13 perguntas que questionavam sobre a percepção dos(as) graduandos(as) sobre os aspectos curriculares de seu curso no que tange às possibilidades de formação em gênero e sexualidades.

Esse questionário foi aplicado no curso de Pedagogia de uma Universidade pública paulista, curso escolhido pelo critério de os temas gênero e sexualidades estarem previstos como parte de seu conteúdo curricular programático, nomeadamente dispondo de uma disciplina específica sobre os temas na sua grade comum curricular. Então aplicado em formato eletrônico, em razão da Pandemia de COVID-19, responderam ao questionário cerca de 105 sujeitos

(N=105), contemplando graduandos(as) matriculados(as) nos quatro anos que o curso tem de duração.

Além disso, antes das perguntas que questionavam a percepção dos(as) graduandos(as) sobre os aspectos curriculares, havia ainda algumas perguntas de caráter sociodemográfico para caracterização dos sujeitos, na identificação das variáveis da amostra. A partir delas, pôde-se identificar que a amostra foi composta por 26 graduandos(as) matriculados(as) no primeiro ano (24,8%), 34 matriculados(as) no segundo ano (32,4%), 24 matriculados(as) no terceiro ano (22,9%) e 21 matriculados(as) no quarto ano (20,0%), segundo a variável ano de matrícula, totalizando 105 participantes (N=105); 98 eram mulheres cisgênero (93,3%), 06 homens cisgênero (5,7%) e 01 sujeito não-binário (1,0%), segundo a variável gênero; 30 sujeitos indicaram ser bissexuais (28,8%), 65 heterossexuais (62,5%), 06 homossexuais (5,8%), e 03 pansexuais (2,9%), segundo a variável orientação sexual; 10 sujeitos classificam-se como pretos (9,6%), 14 pardos (13,5%), e 80 brancos (76,9%), segundo a variável raça-etnia; 33 sujeitos indicarem ser agnósticos(as) (31,7%), 03 ateístas (2,9%), 01 indicou ser budista (1,0%), 31 católicos (29,8%), 05 espíritas (4,8%), 26 evangélicos (25,0%), 01 indicou ser umbandista (1,0%), 01 indicou ser cristão (1,0%) e 03 da religião Wicca (2,9%), segundo a variável religião; e 91 sujeitos indicaram a graduação em Pedagogia em andamento ser sua primeira graduação (87,5%) e 13 indicaram já possui outra graduação (12,5%), segundo a variável nível de formação. Trata-se, portanto, de uma amostra em sua maioria composta por mulheres cisgênero, heterossexuais, brancas, de religião de base cristã (católica e evangélica) e que tinham a Pedagogia em andamento como primeira graduação.

Não obstante, embora tenha sido objetivo do estudo analisar a percepção dos(as) graduandos(as), incluiu-se a análise do Projeto

Político-Pedagógico (PPP) e da grade curricular do curso em questão, a partir do procedimento de análise documental, para uma avaliação pormenorizada do lugar que os temas ocupam no conteúdo curricular programático do curso e posterior comparação com as respostas dos(as) graduandos(as), contrastando o que é previsto formalmente e o que é relatado realmente acontecer no que tange à formação em gênero e sexualidades.

Resultados

Análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da grade curricular

Para a análise do PPP do curso, algumas categorias foram eleitas como forma de norteá-la, sendo elas: 1) aspectos formais (duração, período e organização); 2) estágios e relação entre teoria e prática; e 3) atividades acadêmico-científicas e culturais.

Consta no texto do PPP, como dois de seus objetivos específicos, que o curso deve “buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu tempo de atuação profissional”, assim como deve “comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO). Tais objetivos se mostram potenciais para a abordagem de gênero e sexualidades.

O documento também sumariza algumas das principais características formais do curso: 1) duração, “o curso tem um total de 3.600 horas distribuídas e organizadas em 08 (oito) semestres letivos, perfazendo um total de 04 (quatro) anos”; 2) período, “o curso funciona no período noturno, incluindo-se atividades aos sábados. [...] o desenvolvimento de atividades de Estágios Supervisionados está

previsto para o período diurno”; 3) organização, “este curso é constituído [...] por núcleos: um núcleo de estudos básicos, constando as respectivas disciplinas obrigatórias (de formação geral e profissional); um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, relativos às disciplinas obrigatórias de aprofundamento, disciplinas optativas e o TCC; um núcleo de estudos integradores, relacionados as atividades do PI e atividades acadêmico-científicas e culturais, e ainda; os Estágios Supervisionados” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO).

Sobre a iniciação às práticas investigativas, no documento se ressalta que “A formação de professores [...] exige que seja inscrita na conduta desses futuros profissionais uma postura investigativa” e, dessa forma, que “a preocupação com o incentivo às práticas investigativas que se materializam, neste projeto, da seguinte forma: 1. Exigência de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e 2. Exigência da participação em eventos de natureza científica e/ou cultural, sob a forma de atividades acadêmico-científicas e culturais” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO). Além do TCC e participação em atividades acadêmico-científicas e culturais, que foi a última categoria de nossa análise, também há a possibilidade do pleito de bolsas de pesquisa e extensão no curso, embora o PPP não seja explícito quanto a isso.

Findadas essas categorias que traçamos para a presente análise, pode-se concluir, em síntese, que o curso de Pedagogia parece, pelo menos na perspectiva burocrática, proporcionar aos discentes uma formação qualificada e integral, na qual se incluem as formações em gênero e sexualidades, em que os(as) alunos(as) têm, no âmbito da pesquisa e extensão, diversas bolsas de apoio para isso, assim como também têm disponíveis grupos de estudos e núcleos integradores. Outros recursos nesse sentido são os eventos acadêmicos, científicos e

culturais. Além disso, o texto do PPP é explícito pontualmente e implícito por diversas vezes quanto à preocupação dessa formação nos aspectos formativos que nos interessam: a abordagem de gênero e sexualidades.

Quanto à análise da grade curricular do curso, são oferecidas: 34 disciplinas obrigatórias, pertencente ao núcleo de estudos básicos; 11 disciplinas de aprofundamento; e 09 disciplinas optativas, das quais os(as) graduandos(as) devem escolher cursar pelo menos duas. Além dessas, eles(as) também têm a opção de cursar como disciplinas optativas outras disciplinas oferecidas em outros cursos de graduação do campus. Cabe ressaltar que esse curso foi escolhido para participar em nossa pesquisa por dispor de uma disciplina específica, pertencente ao núcleo de estudos básicos e, portanto, obrigatória, para abordagem e trabalho junto aos temas gênero e sexualidades. Essa disciplina conta com a carga horária de 60 horas e é oferecida no quinto semestre (terceiro ano) do curso.

Além desta disciplina, como anunciado na análise do PPP, são várias outras disciplinas, obrigatórias, de aprofundamento e optativas, que compõem a grade curricular do curso. No entanto, não foi encontrada nenhuma outra disciplina que aborde os temas como o seu assunto central ou como um assunto privilegiado em sua proposta. Para se saber se os temas são abordados transversalmente ao longo do curso, inclusive nessas outras disciplinas, recorreu-se às perguntas que compuseram o questionário aplicado, parte delas que interrogavam sobre a percepção dos(as) estudantes sobre dados curriculares do curso, como a abordagem transversal dos temas.

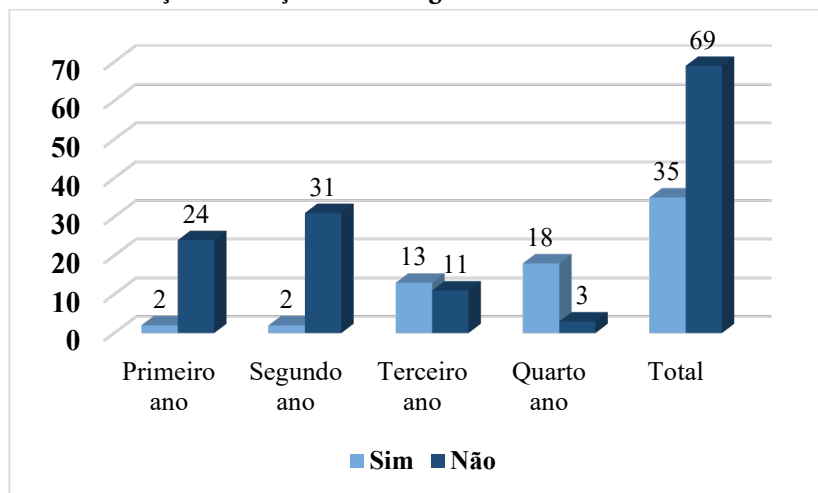
Sobre as possibilidades de formação em atividades curriculares

Schillinger-Agati (2006) fornece uma das várias classificações disponíveis na literatura sobre as atividades acadêmicas. Com base nessa autora, podemos dividir as atividades acadêmicas em pelo menos três dimensões: em *curriculares*, sendo essa primeira dimensão referente às atividades obrigatórias para a formação do(a) estudante e desenvolvidas em sala de aula – ambiente tradicional em que ocorre o processo formativo; em *semicurriculares*, referente às atividades obrigatórias para a formação, mas que ocorrem para além da sala de aula; e em *extracurriculares*, referente às atividades não obrigatórias para a formação, porém que contribuem para essa formação.

As perguntas de nosso questionário foram organizadas de modo a contemplar essas três dimensões no que tange à formação em gênero e sexualidade em Pedagogia. Assim, as suas perguntas de número 01 e 02 concerniram à dimensão curricular; as perguntas 03, 04, 05 e 06 concerniram à dimensão semicurricular; e as perguntas 07, 08 e 09 concerniram à dimensão extracurricular. Aqui, apresentamos primeiro a análise das respostas dos(as) participantes às perguntas da dimensão curricular, prosseguindo às análises das respostas das demais dimensões em seguida.

O gráfico da Figura 1, disposto a seguir, representa a pergunta de número 01 do questionário: “No curso de Pedagogia, você se lembra de ter recebido alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade até o momento?”.

Figura 1 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se já receberam alguma formação em relação aos temas gênero e sexualidade no curso



Fonte: Dados da pesquisa

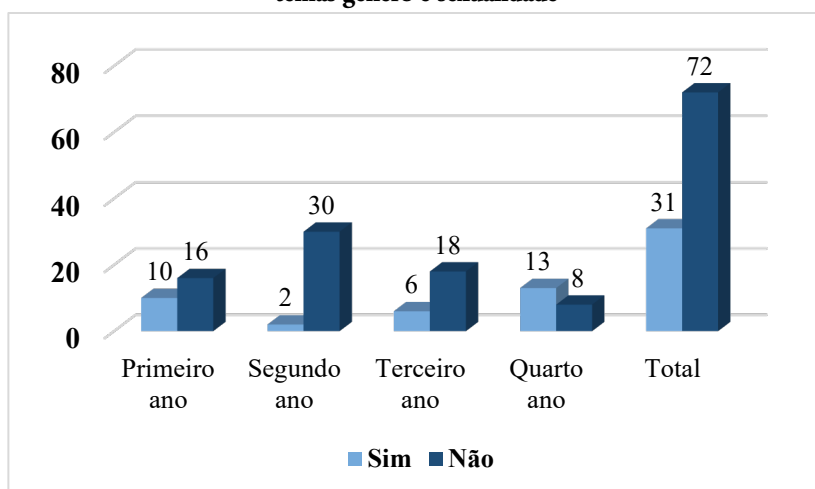
Como mostra a Figura 1, a maioria dos(as) graduandos(as), 69 sujeitos, afirmou que não recebeu uma formação sobre gênero e sexualidade, embora no curso haja uma disciplina específica sobre os temas. Verificando a progressão das respostas de ano a ano, do primeiro ao quarto, observa-se que a maioria dos(as) graduandos(as) aponta não receber essa formação até o segundo ano, sendo que a partir do terceiro ano há uma mudança nas respostas, no qual 18 sujeitos afirmaram tê-la recebido em contraponto a 11 sujeitos que afirmam não a ter. No quarto ano, essa mudança é reafirmada com 18 sujeitos que afirmam ter recebido e 03 sujeitos que afirmam que não.

Ressalta-se que a disciplina específica aos temas gênero e sexualidades é oferecida no terceiro ano, evidenciando o motivo para essa mudança nas respostas a partir do terceiro ano. Ainda assim, com a afirmação negativa nos anos anteriores, infere-se que os temas não estão sendo trabalhados de forma transversal nas disciplinas não

específicas aos temas no curso, visto que a maioria dos(as) graduandos(as) só reconhecem ter recebido esse tipo de formação depois de passarem pela disciplina específica.

A Figura 2, disposta a seguir, representa a pergunta de número 02: “Você já produziu, apresentou ou assistiu trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade?”.

Figura 2 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se já produziram, apresentaram ou assistiram trabalhos ou seminários em classe que abordaram os temas gênero e sexualidade



Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos(as) graduandos(as), 72 sujeitos, assinalou que não desenvolveu/assistiu trabalhos que abordam os temas, em contraponto a 31 sujeitos que assinalaram positivamente. Essa maioria prevalece em quase todos os anos do curso, ainda que parte da amostra afirme já ter desenvolvido/assistido esse tipo de atividade. Apenas no quarto ano o número foi maior de sujeitos que afirmam ter desenvolvido/assistido trabalhos sobre os temas, 13 sujeitos, em contraponto a 08 sujeitos. Nesse sentido, é importante salientar o

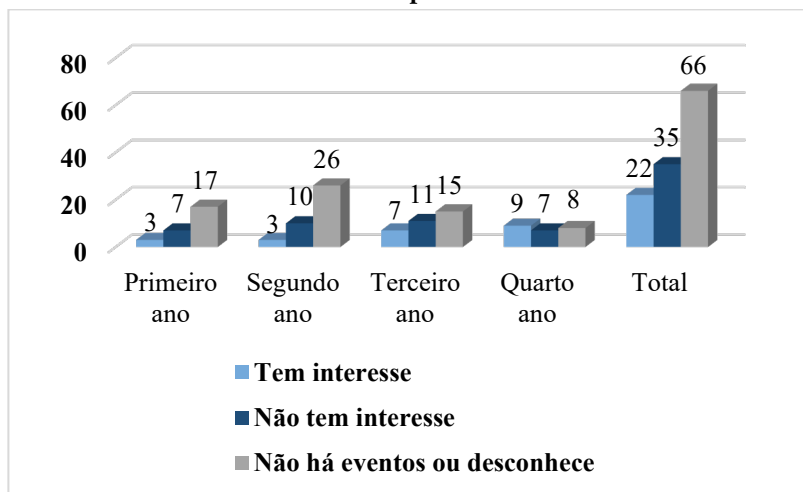
quão preocupante é, em um curso que dispõe de uma disciplina específica para a abordagem dos temas, sua maioria assinalar não ter participado do desenvolvimento dessas atividades, nem de pelo menos tê-las assistido.

Ainda assim, se se observar a progressão no curso dos 31 sujeitos que assinalaram ter participado dessas atividades, pode-se inferir que, depois da oferta da disciplina específica no terceiro ano, a maioria dos sujeitos passa a ser de quem assinala ter participado das atividades, ou seja, a participação nessas atividades apresenta uma aparente dependência com a disciplina específica do curso.

Sobre as possibilidades de formação em atividades semicurriculares

Quanto à dimensão semicurricular das atividades de formação em gênero e sexualidade (SCHILLINGER-AGATI, 2006), o gráfico a seguir representa as perguntas de número 03 e 04 do questionário, sendo elas, respectivamente: “Na instituição que você cursa, são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade?” e “Se sim [há eventos], você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?”.

Figura 3 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se são realizados eventos científicos sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa e se os frequenta



Fonte: Dados da pesquisa

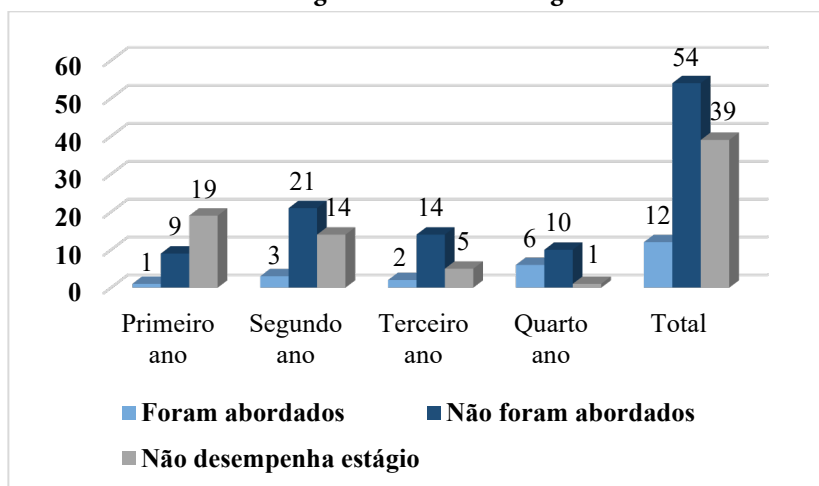
Primeiro cabe ressaltar que atividades acadêmico-científicas e culturais, tais como eventos científicos, caracterizam-se como atividades semicurriculares, pois são requisitos para conclusão do curso. Sendo esses dois tipos de atividade de formação desenvolvidos fora do ambiente tradicional de ensino – em disciplinas, na sala de aula –, como ressaltava Schillinger-Agati (2006), a obrigatoriedade é o principal fator que distingue as atividades semicurriculares das extracurriculares.

Assim, voltando-se aos dados, a maioria dos(as) graduandos(as), 66 sujeitos, assinalou que não são realizados eventos sobre os temas e permaneceram como a maioria em quase todos os anos, com exceção do quarto ano, mas em sutil diferença. Cerca de 18 desses 66 sujeitos também responderam à pergunta seguinte, de número 07, junto aos que assinalaram conhecer a realização desses eventos. Assim, desses 18 sujeitos junto aos 39 que responderem

conhecer essa realização de eventos, 22 assinalaram que frequentam ou têm interesse em frequentar eventos científicos sobre gênero e sexualidades, ao passo que 35 sujeitos assinalaram que não. Quem assinalou negativamente permaneceu como maioria em quase todos os anos, também com exceção do quarto ano e em sutil diferença.

O gráfico da Figura 4 abarca as respostas às perguntas de número 05 e 06: “Você já realizou/está realizando estágio em escola?” e “Se sim [exerce estágio], os temas gênero e sexualidade já foram abordados em algum momento?”, respectivamente.

Figura 4 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se já realizaram/estão realizando estágio em escola e se os temas gênero e sexualidade foram abordados em algum momento no estágio



Fonte: Dados da pesquisa

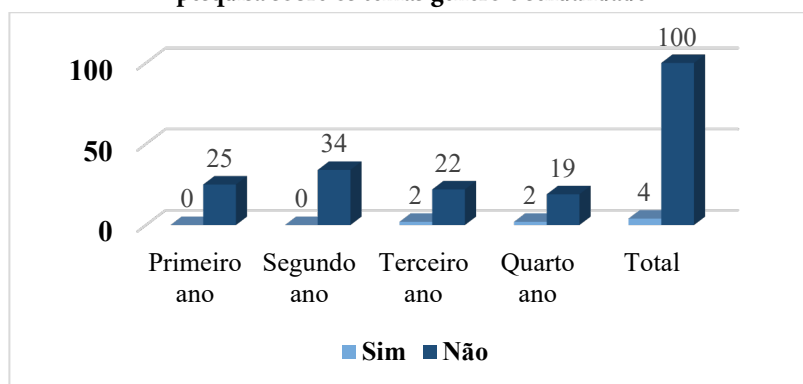
A maioria dos(as) graduandos(as), 66 sujeitos, assinalou que exerce a atividade de estágio, enquanto 39 sujeitos assinalaram que não exercem. Essa maioria aparece em maior número a partir do segundo ano, uma vez que é a partir desse ano que o estágio obrigatório é ofertado e o estágio remunerado tem seu exercício

permitido ao(à) estudante. Conforme a Figura 4, dos 66 sujeitos estagiários, esses foram divididos entre quem assinalou que os temas gênero e sexualidades foram abordados no estágio, 12 sujeitos, e quem assinalou que não houve essa abordagem, 54 sujeitos. Assim, sendo a maioria de quem assinalou não haver a abordagem, a progressão entre os anos do curso mostra que em todos os anos prevalece essa não abordagem dos temas no estágio.

Sobre as possibilidades de formação em atividades extracurriculares

No que se refere à dimensão extracurricular (SCHILLINGER-AGATI, 2006), produziu-se o gráfico a seguir que representa a pergunta 07: “Você exerce atividade de pesquisa de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou extensão, com ou sem bolsa, sobre os temas gênero e sexualidade?”.

Figura 5 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se exercem atividade de pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade



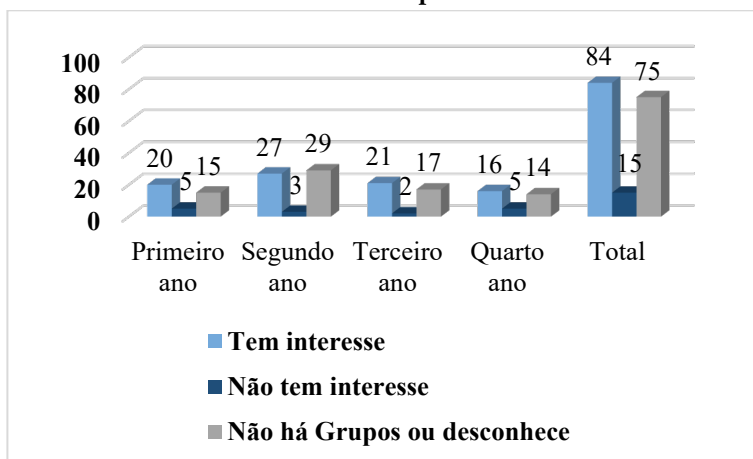
Fonte: Dados da pesquisa

Foram poucos(as) os(as) graduandos(as) que passaram por esta experiência de pesquisa e/ou extensão no curso, sendo apenas 04

deles(as) em toda a amostra, e somente a partir dos anos finais no curso, terceiro e quarto anos. Cabe salientar que o desenvolvimento de TCC ocorre no último ano e que a abordagem dos temas nessa atividade depende do interesse do(a) graduando(a) em abordá-los, uma vez que a escolha de seu tema de pesquisa é livre. O mesmo ocorre nas atividades de Iniciação Científica e bolsas de extensão, que geralmente são assumidas pelos(as) graduandos(as) depois de terem concluído alguns semestres no curso, além de depender do escopo de pesquisa de seu(sua) orientador(a) para gênero e sexualidades serem os temas dessas atividades.

O último gráfico, disposto a seguir, caracteriza as perguntas de número 08 e 09: “Na instituição que você cursa, há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade?” e “Você os frequenta ou teria interesse em frequentá-los?”.

Figura 6 – Respostas dos(as) graduandos(as) sobre se há Grupos de Pesquisa sobre os temas gênero e sexualidade na instituição em que cursa e se teriam interesse em frequentá-los



Fonte: Dados da pesquisa

Do total da amostra (N=105), 75 sujeitos assinalaram que desconhecem se há Grupos de Pesquisa na Instituição em que cursam Pedagogia, enquanto 30 sujeitos assinalaram que conhecem. Em todos os anos do curso, prevaleceu essa maioria de quem desconhece. Porém, 69 desses 75 sujeitos também responderam à pergunta seguinte, de número 09, junto aos que assinalaram saber sobre os Grupos de Pesquisa. Logo, a maioria foi de 84 graduandos(as) que assinalou que frequenta ou que teria interesse em frequentá-los, em contraponto a somente 15 sujeitos que assinalaram não frequentar ou ter interesse, prevalecendo como maioria entre todos os anos do curso.

Discussão e Conclusão

Buscamos, neste artigo, analisar a percepção de graduandos(as) em Pedagogia sobre possibilidades de formação em gênero e sexualidades. O curso de graduação escolhido dispunha de uma disciplina específica sobre os dois temas na sua grade comum curricular, com carga horária semelhante às demais disciplinas. Costa (2009, p. 115) ressalta que a carga horária diz muito sobre o quanto o curso vê os temas como importantes: quando colocados em uma disciplina com carga horária reduzida ou como disciplina optativa, “fica latente é a ideia de que trabalhar com sexualidade e relações de gênero na escola, apesar de importante, não é uma prioridade na formação de um(a) cidadão(ã) [...] o que nos levaria à hipótese de que são pouco enfatizados durante o curso”.

A análise que fizemos da grade curricular do curso mostrou que essa disciplina específica, ofertada no terceiro ano, é a única que traz os temas como seu assunto central ou privilegiado. No entanto, como mostrou a análise do PPP, o curso sugere proporcionar aos(às) discentes uma formação em gênero e sexualidades para além da

disciplina específica apenas (atividades curriculares), contando com uma série de recursos para isso (como bolsas, Grupos de Pesquisa, eventos acadêmicos, científicos e culturais sobre os temas, e etc.), ou seja, também em atividades semi e extracurriculares na Universidade. E isso se confirmou com a análise da percepção dos(as) graduandos(as).

Embora não seja a maioria, uma parte significativa dos(as) graduandos(as), aproximadamente 30% dos(as) 105 participantes, mostrou saber da ocorrência de eventos científicos (39 sujeitos) e de Grupos de Pesquisa (30 sujeitos). Além disso, analisando os dados segundo a progressão no curso, viu-se que esses(as) graduandos(as) ou passaram a ter maior incidência em relação aos anos anteriores ou até chegaram a ser a maioria, de modo a inferir que à medida que progredem no curso, eles(as) passam a ter mais conhecimento sobre a Instituição que frequentam, sobre os recursos e atividades de formação oferecidos, inclusive aqueles voltados a gênero e sexualidades. Tal resultado, de mudança dos dados ao longo do curso, repetiu-se quando foram perguntados(as) sobre se têm interesse ou já frequentam os eventos científicos e Grupos de Pesquisa sobre os temas.

Com isso, contrasta-se ao que se constatou com a análise do PPP, pois, pareceu-nos que apesar do curso oferecer possibilidades para a formação em questão, inclusive em atividades semi e extracurriculares, a maioria dos(as) graduandos(as) parece desconhecer-las, de modo que sua concretização depende da iniciativa e interesse dos(as) graduandos(as), cabendo a eles(as) procurá-la para além da disciplina específica. No estudo de Costa (2009, p. 116), que entrevistou cerca de 07 universitárias de Pedagogia de uma Universidade pública, erigiu-se um resultado semelhante, marcado pelo “desconhecimento e a falta de interesse por parte destas alunas quanto ao estudo da sexualidade e das relações de gênero em grupos

de estudos, como também a escassa participação em eventos sobre esses temas (congressos, simpósios, mesas redondas)”.

Sem querer procurar por explicações reducionistas, uma série de fatores podem ser elencados para justificar esse tipo de resultado, desde o perfil do(a) estudante do curso em questão até a compressão que os temas gênero e sexualidades dispõem na sociedade brasileira em geral.

Sendo este curso ofertado no período noturno, Moraes et al. (2017) evidenciam que, no contexto universitário, geralmente há menor participação de estudantes do período noturno em atividades semicurriculares e extracurriculares, que em sua maioria ocorrem ao longo do dia (manhã e tarde), uma vez que trabalham e/ou residem em outra cidade, não havendo estratégias institucionais que supram as necessidades desse perfil de alunado. Dessa forma, tais estudantes apresentam poucas possibilidades de participação nessas atividades de formação dispostas durante o período diurno.

Além disso, autores(as) como Silva (2018) e Soares (2018) apontam que, na cultura brasileira, determinados temas, como gênero e sexualidades, são permeados por polêmicas e resistências, oscilando em compreensão e sobre fortes referências religiosas. Embora na História recente transformações nas ordens do gênero e das sexualidades tenham sido encetadas, transformações marcadas pelas reivindicações dos Movimentos Feminista e LGBT (DESLANDES, 2015; SILVA; BRABO; 2021), as significações a respeito das duas temáticas ainda são hegemonicamente influenciadas por posições culturais e religiosas, que condenam tais movimentos, seus sujeitos protagonistas e classifica gênero e sexualidades como temas moralmente indesejáveis.

Todavia, se se viu o interesse em eventos científicos dos(as) graduandos(as) aumentar conforme progrediam no curso; a maior

parte deles(as) ter mostrado interesse em Grupos de Pesquisa e interesse que se manteve em todos os anos; e quem exercia pesquisa ou extensão encontrava-se matriculado no terceiro ou quarto ano, pode-se inferir sobre uma possível influência da disciplina específica ofertada no terceiro ano. Se fora da Universidade os(as) alunos(as) têm contato com os temas gênero e sexualidades apenas por meio de *artefatos culturais* (RIBEIRO; FARIA, 2014) que reforçam preconceitos e/ou transmitem conhecimentos equivocados a respeito de seus reais significados, dentro da Universidade, e mediante essa disciplina especialmente, eles(as) podem desconstruir tais preconceitos e conhece-los a partir de referências teóricas científicas e potenciais para subsidiar sua futura atuação profissional junto aos temas.

Quando os(as) graduandos(as) foram questionados(as) sobre se receberam alguma formação em relação aos temas, a maioria afirmou que não, mas que, se distribuída entre os quatro anos, manteve-se como maioria somente nos primeiro e segundo anos. Ou seja, a partir do terceiro ano, os(as) graduandos(as) passaram a assinalar que receberam essa formação, o que coincide com a oferta da disciplina específica e, portanto, indica que gênero e sexualidade não são abordados de modo *transversal* ao longo do curso, ficando restritos a uma única disciplina.

Segundo Leão (2009, p. 35), a transversalidade diz respeito à “possibilidade de se estabelecer relação entre os conhecimentos tradicionalmente abordados pela escola e as questões do cotidiano dos alunos. Assim, eles dão espaço para tratar de aspectos presentes na realidade dos alunos”. Em síntese, abordar transversalmente um conteúdo é articulá-lo aos conteúdos instituídos em disciplinas como, na Educação Básica, com a Matemática, Biologia, Geografia, etc. Na Educação Superior, abordar gênero e sexualidades transversalmente

seria trabalhá-los junto a temas como, por exemplo, História da infância, da família, da profissão docente, etc., como também ressaltam Costa (2009) e Leão (2009), que são temas recorrentes nas disciplinas do curso de Pedagogia.

No Brasil, a proposta de transversalidade ganhou espaço com os PCNs (BRASIL, 1997, p. 26), a partir dos *Temas Transversais*, sob a justificativa de serem temas “intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano [...] são questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações”. E, desde os PCNs, gênero e sexualidades já tiveram a sua necessidade de abordagem transversal evidenciada, por meio de seu caderno de volume 10, intitulado “Pluralidade cultural e Orientação sexual” – embora a proposta dos PCNs tenha suas críticas e limitações para essa empreitada (COSTA, 2009; RABELLO, 2012).

Quanto a terem produzido, apresentado ou assistido trabalhos ou seminários em classe sobre os temas, a maioria afirmou não ter passado por essa experiência, porém que, novamente, a partir dos anos finais do curso, e especificamente no quarto ano, a maioria se torna de quem passou por ela, coincidindo com a oferta da disciplina específica. Esse resultado reitera a importância da *disciplinaridade* na abordagem dos temas, principalmente quando não é garantida a transversalidade, tal como mostraram os dados anteriores. Conforme resalta Soares (2018, p. 49), “por essa razão”, uma transversalidade que deveria ocorrer, mas não ocorre, “as disciplinas [específicas] ofertadas no curso de Pedagogia exercem papel relevante como formadoras de profissionais da Educação”.

Costa (2009, p. 106, grifos meus) também defende a necessidade da disciplinaridade estar atrelada à transversalidade para a abordagem de gênero e sexualidades, combinando-as, e, no caso da

primeira, visando “uma formação acadêmica que abarque o trabalho destes temas como disciplinas *obrigatórias*”. Nesse sentido, talvez a principal vantagem da disciplinaridade é garantir a presença dos temas gênero e sexualidades, considerando que nem os(as) próprios(as) alunos(as), que poderiam demandar a sua abordagem nas aulas, ou mesmo os(as) docentes em suas respectivas disciplinas não específicas, podem se interessar ou estarem dispostos a abordá-los.

Todos esses resultados aqui apresentados demonstram que, no caso do curso investigado, embora gênero e sexualidades estejam aparentemente incluídos como parte de seu conteúdo curricular programático – e inclusão prevista nas modalidades disciplinar e transversal, como informa seu PPP –, eles se restringem à disciplina específica que o curso dispõe para sua abordagem. Desse modo, infere-se sobre a dependência com a disciplinaridade que os temas são submetidos para fazerem parte da formação dos(as) seus(suas) graduandos(as). Em outras palavras, mesmo que garantidos pela disciplina específica obrigatória, não parece haver articulação desse conteúdo com os demais conteúdos abordados ao longo do curso, o que enriqueceria, caso essa articulação acontecesse, a formação em gênero e sexualidades que nele é ofertada.

É importante lembrar que “as/os profissionais habilitadas/os em Pedagogia atuarão basicamente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, conforme expõe Soares (2018, p. 49), “devendo ter tido uma formação que lhes possibilite trabalhar no ambiente escolar no enfrentamento às discriminações e na promoção da igualdade e reconhecimento da diversidade”. É diante dessa responsabilidade que a profissão que carrega que foram erigidas as iniciativas para capacitação desses(as) profissionais desde a graduação, de estratégias como cursos de formação de curta duração (VIANNA, 2012; DESLANDES, 2015; CATHARINO, 2006; FRANÇA;

CALSA, 2010) até a inclusão de disciplinas específicas aos temas nos cursos de licenciatura (LEÃO, 2009; UNESCO, 2014; SOARES, 2018).

Diante disso, cabe continuar a defender a importância de se incluir uma disciplina específica na grade comum dos cursos de graduação, mas sabendo que essa não deve ser a única iniciativa para se alcançar a desejada formação em gênero e sexualidades de qualidade necessária aos(as) futuros(as) educadores(as). Uma abordagem mista, disciplinar e transversal, e em atividades curriculares, semicurriculares e extracurriculares, parece-nos a melhor alternativa nessa empreitada.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CATHARINO, Tania Ribeiro. Gênero e sexualidade no espaço escolar: uma proposta de educação e saúde. **Revista Ártemis**, n. 5, p. 1-18, 2006.

COSTA, Ana Paula. **As concepções de sexualidade de um grupo de alunas do curso de Pedagogia:** uma análise a partir do recorte de gênero. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2009.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos:** construindo escolas promotoras de igualdade. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Cadernos da Diversidade).

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. Intervenção pedagógica: a contribuição dos estudos de gênero à formação

docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p. 21-31, jan./jun., 2010.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista da ABRAPEE**, v. 16, n. 2, p. 229-236, jul./dez., 2012.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 2009. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2009.

MORAIS, Alessandra de et al. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 2, p. 482-509, 2017.

RABELLO, Sylvia Helena dos Santos. **Sexualidade, gênero e pedagogias culturais**: representações e problematizações em contexto escolar. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2012.

RIBEIRO, Cláudia Maria; FARIA, Livia Monique de Castro. “Nunca poderia imaginar”! multiplicidades para a inserção de sexualidades e gênero na formação inicial docente. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 2, p. 33-42, 2014.

SCHILLINGER-AGATI, Márcia. **Learning environment and moral development**: how university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German– speaking countries. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Konstanz, 2006.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente**: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo. 2019. 750 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2018.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia**. 2022. 603 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2022.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Políticas sobre gênero e sexualidade na formação e atuação profissional em Pedagogia: das práticas escolares às políticas educacionais que as orientam. In: PARENTE, Claudia da Mota Darós. (Org.). **Políticas públicas para a educação básica**: avanços, desafios e perspectivas. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2021. p. 115-128.

SOARES, Alexandre Gomes. **A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação**: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório Final do Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior**. Brasília/São Paulo: UNESCO/Fundação Carlos Chagas, 2014.

VIANNA, Claudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

GÊNERO, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO EM FOCO: A FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Gislaine Gabriele SAUERESSIG⁵

Daniela Medeiros de Azevedo PRATES⁶

Gênero, Desigualdades e Educação: Notas Preambulares

Em 2018, a Declaração dos Direitos Humanos completou 70 anos em um contexto internacional de crescente hostilidade contra os Direitos Humanos e contra os avanços e conquistas de direitos de gênero, étnicos e outras minorias. No contexto nacional, em maio de 2016, após o impedimento da primeira Presidenta da República, acompanhamos a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Os Ministérios passaram a ser ocupados predominantemente por homens. No Congresso, Projetos de Lei cerceadores de Direitos Humanos, como o Estatuto do Nascituro⁷, discursos violentos e discriminatórios, apologia à tortura

⁵ Assistente em Administração do Departamento de Administração e de Planejamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Sul-riograndense (IFSul), Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: gislainesaueressig@ifsul.edu.br.

⁶ Professora do Departamento de Pesquisa, Ensino e Extensão (DEPEX) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Sul-riograndense (IFSul), Charqueadas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: danielaprates@ifsul.edu.br.

⁷ O Estatuto do Nascituro é um Projeto de Lei (PL 478/2007), que visa garantir a proteção integral ao nascituro, pois considera que a vida humana começa na concepção. Dessa forma, <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p297-321>

e até assédios sexuais de parlamentares a suas colegas mulheres passaram a ser notícias frequentes.

O assassinato da Vereadora do Rio de Janeiro, a socióloga Marielle Franco, e de seu motorista, Anderson Gomes, em 14 de março de 2018, marcou o contexto político nacional. Mulher, negra, lésbica, mãe, moradora da Favela da Maré/RJ, Marielle militava pelos Direitos Humanos, tinha discursos assertivos na Assembleia e traçava uma carreira ascendente na política. O carro em que estava foi atingido por 13 tiros, disparados por ex-policiais militares. O atentado ficou conhecido como um caso de feminicídio político. O Assassinato da vereadora é visto como um golpe ao Estado Democrático de Direito e tomou visibilidade internacional.

O Brasil é um país hostil com mulheres e LGBTQI+. A taxa de feminicídio no Brasil é a quinta maior do mundo. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o número de assassinatos chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres. Apenas entre 2003 e 2013, houve aumento de 54% no registro de mortes de mulheres negras. Na maior parte das vezes, são os próprios familiares (50,3%) ou parceiros/ex-parceiros (33,2%) os que cometem os assassinatos (WAISELFISZ, 2015). Estima-se que cerca de 90% da população de mulheres transexuais e travestis do país, devido à não aceitação no mercado formal de trabalho, acaba recorrendo à prostituição, e por conta disso são ainda mais expostas à violência (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2018).

Além disso, as mulheres têm maior escolarização, trabalham mais horas por dia, e são menos remuneradas. Segundo o IBGE

o aborto seria proibido em todos os casos, inclusive os previstos em lei, como estupro, risco à integridade física da gestante e anencefalia do feto. Se aprovado o PL, o aborto passa a ser considerado crime hediondo. Paralelamente há também a PEC (Proposta de Emenda à Constituição) 29/2015, conhecida como PEC da Vida, que altera o art. 5º da Constituição Federal para explicitar que o direito à vida é inviolável desde a concepção.

(2018), no Brasil, mulheres ganham, em média, 76,5% do rendimento dos homens. A carga de afazeres e responsabilidades domésticas e com pessoas dependentes e o baixo número de mulheres que ocupam cargos gerenciais são alguns aspectos que colaboram para essa situação.

A baixa representatividade feminina na política brasileira é histórica, e não apresenta progresso significativo, apesar de 52% da população brasileira ser composta por mulheres. Segundo o Mapa Mulheres na Política 2019, o Brasil ocupa a posição 134 no ranking de representatividade feminina no Parlamento, do total de 193 países pesquisados. No ranking da representação feminina no governo atual o país ocupa a posição 149, de 188, com 9% de representatividade feminina, quando a média mundial é de 20,7% (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019).

Durante a pandemia de Covid-19 as desigualdades de gênero são intensificadas e particularizam os efeitos econômicos, sociais e sanitários para as mulheres no Brasil, principalmente mulheres negras e pobres (BARROSO, GAMA, 2020; DE BRITO, 2020; ESTRELA et al., 2020; INSFRAN, MUNIZ, 2020). Dentre as desigualdades de gênero intensificadas neste período estão acesso à renda e ao trabalho, divisão de trabalhos domésticos e de reprodução da vida, violência doméstica e intrafamiliar, direitos sexuais e reprodutivos. De acordo com Agência Brasil (2020), em abril de 2020, as denúncias de violações aos direitos e à integridade das mulheres aumentaram 36% se comparado ao mesmo período de 2019. Com maiores taxas de desemprego (BARROSO, GAMA, 2020; DE BRITO, 2020), a sobrecarga do trabalho não remunerado e a perda da conexão com outras mulheres devido ao distanciamento social, intensificam-se o silenciamento, a invisibilidade e a dificuldade de quebrar o ciclo de violência contra mulheres no espaço doméstico.

Essas desigualdades historicamente construíram um mundo aberto ao exercício do espaço público aos homens e de dependência às mulheres, o que no Brasil pode ser visibilizado no fato de as mulheres passarem a exercer profissões de forma expressiva somente a partir da década de 80. ainda que sob a divisão entre profissões socialmente construídas como masculinas e outras femininas. Trata-se de desigualdades presentes em diferentes âmbitos, inclusive educacionais como na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e nos Institutos Federais (IFs). Em sua pesquisa, Lopes (2016) realizou um levantamento da participação feminina na EPT, e constatou a maior presença de meninas e mulheres nas áreas com ocupações relacionadas ao cuidado, como estética, cuidado pessoal ou de idosos, alimentação, etc. Enquanto que as áreas com menor presença feminina eram as áreas fortemente ligadas às ciências aplicadas, com alto desenvolvimento tecnológico (funcionamento de aeronaves, mecânica, mecatrônica, etc.). Diante deste contexto, a Educação Profissional e Tecnológica se constitui um espaço propício a reproduzir desigualdades de gênero em suas diferentes formas.

Para o exercício deste ensaio, propomos discutir a tríade gênero, violência e educação, reconhecendo disputas em torno do que a escola deve ensinar, suas implicações no currículo escolar e na Educação Profissional e Tecnológica. O que apresentamos a partir das seguintes notas. Em “Quem educa é a família? Ditos e interditos na cruzada antigênero: notas sobre implicações no currículo escolar” procuramos situar como discursos e interdições aparentemente dispersos na cruzada antigênero comungam a expansão da esfera privada, da família, na disputa pela legitimidade de definir e limitar o que a escola deve ensinar. O que traz implicações ao currículo escolar, em especial a uma formação voltada a viver no espaço público, de diversidade, e que busca romper com desigualdades historicamente

presentes na sociedade, como desigualdades de gênero nas relações de trabalho, conforme tratamos nas notas “Gênero nas relações de e com o trabalho” e “Gênero e violência: qual o papel da escola?” Por fim, em “Institutos Federais e formação integral: notas para uma educação humanizada”, direcionamos nossa atenção para a necessidade de discussão acerca do papel dos Institutos Federais na formação integral de suas alunas e alunos, no que tange a questões de igualdade de gênero. Trata-se de uma outra forma de pensar e organizar o currículo escolar na Educação Profissional voltada ao desenvolvimento da capacidade crítica e a atuação humana dessas e desses profissionais que estão sendo preparadas(os) para o mundo do trabalho, neste sentido, permitindo fortalecer futuras profissionais para identificarem e resistirem às violências, e cidadãs(ãos) que não as reproduzam.

Quem Educa é a Família? Ditos e Interditos na Cruzada Antigênero: Notas Sobre Implicações no Currículo Escolar

Nos últimos anos, com a falsa ideia de “ideologia de gênero” e a cruzada antigênero e antifeminista, juntamente com a defesa do conceito de família nos moldes heterossexuais e aos esforços conservadores para fortalecer a dominação masculina heterossexual, vê-se revigorada na Educação Escolar, a necessidade de atuação como espaço de luta e de resistência frente a recorrentes ataques a propostas educacionais sustentadas na perspectiva da educação para a diversidade, fundamental para a formação integral.

Setores ultraconservadores atacam a diversidade, a liberdade de cátedra e tentam evitar que crianças e jovens tenham acesso a modos diferentes de ver e compreender o mundo, constituindo um cenário nacional de confronto aos princípios de igualdade e

reforçando estereótipos de gênero (MARAFON e SOUZA, 2018; SARAIVA e VARGAS, 2017).

Como exemplos recentes temos o Projeto de Lei 867/2015 – Programa Escola Sem Partido, também conhecido como Lei da Mordaza, que, em seu texto, proíbe o uso dos termos “gênero” e “orientação sexual” nas escolas. Também veta o que chama de “ideologia de gênero”, sem especificar do que se trata exatamente. Expressar opiniões, preferências ideológicas, religiosas, morais e políticas também estão na lista de restrições. A intenção é de que professoras(es) abordem apenas temas que estejam de acordo com as convicções das famílias das(os) alunas(os). O movimento constrói um ambiente de censura, punição e perseguição a docentes no ambiente escolar: os seguidores do “Escola sem Partido” já promovem inúmeras tentativas de coagir professoras e professores, violando a liberdade de cátedra e, ironicamente, usando crianças e adolescentes para práticas de vigilância dentro das salas de aula. O movimento pode ser visto como resistência a transformações sociais que promovam a inclusão, com o intuito de manter a posição hegemônica de alguns grupos (SARAIVA e VARGAS, 2017). Este cerceamento toma proporções nos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, em que foram retirados termos centrais como gênero e orientação sexual, também observado ao longo do debate sobre a Base Nacional Comum Curricular. Em 2015, foi promulgado o Estatuto da Família, reduzindo a noção de família somente a união heterossexual e filhos pertencentes a este casamento, a proibição dos cadernos do Programa Brasil sem Homofobia.

Entre outros retrocessos, temos ainda o PL 1.338/2022, aprovado na Câmara dos Deputados, o qual regulamenta a oferta domiciliar na Educação Básica, o chamado homeschooling, expressão do que parece ser um movimento de privatização da esfera pública,

tomada na busca de legitimação da negação do direito à educação através da escolarização. O que nos permite questionar: Que acontecimento torna plausível e aceitável a visibilidade de discursos que propõem a inversão dos modos de educar crianças e jovens através da escolarização doméstica em detrimento da escola? Que efeitos a desescolarização traz para o currículo? E para a escola? O que faz a escola como espaço comum público?

Não é nosso objeto analisar tais questões, mas tomamos como provocações para pensar que, entre diferentes formas de cerceamento da educação, do que faz a escola enquanto espaço público, temos em comum a expansão da esfera privada. Entendemos que não é novidade o cerceamento sobre as relações de gênero e sexualidade como pauta marcante de movimentos conservadores, mesmo se olharmos apenas para o período recente da nossa história. Weeks (2016) defende que há um crescente sentimento de crise da sexualidade, advinda da crise nas relações entre os sexos. Essas relações são desestabilizadas rapidamente com mudanças sociais, principalmente pelo impacto das críticas aos padrões de dominação masculina trazidas pelo feminismo. Historicamente, temos considerado o sexo algo “perigoso, perturbador e fundamentalmente antissocial” (WEEKS, 2016, p. 74), e, portanto, posições morais como casamento, heterossexualidade, vida familiar e monogamia seriam vistas como capazes de controlar as práticas sexuais.

Nos anos 1960, concepções liberais tinham como premissa um governo que permitia liberdade na vida privada, mas que mantinha a decência pública. Como resultado, “[...] não envolveram um endosso positivo à homossexualidade, ao aborto, ao divórcio, nem às representações sexuais explícitas na literatura, no cinema, nas artes” (WEEKS, 2016, p. 75). Nasce, assim, nas décadas de 1970 e 1980, uma mobilização conservadora, pautada em medos:

- a ameaça a família;
- o questionamento aos papéis sexuais, particularmente aquele feito pelo feminismo;
- o ataque à normalidade heterossexual, particularmente através das tentativas dos movimentos gay e lésbico para alcançar a completa igualdade para a homossexualidade;
- a ameaça aos valores colocada por uma educação sexual mais liberal, a qual era vista como induzindo as crianças a aceitar comportamentos sexuais até então inaceitáveis; [...] (WEEKS, 2016, p. 76).

Todos esses medos eram reforçados por uma grave crise na saúde, associada ao HIV e a AIDS, símbolos da crise sexual naquela época, e vistos como o “efeito necessário do excesso sexual” (WEEKS, 2016, p. 37). É notável a semelhança com as preocupações dos setores conservadores atuais: família, posição relativa de homens e mulheres, diversidade sexual e filhos.

A questão que parece se colocar na atualidade é uma aproximação improvável de linhas de força, de diferentes racionalidades, que se misturam e comungam o desmantelamento do “social”, entendido como local em que experimentamos um destino comum, reconhecemos e construímos a noção de bem comum, para viver na e com a diversidade, fundamental à democracia, conforme permite deprender Brown (2020, p. 38):

[...] local em que cidadãos de origens e recursos amplamente desiguais são potencialmente reunidos e pensados como conjunto. [...] admitidos como cidadãos com direitos políticos [e] reunidos politicamente (não meramente cuidados). [...] O social é o local em que somos mais do que indivíduos ou famílias, mais do que produtores, consumidores ou investidores econômicos e mais do que meros membros da nação.

Neoliberalismo e neoconservadorismo se associam, reconfigurando as regras do jogo e abrindo caminho para o que Brown (2020) entende como corrosão política, social e moral de valores como democracia, justiça e respeito a pluralidade. O que é extremamente perigoso às minorias políticas, como as mulheres, especialmente negras, a população LGBTQIA+ e, podemos acrescentar, povos indígenas.

Conforme a análise da autora – e que pode ser pensada no contexto atual brasileiro – estamos vivenciando uma privatização econômica neoliberal que não é propriamente novidade, com a dissolução do social em nome do mercado, do capital financeiro, a partir de uma lógica que individualiza e fragmenta o social, portanto, subverte a democracia, legitima desigualdades, exclusões e justifica a apropriação privada do comum.

O que parecia improvável é a associação a uma extensão do que denomina esfera pessoal protegida por meio da familiarização e cristianização. Entende que se trata de um duplo movimento de privatização que se estende a própria nação: a expansão da liberdade individual contra a justiça social, o público, o que é comum. Ao mesmo tempo, legitima como valores públicos a extensão da esfera pessoal e protegida, em uma liberdade individual desenfreada, destituída de ética, gestada por séculos pelo niilismo e intensificada pelo neoliberalismo (BROWN, 2020).

Trata-se de uma política de indiferença ao outro, de desintegração de um pacto social alimentada pela valorização neoliberal da liberdade desinibida de qualquer limite ético, moral ou compromisso com o outro. Esta liberdade desenfreada coloca em cena o que entende como masculinidade branca ressentida, formada em parte por indivíduos que, destituídos de melhores condições de vida, não reconhecem sua situação como efeito da expansividade do

próprio neoliberalismo e buscam nas práticas persecutórias o inimigo imaginado: mulheres, negras(os), imigrantes (BROWN, 2020).

É neste duplo movimento que se (re)configuram discursos e práticas sustentados no ataque ao que é público, a educação numa perspectiva de formação para viver no espaço comum, de diversidade. Neste contexto, torna-se fundamental defendermos a escola, o que faz a escola enquanto espaço potencial de constituição de subjetividades plurais, lócus de alteridade onde perpassam diversos sujeitos, trajetórias e histórias, espaço privilegiado para aprender a viver na e com a diversidade (PICHETTI, 2014; SEFFNER e PICHETTI, 2016), perspectiva que precisa ser defendida nos currículos escolares.

Santomé (2009) considera que uma das finalidades fundamentais do currículo é constituir cidadãs e cidadãos para uma sociedade democrática, através de modelos de conhecimentos, atitudes, normas e valores. Em outra perspectiva, Silva (2009) argumenta que o currículo não é meramente uma operação cognitiva de determinados conhecimentos transmitidos aos sujeitos, nem mesmo uma operação que permitiria revelar uma essência humana pré-existente à linguagem, ao discurso e à cultura. O currículo pode ser entendido como um discurso que corporifica determinados modos de pensar e agir sobre os indivíduos e a sociedade, estando envolvido num processo de constituição do indivíduo como um determinado tipo de sujeito e de seu múltiplo posicionamento na sociedade. Nele se inscrevem narrativas que, como histórias, nos contam, fixam noções particulares sobre grupos sociais, legitimam quais formas de conhecimento são válidas ou não, indicam o que é certo e o que é errado, o que é moral ou imoral, bom e mau. Assim, o currículo é produzido em sua vinculação aos saberes e às formas desiguais de poder a que se implicam mutuamente numa relação necessária. Ou seja, o currículo pode ser compreendido como a corporificação do

saber, estreitamente articulado ao poder que nele se inscreve, ao selecionar, classificar e definir o que e como ensinar.

A esta relação imbrica-se os modos de pensar presentes em cada sociedade e as diferentes formas culturais que se articulam na constituição de sujeitos em determinado momento e que se colocam em disputa. No cerne de diferentes linhas de força que buscam legitimar no currículo o limite das formas de regulação dos corpos nas relações de gênero e sexualidade, reconhecemos o duplo movimento anunciado por Brown (2020) que pode ser tomado como lente de inteligibilidade para compreendermos o que se coloca em questão nas disputas que tentam cercar o direito à educação na perspectiva da diversidade, da igualdade.

Gênero nas Relações *De e Com* o Trabalho

Dentre as diversas desigualdades existentes na sociedade brasileira, podemos dizer que uma das mais evidentes se refere às relações de gênero. Relegadas à esfera privada e às atividades domésticas, no único “mundo” reconhecido como “do trabalho”, homens e mulheres, trabalhadoras e trabalhadores, não têm os mesmos direitos, deveres ou oportunidades, tampouco são atingidos de maneira igual em situações de retirada de direitos ou de precarização (ANTUNES, 1999).

Mesmo com a crescente participação das mulheres no ambiente produtivo, a desigualdade salarial entre os sexos é presente no mundo todo. Além disso, a presença de mulheres é mais comum no universo do trabalho part time, precarizado e desregulamentado. No ambiente fabril, é comum mulheres (assim como imigrantes e pessoas negras) serem destinadas a postos que necessitem menos qualificação, com funções mais elementares e carga intensiva de

trabalho, enquanto que os homens estão presentes nos ambientes com capital intensivo (máquinas e investimentos em tecnologia) e, diferentemente das mulheres, participam dos processos de tomadas de decisões (ANTUNES, 1999). Casamento e maternidade (ou a possibilidade dela) também são fatores que influenciam nas relações de trabalho, quando se é mulher (NETO et Al., 2010; OGIDO e SCHOR, 2012).

Culturalmente há uma “construção social sexuada”, em que as relações de gênero implicam relações sociais, de poder, de classe, de trabalho etc. Isso alerta para a importância da interferência estatal/legislativa nas práticas trabalhistas e do peso da construção cultural e histórica das relações de trabalho (YANNOULAS, 2002). O capitalismo soube utilizar-se dessa divisão sexual, de forma a intensificar a exploração de diversas formas diferentes, igualmente do trabalho formal, informal, remunerado ou não.

Federici (2017 e 2018) analisa como o capital apropria-se do trabalho doméstico e do trabalho reprodutivo das mulheres de acordo com seus interesses, desde o período de acumulação primitiva, perpassando a revolução industrial. Segundo a autora, o capital aliou-se à igreja e aos nobres/burgueses para confinar mulheres ao papel de reprodutoras da vida e da força de trabalho. Inclui-se aqui todas as funções maternas e de suporte à vida e à família: gestação, aleitamento e cuidado com as crianças, a sexualidade, o cuidado com pessoas idosas e doentes, o alimento, a limpeza, entre outras funções. Além da opressão na vida privada e doméstica, a autora também cita a exploração das mulheres pelo capital nas fábricas, considerando-as mais dóceis e menos propensas a revoltas, mais dedicadas ao trabalho, e pagando menos do que aos homens por considerá-las fisicamente fracas. O capital se apropria diferentemente da força de trabalho feminina, e intensifica a desigualdade: a precarização dos salários, das

condições de trabalho, dos direitos das mulheres trabalhadoras tem sido mais intensa do que dos homens (ANTUNES, 1999).

A ampliação da participação feminina no mundo produtivo é vista como parte importante do processo de emancipação das mulheres nas últimas décadas. O acesso a uma vida financeira minimamente independente e a possibilidade de buscar capacitação profissional propiciaram às mulheres autonomia para lutarem contra diversas formas de opressão masculina, tanto nos ambientes públicos quanto privados. Porém, é inegável que as relações com o trabalho estão envolvidas em uma trama mais complexa, que envolve, entre outras esferas, raça e classe social. Enquanto que o direito ao trabalho representa emancipação para mulheres brancas, mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa, e têm sua força de trabalho e seus corpos explorados por um sistema produtivo que mantém raízes no escravagismo, até os dias atuais (DAVIS, 2016).

Segundo Dias (2008), uma das formas mais graves de violência praticadas contra mulheres no ambiente de trabalho é o assédio sexual: comportamento de conotação sexual, indesejado pela vítima, que pode se manifestar de forma física, verbal ou não verbal. O objetivo é criar um ambiente intimidativo, hostil, humilhante e ofensivo, violar a integridade física e moral da vítima, acabando por ofender o seu desempenho e progresso profissionais. O assédio sexual é uma afronta à dignidade das trabalhadoras e impede as mulheres de agirem de acordo com suas capacidades. Comportamentos que, às vezes, devido à ideologia patriarcal e à posição social e econômica das mulheres em relação aos empregadores, não são reconhecidos pela sociedade e até pela justiça como assédio sexual (DIAS, 2008), tampouco como violência.

O assédio sexual é um comportamento normatizado numa sociedade em que há a prevalência de uma cultura de violência, onde

as relações de gênero são construídas sob a intersecção do sexo e do poder. O assédio sexual representa “uma expressão exacerbada do sexismo e uma das formas mais nefastas (e sutis) de violação das mulheres” (DIAS, 2008, p. 14).

Gênero e Violência: Qual o Papel da Escola?

Historicamente, a escola tem desempenhado papel ativo na produção, reprodução e fortalecimento de diferenças e desigualdades sexuais e de gênero. Além de separar meninos e meninas, também dividiu e priorizou distintas formações de acordo com idade, classe social, raça, etnia e religião das(os) estudantes. As práticas educativas normatizadas têm contribuído para a escolarização de corpos e mentes. Essas lições produzem diferença, uma vez que crianças e jovens acabam por incorporar comportamentos que, com o passar do tempo, se tornaram socialmente naturalizados, além de marcadores de gênero, como habilidades, preferências, gestos, movimentos, sentidos, que constituem o que podemos chamar de identidades escolarizadas (LOURO, 2012; 2014; COSTA; RODRIGUES; PASSOS, 2011).

No Brasil, o direito à presença feminina em sala de aula, novidade no século XIX, foi uma conquista importante para as mulheres, apesar de trazer consigo sintomas do sexismo pungente. No levantamento histórico realizado por Louro (2012), a pesquisadora afirma que a formação de meninas priorizava princípios morais, formação de caráter e valores cristãos e considerava a instrução algo supérfluo: as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, uma vez que, enquanto esposas e mães, informação e conhecimento não seriam necessários. O caráter secundário da educação feminina e a preparação para a atuação em âmbito doméstico, além do currículo escolar, são demonstrativos de que a educação feminina refletia o

papel designado para mulheres na sociedade (OLIVEIRA; AMARAL, 2015). Assim também a transformação do Magistério em “trabalho de mulher”, por ser considerado uma extensão da maternidade, faz parte do contexto sexista e contribuiu para a construção da docência como um exercício de vocação e de amor, com uma imagem desprofissionalizada e disciplinadora (LOURO, 2012).

A sexualidade está presente na escola, pois faz parte dos sujeitos. Não é algo que se possa separar ou de que se possa despir uma pessoa (LOURO, 2014). E assim como a escola precisa repensar suas práticas no que concerne a gênero e sexualidade, também precisa problematizar outros marcadores, como de raça, de classe social, de etnia, pertencimento religioso, região de origem ou de habitação, deficiência física ou mental, geração, arranjo familiar a que pertence, aparência física como obesidade etc., que entram no ambiente escolar no momento em que entram sujeitos (SEFFNER, 2011).

É preciso questionar o que é naturalizado, problematizar de forma ampla e complexa a normatização cotidiana, naturalizada e continuada dos comportamentos e das sexualidades dos sujeitos, pois essa também é uma forma de violentar jovens e adultos nos ambientes escolares (LOURO, 2014).

[...] a escola é o espaço que concebemos para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia. Situações em que mulheres e meninas estejam em desvantagem e tenham seus direitos violados não podem ser negligenciadas ou minimizadas pela escola. (LINS et al. 2016, p. 63-64).

Portanto, é de grande importância que a escola seja um espaço comprometido a evitar reproduzir as desigualdades vividas na sociedade, transformando currículos, práticas em sala de aula,

procedimentos de avaliação e espaços de convivência em ferramentas para garantir igualdade, democracia e justiça social.

Freire (2011) expressou em mais de uma oportunidade seu desejo de que a escola fosse um ambiente que respeitasse as individualidades das pessoas, suas identidades culturais, seus desejos e suas necessidades. Para Freire (2011), tornar-se racista, machista, classista, é transgredir a eticidade que nos faz humanos, é uma ruptura com a decência. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 2011, p. 59).

Institutos Federais e a Formação Integral: Notas Para Uma Educação Humanizada

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, através da Lei 11.892, com o objetivo principal de serem espaços de vinculação entre ambiente educacional e ambiente produtivo, tendo como proposta uma educação integrada, de modo a proporcionar educação básica e profissional à população jovem e adulta. De acordo com o Artigo 2º da referida Lei:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Na Seção III, Dos Objetivos dos Institutos Federais, Art. 7º,I:

I - Ministar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

O Art. 7º delimita os campos de atuação das instituições, mas, ao dar prioridade aos cursos integrados, retoma a concepção de uma instituição que contribua para o alcance de transformações sociais por meio da formação integral. O foco na formação de profissionais comprometidos com o bem coletivo e capazes de fazer uma análise crítica à sociedade e às práticas produtivas reitera a importância da educação voltada para o desenvolvimento das diferentes dimensões: social, econômica e cultural (SILVA, 2009).

Segundo Ramos (2008) e Frigotto e Ciavatta (2011), as reivindicações para a educação nacional no período de redemocratização do país (década de 1980) buscavam garantir uma educação voltada para a classe trabalhadora. O objetivo centrava-se na concepção de uma Educação Unitária (sem a dicotomia trabalho intelectual x trabalho braçal) e politécnica (acesso aos processos básicos de produção), tendo a integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica como um ideal. Ou seja, uma Educação Omnilateral.

A Educação Unitária exclui das diretrizes, principalmente, a dualidade da formação para o trabalho: a Educação Básica e Profissional deveria superar as diferenças entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual (RAMOS, 2008; SAVIANI, 1989; CIAVATTA, 2008). Além disso, era imprescindível que fosse igual para todas(os), afinal, estava se firmando como um direito institucional, e não deveria ser apresentada de maneiras diferentes para classes sociais diferentes.

Ramos (2008, p. 3) sustenta que Politecnia significa uma educação que “possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.” Para Saviani et Al. (2007, p. 161), Politecnia se refere a “[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.”, conceito que já havia sido trabalhado por Frigotto (1988).

Nesse sentido, a formação de politécnicos se difere da formação de profissionais técnicos especializados, uma vez que se concentra na formação integral do ser humano, tornando-o capaz de produzir sua própria existência através do trabalho não alienado, e possibilitando seu acesso e conhecimento de processos básicos de produção. Isso não significa formar um profissional capaz de atuar com uma única técnica, mas com domínio dos fundamentos de diversificadas técnicas de produção, com autonomia e capacidade de tomar decisões em um contexto de múltiplas escolhas, capaz de questionar práticas produtivas impostas pela lógica do mercado e propor novas possibilidades.

Já o conceito de omnilateralidade é um sentido filosófico atribuído à Educação Integral. É um conceito marxista que orienta a reflexão acerca da Educação e pode ser aplicado tanto à Educação Básica quanto à Educação Superior. Ele expressa uma concepção de Educação Integral, pois compreende as dimensões da vida humana, que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura. Trabalho como condição humana de transformação do meio e como prática econômica, ciência como a produção de conhecimento pela humanidade, e a cultura como valores éticos e estéticos (RAMOS, 2008).

Educação Unitária e a Educação Politécnica constituem, então, segundo Ramos (2008), os dois pilares conceituais para a Educação Integrada. Uma educação que propicie acesso ao conhecimento, à cultura, às condições necessárias para a formação com domínio em diferentes técnicas de produção, com a valorização do saber que vem do trabalho. Uma Educação vinculada ao mundo real, que leve em consideração as diferentes realidades e cotidianos de alunas e alunos.

Estes princípios de educação aproximam-se de Freire (2011), que argumenta sobre a responsabilidade de educadoras(es) na missão de manter uma postura vigilante perante práticas de desumanização presentes na sociedade e, portanto na escola, através de práticas educativas transformadoras, que levam em consideração a bagagem de vida das(os) estudantes, suas individualidades, sua autonomia, identidade cultural etc.

Essa concepção de Educação aliada ao Ensino Médio como formação necessária para todas e todos, nos proporciona uma perspectiva de currículo diferenciada a partir do Ensino Médio Integrado.

Gênero, Desigualdades e Educação: Notas Finais

A presente pesquisa se propôs a problematizar as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica, discutindo o sexismo e a violência contra mulheres, presente nas mais diversas dinâmicas sociais. Desenvolveu-se essa problematização no sentido de articular o conceito de formação integral a que se propõem os Institutos Federais, aos estudos de gênero, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de espaços de formação menos desiguais e mais acolhedores para alunas e trabalhadoras, lançando um olhar às

constituições e movimentos das perspectivas sociais concernentes ao currículo escolar como ambos: resultado da associação improvável do neoliberalismo ao neoconservadorismo e caminho possível para a transformação social.

Este estudo não teve a pretensão de esgotar as discussões sobre Educação Profissional e Tecnológica, tampouco sobre relações de gênero e violência contra a mulher. O sexismo, os assédios, as fobias e os preconceitos relacionados a gênero e sexualidade estão presentes nas relações entre sujeitos nas mais diversas tramas sociais e, por entendermos que sexualidade e gênero fazem parte das nossas vivências enquanto seres humanos íntegros, completos, essas questões também se fazem presentes em sala de aula, de modo que não há formação integral sem esforços pela igualdade de gênero.

Algumas violências são visivelmente reconhecidas, outras, passam despercebidas nas tramas das relações sociais, devido à histórica naturalização da hegemonia branca, masculina e heteronormativa a que estamos submetidas(os). A Educação Profissional e Tecnológica tem uma conexão direta com o mundo do trabalho e com o uso de tecnologias e, por ser um ambiente educacional que abrange áreas de conhecimento técnico, comumente relacionadas ao “mundo masculino”, constitui um ambiente propício à produção e reprodução de comportamentos violentos com meninas e mulheres. Esses comportamentos prejudicam o desempenho escolar e desencorajam o investimento profissional nessas áreas, por parte das alunas, e não prepara cidadãs e cidadãos para a atuação profissional pautada no pensamento crítico e democrático, pilares da Educação Integrada.

Assim, se pensamos a escola como espaço de resistência ao neoconservadorismo, às práticas violentas e discriminatórias, também

o currículo deve pautar a constituição de subjetividades plurais, na perspectiva do comum, do social e do diverso.

Referências

ALMEIDA, C. B.; VASCONCELLOS, V. A. Transexuais: transpondo barreiras no mercado de trabalho em São Paulo?. **Revista Direito GV**, v. 14, n. 2, p. 303-333, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: Documento Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.892, de 27 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília, DF: 2008.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Baixa representatividade de brasileiras na política se reflete na Câmara**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/554554-baixa-representatividade-de-brasileiras-na-politica-se-reflete-na-camara/>. Acesso em 02 jan. 2022.

Clavatta, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2008.

COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; PASSOS, E. S. (Orgs.). **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA/NEIM, 2011.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, I. Violência contra as mulheres no trabalho: o caso do assédio sexual. **Sociologia: problemas e práticas**, n. 57, p. 11-23, 2008.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, S. Notas sobre gênero em O Capital de Marx. **Cadernos Cemarx**, n. 10, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **Formação profissional no segundo grau: em busca do horizonte da “educação” politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1988.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: Avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38. 2018.

LINS, B. A; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LOPES, S. F. P. **Relações de gênero e sexismo na Educação Profissional e Tecnológica**: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do CEFET-MG. Dissertação (Mestrado) – Belo Horizonte, CEFET-MG, 2016.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 443-481.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARAFON, G.; SOUZA, M. C. Como o discurso da “Ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018. p. 75-88.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). **Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução**. Brasília, 2016. Disponível em <https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

OGIDO, R.; SCHOR, N. A jovem mãe e o mercado de trabalho. **Saúde e Sociedade**, v. 21, p. 1044-1055, 2012.

PICHETTI, Y. de P. **Reiteraões e transgressões á heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade**. 2014. 138 f. 138. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008.

SARAIVA, K.; VARGAS, J. R. Os perigos da Escola sem Partido. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 68-84, 2017.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, D. et Al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. p. 152-180, 2007.

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

SEFFNER, F.; PICCHETTI, Y. de P. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?.

Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, 2016.

SENADO FEDERAL. **Brasil é o país onde mais se assassina**

homossexuais no mundo. Brasília, 2018. Disponível em

<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SENADO FEDERAL. **Congresso não é omissor sobre**

criminalização da homofobia, afirma Davi Alcolumbre. Brasília,

2019. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2019/06/congresso-nao-e-omisso-sobre-criminalizacao-da-homofobia-afirma-davi-alcolumbre>. Acesso em 01 jul. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Lei 11.892, de 29/12/2008**. Comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres, 2015.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 35-82.

YANNOULAS, S. C. **Dossiê: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**. Centro Feminista de Estudos e Assessoria. Fundo para Igualdade de Gênero. Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional, 2002.

NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS HISTÓRICOS E AS POLÍTICAS CURRICULARES: CURRÍCULO PARA SER INCLUSIVO OU PRÓ-FORMA?

Dabel Cristina Maria SALVIANO¹

Tânia Suely Antonelli Marcelino BRABO²

Introdução

Desde a ascensão do ser humano como um animal dotado de inteligência, o vemos aprender, aprender para se desenvolver, para sobreviver, para se constituir quanto sociedade, enfim, para criar as ferramentas necessárias a evolução que vemos agora.

Como consequência dessa necessidade, o homem definido com o substantivo masculino e segundo o dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa tem, entre suas definições de homem,

mamífero da ordem dos primatas, único representante vivente do gên. Homo, da espécie Homo sapiens, caracterizado por ter cérebro volumoso, posição ereta, mãos preênsais, inteligência dotada da faculdade de abstração e generalização, e capacidade

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, e Professora Efetiva do Curso de Direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: dabel_salviano@hotmail.com.

² Professora Associada do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição, São Paulo, Brasil. E-mail: tamb@terra.com.br.

para produzir linguagem articulada; a espécie humana; a humanidade; o ser humano considerado em seu aspecto morfológico, ou como tipo representativo de determinada região geográfica ou época.

Entretanto a utilização da palavra homem, tem seu alicerce em sociedades machistas onde o sexo masculino era visto como sexo dominante em detrimento das mulheres que eram vistas como frágeis e fracas. Com o advento do movimento feminista, grandes debates e lutas, surge a preferência por termos neutros, como ser humano, pessoa ou humanidade em detrimento do uso supostamente neutro da palavra homem.

Assim, com grande capacidade de aprendizagem, o ser humano se constituiu em sociedade onde a aprendizagem dá espaço a educação para desenvolvimento de suas potencialidades. A sociedade passa a se constituir de indivíduos sedentários, arando, plantando, cultivando e cuidando de seus animais.

Passamos a ter longas jornada de trabalho onde a agricultura, era desempenhada por todos os membros da família. Para dar conta de todas as atividades, as famílias passaram a ter uma quantidade maior de filhos, onde as crianças maiores ajudavam a alimentar e sustentar todo o seu grupo familiar.

A vida rural muda o cenário da evolução humana, as famílias, em sociedade, passam a habitar os locais onde plantam ou cuidam de seus animais, adquirindo assim propriedades. E as crianças, deixam de ter uma vida “livre” e passam cada vez mais tempo no trabalho a serviço da família.

O modo de produção rural, associado as propriedades, transformam os indivíduos que passam a acumular propriedades criando diferenças sociais já que os possuidores das terras passam a

angariar riquezas e os que não a possuíam tornam-se dependentes destes, trabalhando ou lhes servindo.

Neste sentido o estudo de Engels, em sua obra *A origem da família e a propriedade privada do Estado*, nos elucida que há três grandes épocas na sociedade a partir do desenvolvimento social humano, sendo a saber “estado selvagem, barbárie e civilização [...] E subdivide cada uma das duas em três estágios: o inferior, o intermediário e o superior, de acordo com os progressos ocorridos em cada um na produção dos meios de subsistência”. E ainda conclui seu pensamento nos afirmando que:

A habilidade nessa produção é decisiva para o grau de superioridade humana e domínio sobre a natureza; de todos os seres vivos, apenas o ser humano chegou a um domínio quase incondicional da geração de alimentos. Todas as grandes épocas do progresso humano coincidem de modo mais ou menos direto com as épocas de ampliação das fontes de sustento. (ENGELS, 1891, p. 37).

Já não temos mais a aprendizagem “livre”, temos indivíduos servindo ao trabalho e aos detentores de riquezas, sistemas de escravidão e outras formas de servidão passam a se desenvolver. Passamos assim toda a idade média e isso não se modificou com a industrialização, pessoas, incluindo as crianças trabalhavam até o limite de sua exaustão, em fábricas insalubres, superlotadas.

No século XIX, a Inglaterra aprova leis limitando trabalho infantil e em 1883 proíbe a indústria têxtil de empregar crianças menores de nove anos e limita o trabalho semanal a uma jornada de 48 horas.

Com o passar dos séculos a industrialização se torna uma realidade, e sua automatização termina com a necessidade constante

de mão de obra (o que hoje já é uma realidade em alguns países como Japão por exemplo, em que já existem lojas ou hotéis que não se utiliza de mão de obra humana), fazendo com que gradualmente a necessidade de mão de obra infantil diminua.

Começa então, uma nova fase na evolução do indivíduo, surge o entendimento de que a infância é uma etapa na vida do ser humano em que se deve aprender espalhando-se assim, a ideia de escolas para as crianças.

Essa ideia surge na Europa, entre os séculos XVI até o XIX, com o advento das religiões protestantes, quando Martinho Lutero declara que a salvação dependia da leitura individual das escrituras, assim, cada pessoa deveria ler, pois a salvação dependia do entendimento das escrituras.

Os países que se destacam na criação de escola são a Alemanha ao final do século XVII, com a gestão feita pela igreja Luterana e os Estados Unidos, na metade do século XVII, no Estado de Massachussetts, criando a obrigatoriedade da educação com o objetivo de criar bons puritanos. Com o crescimento e a centralização das Nações, seus líderes viam a escola como ferramenta para se obter futuros soldados e patriotas servis. Já os grandes detentores do poder econômico como os proprietários de indústrias, viam na escola oportunidade de criação de melhor mão de obra que conseguisse satisfazer as especificidades do trabalho, como pontualidade, seguir instruções, estarem aptos a longas jornadas de trabalho e uma habilidade mínima para ler e escrever.

A sociedade brasileira tem um histórico de desigualdade social cujo padrão de desenvolvimento excludente é notório. Antes do século XX, as políticas de desenvolvimento social brasileiras, inclusive os referentes ao campo da educação, estavam direcionadas ao desenvolvimento das cidades, cuja matriz

cultural era voltada às questões políticas e econômicas, gerando, portanto, a marginalização de grupos específicos que não se enquadravam nos padrões culturais da época. Dessa forma, as discriminações em relação à raça, à etnia, a gênero, à orientação sexual, entre outras tantas manifestações de ser e estar no mundo, tornam-se ferramentas de poder que colocam à margem e negam aos indivíduos o direito de cidadania. (RODRIGUES, 2017).

O método desenvolvido na criação das escolas era o de repetição e memorização (que até hoje a meu ver, continua a ser desenvolvido), tentando inculcar valores preconcebidos à época e julgo eu, até hoje.

Assim, o trabalho no campo e nas fábricas, pelo menos para as crianças, vão sendo substituído pela escola. A rígida rotina de trabalho vai sendo substituída pela rotina escolar, as determinações dos detentores do poder são transmutadas para o currículo escolar, que trazem as ideologias de quem detêm o poder e o capital.

pode pensar-se no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos etários e com grupos com poder diferenciado. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros [...]. O déficit de determinados tipos de conhecimento [de um determinado grupo social] relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e económico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controlo da capacidade económica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controle das instituições culturais permite o aumento do poder que determinadas classes para controlar outras, providencia a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se

encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais (PARASKEVA, 2002, p. 133).

Crianças começaram a ser definidas e identificadas pela seriação escolar, assim como os adultos são identificados pelo labor que exercem. Surge desse processo, o conceito de educação, proveniente do latim, *educare*, *educere*, significando conduzir para fora ou direcionar para fora, onde nos ambientes escolares o indivíduo adquirindo conhecimentos se torna hábil a exercer funções pessoais e profissionais no meio em que estiver inserido. Paraskeva (2002) nos elucida tal questão ao mencionar os estudos de Apple que afirma ser “esta preocupação com a problemática do conhecimento e a forma como se imiscui nas dinâmicas desiguais de poder e de controle, no qual o processo de escolarização não é inocente”.

No Brasil, a educação não nos chega de modo diferente, vem com a chegada dos portugueses e o sistema educacional jesuíta no Brasil colônia, passa pelo período Imperial, Proclamação da República, Ditadura Militar, consolidando-se nas escolas públicas até chegar à atualidade.

Nesse texto, a temática parte das premissas de como a educação se consolidou em terras brasileiras, sua importância, aspectos legais e as influências políticas no currículo. Quem se beneficia com os conteúdos curriculares, e quem está à margem nesse processo.

Gênero e Currículo:

Conflitos Entre Políticas Públicas e Formações Para o Trabalho

A educação no Brasil, surge com a chegada dos Jesuítas, em 1549, dando origem à primeira instituição escolar, os objetivos

traçados pelo padre Manoel da Nóbrega era ensinar a doutrina cristã, a ler e escrever, aprendizado profissional e agrícola, basicamente, impondo aos povos originários, com o intuito de catequizá-los e assimilá-los a cultura branca.

Com o passar dos anos, houve um descontentamento por parte dos proprietários de terras (colonos), e a Coroa Portuguesa com relação aos Jesuítas, pois a Companhia de Jesus tinha o objetivo de servir os interesses da Igreja e não os da coroa, e eles acabam sendo expulsos de Portugal e de suas colônias.

Passa-se então, em 1759, com a reforma pombalina, que instituiu o fechamento dos colégios Jesuítas, a introduzir as aulas e essas serem mantidas pela coroa, atendendo-se assim aos interesses do Estado. É instaurado, no lugar do sistema mais ou menos unificado pelos jesuítas, que se baseava na seriação dos estudos, voltados para a elite da população, o ensino no Brasil passou a ser fragmentado e disperso, leigos adquirem o direito a ter acesso à educação, porém a base do ensino não muda, já que a maioria dos professores eram jesuítas.

A reforma educacional foi mais uma estratégia na tentativa de modernizar a sociedade, para que esta contribuísse no desenvolvimento econômico para a manutenção e fortalecimento de Portugal.

Com o advento da chegada e permanência da família real portuguesa no Brasil, início de 1808, pois Portugal não tinha condições de resistir às tropas francesas lideradas por Napoleão Bonaparte, cujo objetivo era a conquista de novos territórios, D. João VI opta pela transferência da Coroa de Lisboa para o Rio de Janeiro, que após 1815 passaria a ser a capital do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Logo após a chegada da família real, muitas mudanças aconteceram na educação, no Rio de Janeiro ocorre a implantação da Academia de Belas Artes, a Academia da marinha,

Academia Real Militar, entre outras, e em Salvador/BA, cria-se cursos de cirurgia, economia, agricultura, entre outras.

A independência do Brasil é declarada no dia 07 de setembro de 1822, por Dom Pedro I, filho de Dom João VI, que se torna o primeiro Imperador do Brasil, independente, o país promulga a primeira Constituição em 1824, que mantém o regime monárquico, a escravidão e reconhece a religião Católica, Apostólica Romana como oficial, além de conceder direito à educação primária gratuita a todos os cidadãos (artigo 179, 32) importante ressaltar que negros e escravos alforriados não eram considerados cidadãos e os povos originários se quer foram citados.

Em 15 de outubro de 1827, foi aprovada a primeira lei sobre o Ensino Elementar, com a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos (artigo I) e escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas (artigo XI). Muitos obstáculos foram encontrados, encontrar professores dispostos a trabalhar por baixos salários, falta de recursos em construir escolas e fornecimento de matérias pedagógicas necessários ao desenvolvimento das atividades.

Em decorrência dessas dificuldades, em 12 de agosto de 1834, pela lei n. 16, foi aprovado o Ato Adicional, que dentre tantas outras mudanças políticas, cria as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros. Descentraliza-se assim o ensino, caberia agora às províncias, a responsabilidade de promover o ensino gratuito.

Já na República Brasileira, ato político-militar ocorrido em 15 de novembro de 1889, que instaurou a forma republicana federativa presidencialista de governo no Brasil, derrubando a Monarquia do Império do Brasil e, por consequente, pondo fim à Soberania do Imperador D. Pedro II, filho de Dom Pedro I, é promulgada em fevereiro de 1891, a primeira Constituição Republicana.

Diante de tais fatos históricos é fundamental que entendamos estes a partir da ótica da historicidade e da reflexão sobre os acontecimentos históricos, como ressalva Schueler e Magaldi (2008. p. 34):

No embate entre memórias da educação republicana, buscamos apreender a historicidade e os lugares de produção e enunciação destas representações em disputa, de modo a perceber o quanto estas visões permanecem impregnadas pelas próprias concepções produzidas pelos atores e sujeitos que vivenciaram as tensões e as lutas do processo histórico [...] Próprias do jogo de construção/reconstrução de memória, lembranças e esquecimentos, luzes e sombras, estas representações em disputa permanecem circunscritas ao âmbito das clássicas análises diagnósticas e prognósticas. Num segundo movimento de reflexão, a pretensão é de levantar algumas questões sobre a temática educacional na Primeira República, tendo como base a historiografia da educação brasileira recente, que vem sendo alimentada por uma crescente aproximação com os vários campos da pesquisa em história, especialmente o da história cultural. Estas análises vêm lançando seu olhar para os debates, projetos, iniciativas e ações efetivadas por vários sujeitos históricos – as ações implementadas pelo Estado, mas também por indivíduos e grupos variados da sociedade – no campo educacional. Preocupados em compreender a República que foi, os historiadores da educação vêm reconstruindo o processo tenso de disputas, internas e externas, decorrentes da crescente especialização e legitimação do campo educacional. Nesta perspectiva, flagram o processo de constituição da escola primária moderna (seriada, graduada, circunscrita a espaços e tempos específicos) como modelo ideal e hegemônico, como lugar social de educação da infância.

Conhecida historicamente como primeira república, a Constituição de 1891, consagrou a divisão do sistema de ensino e distanciou a educação da elite, ou seja, a da classe dominante, que

teria acesso às escolas secundárias acadêmicas e superiores, a da educação concedida ao povo, ou seja, da classe dominada, que teria acesso apenas as escolas primárias e escola profissional. Com a reforma conhecida como “Reforma Benjamin Constant”, ainda se garantia à educação liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária.

O período conhecido como Segunda República, parte da história do Brasil conhecido como Era Vargas, teve três fases sucessivas: governo de transição de 24 de outubro a 03 de novembro, o período do Governo Provisório de 1930 a 1934 e o período da Constituição de 1934.

Esse período traz algumas melhoras para a educação, pois o país pretendendo crescimento, necessitava de profissionais qualificados, então havia que se investir, nasce o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Ministério da Educação), decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930, um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas.

Com a publicação desse decreto, o Ministério da Educação passa a controlar: o Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos e Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar. Em 01 de dezembro de 1930, com a edição do decreto n. 19.444, com a organização do Ministério, passa-se a subordinar ainda a Universidade do Rio de Janeiro, as Escolas Superiores Federais, o Colégio Pedro II (internato e externato), a Biblioteca Nacional, o Museu Histórico Nacional, a Casa Rui Barbosa e o Observatório Nacional.

Em 11 de abril de 1931, através do decreto n. 19.850, cria-se o Conselho Nacional e Estadual de Educação, sem “[...] atribuições de ordem administrativa” (art. 4), mas como “[...] órgão consultivo do ministro” (art. 1), destinado a colaborar com os “[...] altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (art. 2), devendo:

1. a) colaborar com o Ministro na orientação e direção superior de ensino;
2. b) promover e estipular iniciativas em benefício da cultura nacional, e animar atividades privadas, que se proponham a colaborar com o Estado em quaisquer domínios da educação;
3. c) sugerir providências tendentes a ampliar os recursos financeiros, concedidos pela União, pelos Estados ou pelos municípios à organização e ao desenvolvimento do ensino, em todos os seus ramos;
4. d) estudar e emitir parecer sobre assumptos de ordem administrativa e didática, referentes a qualquer instituto de ensino, que devem ser resolvidos pelo Ministro;
5. e) facilitar, na esfera de sua ação, a extensão universitária e promover o maior contato entre os institutos técnicos-científicos e o ambiente social;
6. f) firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país (BRASIL, 1931a, art. 5)

Funcionando em sua primeira fase até o ano de 1936, quando foi extinto e reaberto sob novas regras, mais rígidas, às vésperas do Estado Novo. Em 1932, um grupo de 26 educadores, dentre eles Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço filho, Roquete Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles, traz à Nação o documento com o título “A reconstrução

educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros, buscava uma escola pública, de ensino laico e gratuito que garantisse a educação para todos independente de classe ou gênero. O grupo defendia “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares”, a educação nova, segundo o manifesto, propunha “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social”, ou seja, o objetivo era ter “um ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação”.

A democracia era um dos pontos abordados no manifesto de 1932, a educação era vista como um instrumento para esse propósito, pois permitiria a integração dos diversos grupos sociais.

Neste contexto, surge a ideia de formação integras e da escola de tempo integral, essa proposta surge para criar uma função social à escola que a excluiu de nosso país desde o Brasil colônia. A Constituição de 1934, em seu Capítulo II, Da Educação e da Cultura, dispõe:

Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual. [...].

E em seu artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelo Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiro domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação,

e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

O sistema de educação/ensino brasileiro, adquiri uma nova estrutura baseada em quatro etapas:

- 1 – Primeira etapa, composta de ensino pré-primário, por escolas maternas e jardins da infância;
- 2 – Segunda etapa, composta por ensino primários, de 4 anos;
- 3 – Terceira etapa, composta pelo ensino médio que aconteceria em duas outras etapas: o ginasial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos, que por sua vez compreendem o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professor) e,
- 4 - Quarta etapa, composta do Ensino superior.

Com o fim da ditadura do Estado Novo, em 1945, por pressão das forças políticas de oposição, tanto de caráter elitista quanto popular, esta é substituída por um regime tido como democrático e são realizadas eleições para a Assembleia Constituinte e para a Presidência da República, vencida pelo general Eurico Gaspar Dutra, que governou de 1946 a 1951.

A Constituição Federal de 1946 estipula normas programáticas para descentralizar a educação da esfera da União, possibilitando que Estados e o Distrito Federal tenham seus sistemas de ensino reconhecidos, podendo eles próprios agora, irem da pré-escola ao ensino superior.

Em 31 de janeiro de 1951, Getúlio Vargas, eleito por voto direto, volta ao governo do Brasil como Presidente da República. Com o grande incremento e crescimento do setor industrial, precisa-se cada vez mais de mão de obra qualificada, o governo então equivale os cursos técnicos ao nível secundário de educação.

Getúlio Vargas governa até 24 de agosto de 1954, quando se suicida.

Em 1961, o então presidente João Goulart, sanciona-se a lei n. 4.024, cujo embrião se originou na Assembleia Constituinte de 1934, que dedicou um capítulo exclusivo determinando que a União elaborasse e conseguisse aprovar um plano nacional e uma lei que traçasse as diretrizes da Educação Nacional. Assim em 1961 cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida pela sigla LDB, um marco na educação brasileira.

A LDB define todos os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino, abrangendo todas as esferas e setores. Em geral, a lei dava mais autonomia aos órgãos estaduais de educação e regulamentou a existência dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação, além de garantir o empenho obrigatório de recursos do Orçamento da União, dos Estados e dos Municípios para investimentos na área.

A LDB de 1961, permitiu ainda, o ensino experimental, o ensino religioso facultativo e tornou obrigatória a formação mínima exigida para os professores, de acordo com o nível de ensino, e a matrícula obrigatória dos alunos nos quatro anos do ensino primário.

Surge ainda, à luz da LDB de 1961, o primeiro Plano Nacional de Educação, em 1962, como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura. Basicamente era um conjunto de metas a serem alcançadas num prazo de oito anos.

Com o golpe militar de 1964 e o advento da ditadura militar que perdurará até 1985, houve uma burocratização do ensino público, mas as metas do Plano Nacional de Educação sofrem uma revisão no ano de 1965, sendo introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras no que tange a elaboração de planos de ensinos Estaduais. Em 1966 as metas do Plano Nacional de Educação voltam

a sofrer revisões, essas novas revisões ficam conhecidas como Plano Complementar de Educação, e introduz alterações nos recursos federais, beneficiando as implantações de ginásios orientados para o trabalho e atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

A ideia de tornar o Plano Nacional de Educação em lei ressurgiu como discussão em 1967, proposta pelo Ministério da Educação e Cultura, com várias discussões essa proposta não chegou a se concretizar.

Sem algumas importantes iniciativas, em 1971, a LDB é mudada e adequada às diretrizes da Constituição de 1967 e uma grande restrição à autonomia dos educadores e educandos se faz sentir.

A LDB de 1971, promulgada pelo presidente Emílio Médici, transformou os antigos ensinos primários e ginásial, nos igualmente antigos 1 e 2 graus, além de fixar um ano letivo mínimo de 180 dias, o ensino supletivo no modo de Educação à Distância (EaD) e a inclusão de quatro disciplinas obrigatórias, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física e Programas de Saúde. A LDB de 1971, traz ainda outra mudança significativa, que é a quebra da exclusividade do dinheiro para as instituições públicas de ensino, e permitiu o ensino de 2 grau gratuito, por um sistema de bolsas com restituição.

A partir da redemocratização em 1985 coloca-se fim ao período da ditadura militar no Brasil, mas com uma herança muito pesada, já que deixa o país com uma grave crise política e econômica, grandes índices inflacionários e uma enorme dívida externa, controlada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Com o advento da Constituição de 1988, no governo de José Sarney, conhecida como Constituição Cidadã, estabelece-se que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo

(art. 205 da CF/88), as LDBs anteriores foram consideradas obsoletas e começa uma longa discussão sobre educação.

Em 1990 é eleito, pelo voto popular, Fernando Collor de Mello. Ele foi o primeiro presidente civil eleito, desde o fim da ditadura militar, governa por dois anos e devido a escândalos e denúncias de corrupção sofre um impeachment.

Em 01 de janeiro de 1995, toma posse o presidente Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC. Em 20 de dezembro de 1996, FHC e seu Ministro da Educação Paulo Renato, sancionam a LDB de 1996, relatado pelo antropólogo, professor e senador Darcy Ribeiro, trouxe mudanças significativas em relação às outras leis, baseando-se no princípio do direito universal à educação.

Passa a determinar entre outras coisas, a carga horária mínima de 200 dias letivos, fixação de um plano nacional de educação (PNE) renovável a cada 10 anos, gestão democrática do ensino público e uma progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares.

A LDB de 1996 incluiu ainda, a educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica e transformou os antigos 1, 2 e 3 graus em Ensino fundamental, médio e superior, com uma nova formatação curricular definida na Base Nacional Comum (BNCC), que à época não foi regulamentada.

O Plano Nacional de Educação (PNE), determinado pela Constituição de 88 em seu artigo 214, tem previsão pela LDB em seus artigos 9 e 87, que caberia à União o seu encaminhamento ao Congresso Nacional. Assim, surge o PNE, cujos objetivos principais são o aumento do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino, reduzindo a desigualdade social no que se refere ao acesso e permanência na escola pública, além de democratizar a

escola com a participação de professores e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico escolar.

Chegamos até aqui cientes de que, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e com os princípios democráticos de Direito, a educação é um direito social de todos, assegurados pela Constituição e de competência comum da União dos Estados, do Distrito Federal e do Municípios. Junto com a saúde e a segurança pública, entre outros, é um dos deveres assegurados pelo Estado, por isso possuir uma significativa legislação que visa a efetivar e garantir esses direitos, fazendo com que a educação cumpra sua função social.

A seção I do capítulo III da Constituição de 1988, intitulada “Da Educação” define os principais pontos da educação com relação aos sistemas de ensino, diz o art. 205: “pleno desenvolvimento da pessoa (sem citar gênero), seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sendo assim, o Estado como um todo, tem o dever de proporcionar recursos públicos e meios que garantam a efetivação desses objetivos (artigos 206 e 208 da CF/88).

A Constituição garante ainda, autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades (art. 207), permite a liberdade de ensino à iniciativa privada, desde que cumpra as normas gerais da educação nacional (art. 209) e formação básica comum (art. 210).

Mas além da Constituição, o ensino no Brasil ainda é regulamentado como vimos, por outras leis que abordam questões mais específicas e com maior profundidade. Entre as mais fundamentais como vimos estão a LDB e o PNE, cujos objetivos e diretrizes estão dispostos no art. 214 da Constituição.

Ainda falando da LDB, sua competência legislativa é exclusiva da União (art. 22 da CF/88) não cabendo aos Estados, Distrito Federal e Municípios legislar de maneira privativa sobre ela. A LDB

em vigor ainda é a de 1996, sendo que sua última modificação é datada de 12 de julho 2022, no governo do atual presidente Jair Bolsonaro, para acréscimo do inciso XI ao artigo 4 e um parágrafo único no artigo 22.

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), como vimos ele é estabelecido pelo artigo 214 da Constituição, criado para articular o sistema nacional de educação e estabelecer estratégias e metas para a educação em um plano decenal. Guiadas pelo PNE, se estabelecem as políticas públicas educacionais e se combate os problemas do sistema de educação em todas as esferas de governo. O PNE nos serve para sabermos onde se quer que chegue a educação e quais serão os caminhos que precisaremos trilhar para alcançar.

O atual PNE é a Lei 13.005/2014, durante a gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com duração até o ano de 2024. Ao todo o plano possui 20 metas a serem cumpridas, entre elas direito à educação básica de qualidade, a universalização do ensino obrigatório, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade, a valorização dos profissionais da educação e o aumento das oportunidades educacionais. Tais metas mobilizam todas as esferas administrativas e, por isso, Estados, Distrito Federal e Município foram obrigados a elaborar seus próprios planos educacionais, respeitando o Plano Nacional, mas o adequando a suas realidades.

Dentro deste cenário legal, surge ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em atendimento à LDB e ao PNE, que é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e médio no Brasil.

Os fundamentos pedagógicos da BNCC possuem dois pressupostos: o foco no desenvolvimento de competências e o

compromisso com a educação integral. Isso implica em discutir o que educandos devem “saber” e o que devem “saber fazer”.

Durante a breve trajetória da legislação educacional em nosso país, desde à época da Colônia até às principais fontes norteadora do sistema educacional, pudemos notar que o Estado sempre esteve as voltas com o destino dos educadores e educandos brasileiros. Nunca foi um ensino “livre” onde se pudesse constituir qualquer tipo de ensino, mesmo porque, a própria sociedade nunca esteve livre das amarras sociais, dos comportamentos legais ou sociais que se impingiu ao longo da história.

A sociedade brasileira, tem um histórico profundo de desigualdade social, cujo padrão excludente sempre fez parte de nosso cenário. Nossa sociedade, ao longo dos séculos, esteve sobre a crescente preocupação do desenvolvimento econômico, motivada pela sobrevivência dos indivíduos, dentro desse cenário quem não se adaptasse aos padrões econômicos, culturais e sociais da época, eram marginalizados.

Temos então uma intensa marginalização com relação à etnia, à raça, ao gênero, à orientação sexual, mesmo havendo ferramentas legais a coibirem, como a CF de 1988 em seu artigo 5 “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...” esta marginalização se torna ferramenta de poder negando a esses indivíduos a condição de cidadania.

Neste cenário social, a escola assume a responsabilidade de representar a sociedade, criando “sociedades” dentro de seus muros, ali, naquele espaço vemos várias representatividades sociais, tanto positivas quanto negativa. Infelizmente quanto à questão da diversidade, cada vez mais as práticas sociais, no interior das escolas não tem obtido sucesso, principalmente no que diz respeito a temas

como diversidade sexual e relações de gênero. Estas ainda estão cercadas por preceitos reguladores morais, heteronormativos e sexistas.

Atualmente o movimento LGBTQIA+, vem reivindicando cidadania plena, com mesmos direitos garantidos a todo e qualquer indivíduo brasileiro.

O processo histórico/cultural que situa o indivíduo enquanto homem ou mulher, vem desmistificando o imaginário essencialmente biológico de antes. Louro (2000, p. 21) diz que: “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”.

Tornar o indivíduo que não se adequa ao padrão normativo social e colocá-lo à margem, é a especialidade da sociedade, e isso não seria diferente no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito a lógica sexo/gênero/sexualidade, pois seus currículos não os contemplam e nem tem a intenção de contemplar.

No Brasil, a eliminação das desigualdades e a busca pelo direito igualitário à educação, surge na Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 3 que diz: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1996).

Os parâmetros curriculares da BNCC dos currículos do ensino fundamental e médio, fazem uma inclusão na perspectiva de gênero e sexualidade na educação, colocando a pluralidade cultural e a sexualidade como temas transversais, devendo ser trabalhados com todos os conteúdos curriculares.

Mesmo com esses parâmetros, o que se encontra é um ocultamento dessa inclusão nas instituições escolares, educando e educadores não podem se expressar, se posicionar enquanto

homossexuais. As atividades escolares, como por exemplo, trabalhos, principalmente direcionados ao ensino fundamental, em que família é representada dentro de sua diversidade sexual, são coibidos pela gestão com temor à reação da família heterossexual dos educandos. Louro (2000) “entende que o objetivo desse ocultamento é suprimir esses indivíduos de forma que os educandos “normais” não os reconheçam ou sequer os aceite.” A desconstrução histórica de conceitos como homem e mulher, heterossexual e homossexual, só serão possíveis, através de uma educação realmente inclusiva, combatendo as desigualdades no território onde os saberes nascem e se afirmam, colocando a escola como protagonista na luta contra a ignorância e o “desaber”.

Considerações Finais

Com fundamento nos estudos realizados para a construção da pesquisa intitulada, Formação de Professores para a Educação das questões sobre Diversidade de gênero: práticas e discursos dissonantes ante a perspectiva legal no Curso de Pedagogia UEMS Paranaíba/MS, começamos a ter a percepção que as relações de gênero são uma construção social, desconstruindo o discurso biológico. As instituições escolares, foram marcando os sujeitos pelas diferenças, legitimando assim as desigualdades, perpetuando a heterossexualidade em detrimento da diversidade sexual.

As relações de poder, perpetuadas ao longo da história do Brasil, através de suas legislações, passam a ser revistas, diante de um mundo com perspectiva inclusiva, assim, as legislações que regulamentam a educação passaram a garantir o acesso a todos enquanto direito de todos, independentemente das limitações de cada

um, sendo ainda sua obrigação garantir a permanência desses indivíduos na escola.

Assim, tanto a sociedade contemporânea, quanto as novas instituições escolares, tem que estar além de seu tempo, oportunizando diálogos e debates, fazendo com que os indivíduos se sintam acolhidos, que deixem de serem seres silenciados para se sentirem pertencentes.

Que possamos através de uma educação inclusiva, forte, transparente, condizente com a representatividade “verdadeira” da sociedade, possa garantir que os indivíduos tenham condição de alcançar a cidadania plena em que seus direitos sejam respeitados e garantidos.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2002.

BEARZOTI, P. Sexualidade: um conceito psicanalítico freudiano. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 113-117, mar., 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Ruth M. Klaus. 3. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MADUREIRA, A. F. A; BRANCO, A. M. C. U. A. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, A. M. C. U. A; OLIVEIRA, M. C. S. L (Orgs.). **Diversidade e cultura da paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-155.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez., 2006.

MOIZES, J. S; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 205-2012, mar., 2010.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1987.

SCHULER, A. F. M. de; MAGALDI, A. M. B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Dossiê**, p. 32-55, out., 2008.

OLIVEIRA, A. S; KNÖNER, S. F. **A construção do conceito de gênero**: uma reflexão sob o prisma da psicologia. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2005.

RIBEIRO, C. M; SOUZA, I. M. S. **Educação inclusiva**: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção. Lavras: UFLA, 2008.

RODRIGUES, B. Diversidade sexual, gênero e inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 6, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1998.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES E EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO MARANHÃO

Rosylene Conceição Soares CUTRIM¹

Sirlene Mota Pinheiro da SILVA²

Introdução

Este texto, fruto da dissertação do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA)³, discute alguns dos processos de construção dos saberes e da formação docente, que podem ser considerados como fenômenos para subsidiar e contribuir na incorporação da igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual na escola.

É consenso de militantes, pesquisadores/as e estudiosos/as na área dos direitos humanos, a necessidade da urgência de trabalho coletivo, a soma de forças da sociedade civil, estudiosos/as, movimentos sociais e políticos comprometidos com o estado possam agir em prol e defesa da educação pública, gratuita, laica e

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, Brasil. E-mail: rosycutrim@gmail.com.

² Professora Adjunta do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Maranhão, Brasil. E-mail: sirlene.mota@ufma.br.

³ A pesquisa foi intitulada *Educação para a igualdade de gêneros e sexualidades: entre ditos, interditos e feitos numa proposta de intervenção no Ensino Médio*, realizada sob a orientação da Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva (CUTRIM, 2020).

democrática no Brasil, que vise a igualdade de gênero e sexualidade num ambiente escolar que seja livre dos medos, humilhações, preconceitos, discriminações e violências.

Com a clareza que os preconceitos e as discriminações perpassam por todos os espaços da sociedade brasileira e que, infelizmente, a escola reproduz e reforça tais processos preconceituosos e discriminatórios, percebemos que a luta por uma educação com e para a equidade de gêneros e sexualidades, possa reconhecer, respeitar e valorizar as diversidades e diferenças individuais.

Compreendemos ser o direito à educação para a igualdade de gênero e sexualidade, um direito fundamental e assegurado na Constituição e nos tratados internacionais de direitos humanos. E a construção dos saberes e da formação docente em gêneros e sexualidades são temáticas que atualmente vem sendo questionadas, principalmente por falta de conhecimento e por serem norteadas por uma falácia que segundo Reis; Eggert (2017) trata-se de uma tentativa de desconstruir pesquisas de estudiosas/os das áreas, das lutas e reivindicações dos movimentos de mulheres, feministas, LBGTQIAPN+⁴ e dos direitos humanos, desconsiderando todo um arcabouço de documentos e tratados internacionais que versam sobre educação quanto a igualdade de direitos. Consequentemente, tais tentativas de desconstruções vêm influenciando, de forma negativa, a organização de uma proposta educacional que discuta e garanta os

⁴ É o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população. Segundo o Manual de Comunicação LGBTI+, elaborado pela Aliança Nacional LGBTI+ elencou os significados de cada letra da sigla LGBTQIA+: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não Binários e o símbolo “+” no final da sigla aparece para incluir outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo, mas que não aparecem em destaque antes do símbolo.

debates críticos sobre gênero e diversidade sexual nos ambientes escolares.

No desenvolvimento da pesquisa do mestrado, tomou-se como base as teorias pós-críticas que se fundamentam no pós-estruturalismo, inserindo-se no contexto da pós-modernidade, numa tentativa de romper com o positivismo, o racionalismo, o tecnicismo e toda rigidez que estas correntes teóricas carregam, na tentativa de dar visibilidade aos excluídos que são postos em uma sociedade padronizada e excludente.

Assim, apresentamos neste texto, aspectos da construção de saberes e sobre a formação docente para o tratamento das questões de gêneros e sexualidades nas práticas pedagógicas nas escolas de ensino médio, bem como algumas das principais políticas públicas que tratam das temáticas gênero e sexualidade na educação, em documentos nacionais e estaduais do Maranhão até o ano de 2020.

Construção dos Saberes e Formação Docente em Gêneros e Sexualidades

São inúmeras as teorias e estudos científicos sobre os saberes e formação docente. E não podemos deixar de pontuar que, a variedade das reflexões críticas sobre estas dimensões, se inserem, diferentemente, diante do processo social, histórico, político e econômico vivenciado. As construções dos saberes e a formações docentes são frutos de interesses individuais de sua classe social, raça, gênero, orientação sexual, geração, grupo profissional e outras categorias identitárias que condicionam, ideologicamente e politicamente, cada ser humano.

Segundo Tardif (2014), nas sociedades contemporâneas, o sistema de formação em educação está, intrinsecamente, relacionado

com a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos. Tal inter-relação, de modo concreto, se apresenta por meio da existência de instituições, como as universidades, assumem tradicionalmente e de maneira conjunta as missões de pesquisa, ensino, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos. Existe, na verdade, uma rede de instituições e práticas sociais e educativas destinadas a assegurar o acesso sistemático e contínuo aos saberes sociais disponíveis.

Em conformidade com os escritos de Tardif, o pesquisador Gauthier (2013), em seu livro “Por uma teoria da pedagogia”, defende a ótica de que há a necessidade de unir a pesquisa à prática, isto é, o saber se constrói a partir do saber privado (saber experiencial) ligado e antenado com o saber da ação pedagógica. Ambos devem dialogar, entre si, objetivando uma profissionalização da pedagogia.

Gauthier (2013), ainda lembra que por mais que se queira, não podemos identificar no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe

Já os escritos de Ramalho (2004), nos revelam a existência de um modelo formativo identificado como “Modelo Hegemônico da Formação – MHF”, no qual se mistura tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional. Na verdade, tal modelo não condiz com resultados que estructurem, positivamente, a construção dos saberes e formação docente, tornando evidente a necessidade de um modelo de formação inovador que Ramalho defende como uma formação que possa contribuir para a superação dos diferentes obstáculos ao trabalho docente, visando contribuir com a construção de um Modelo Emergente da Formação

(MEF) a ser tomado como uma referência teórica na formação inicial profissional.

Ramalho (2004) defende que a interligação da reflexão, pesquisa e crítica supõe a reconstrução de práticas educativas que estejam baseadas em fenômenos educacionais que se estruturam em contextos sociais, políticos, ideológicos diferenciados e complexos, objetivando uma educação que transforme vidas, que reconstrua a escola e a sociedade como instituições justas, cidadãs e democráticas cujos saberes, valores e atitudes possam contribuir na formação integral do indivíduo, a partir da diversidade.

Para Imbernón (2011) também existem, nos últimos tempos, inúmeros questionamentos em relação à educação, à construção dos saberes e formação dos/as docentes, o que requer uma redefinição importante da profissão. Para ele, a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, num processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. Nesse sentido, a construção dos saberes na formação docente terá influência direta, ou indiretamente, no que diz respeito à contribuição dada ao sistema educacional para que esta incorpore a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual, buscando entender a inclusão ou exclusão de alunas/os, resultante de uma escola com processos classificatórios e discriminatórios.

A formação profissional para a Educação Básica e para o Ensino Superior é dispositivo legal, tanto na Constituição Federal de 1988, quanto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. No entanto, considerando a inúmeras transformações no contexto social, político e cultural, a formação profissional docente exige mudanças que venham a responder as demandas de gênero e sexualidade. Nestes termos, Martins (2017, p. 29-30) descreve:

Logo, a inserção das questões de gênero e sexualidade no currículo configura-se como elemento importante à formação docente no sentido de nos aproximarmos de algo mais efetivo, de uma educação sexual emancipatória. Neste sentido, os/as docentes deverão ser instigados quanto às consequências da ausência da abordagem das temáticas que envolvem gênero e sexualidade no processo de (re)construção das teias que configuram a educação do ser humano. Portanto, repensar a formação pedagógica à luz das teorias e das práticas voltadas a essas questões poderá possibilitar o reconhecimento do trabalho deste/a profissional na mediação dos processos constitutivos da cidadania democrática a partir do reconhecimento da diversidade e do pluralismo nos modos de ser das mulheres e dos homens.

Ainda para Martins (2017), as temáticas de gênero e sexualidade são silenciadas, suscitando a necessidade de enveredarmos no desvelar do processo de formação nestas áreas de conhecimento. A autora, em sua pesquisa, percebe que a estrutura pedagógica, fragmentada em disciplinas, pouco contribuía na conquista dos saberes, pois a dicotomia teoria-prática fazia-se presente, tal qual a educação básica.

No olhar de Silva (2019), os cursos de formação dos profissionais de educação, que deveriam ser um lugar de construção do saber, produzem muitas vezes, o seu ocultamento, evidenciando, também, negligência em relação ao tema da diversidade de gênero e sexual, que comparecem, então apoiados em mitos baseados na cis-heteronormatividade⁵. Isso quando não possuem, de forma alguma, o conhecimento sobre tais temáticas. De tal forma que muitos deles

⁵ A cis-heteronormatividade defende a ideia de que existe apenas um jeito de ser saudável e feliz, incluindo: ser uma pessoa heterossexual, aquela que sente atração afetiva/sexual somente pelo sexo/gênero diferente do seu e ser uma pessoa cis, ou seja, em total acordo com o gênero atribuído no nascimento. Uma pessoa cis é aquela que, ao nascer, foi classificada como do gênero masculino ou feminino e aceitou tal classificação para sua vida.

não as discutem e muito menos aceitam ser incluídas em seus currículos. Ela percebe que há a carência da discussão acerca do gênero, da sexualidade e mais especificamente da diversidade sexual na universidade, portanto, faz-se necessário refletir sobre o seu papel na formação docente e sobre sua contribuição na difusão dos saberes. A autora também ressalta:

Sem esta formação específica, a/o docente arrisca-se a cair no senso comum e relativizar aspectos referentes ao gênero e à sexualidade, os quais deveriam ser tratados como aparatos teóricos e metodológicos próprios[...]no entanto, é preciso compreender que grande parte dos/as professores/as ainda guarda consigo repressões em torno da sexualidade, fazendo com que cheguem ao ambiente escolar carregados de preconceitos, ansiedade e insegurança, consequências de uma educação repressora, em uma sociedade repressora (Silva, 2019, p. 112).

Na prática, todas as construções dos saberes sobre gêneros e sexualidades em nossa sociedade exercem uma força sobre nosso cotidiano, estabelece regras, posturas, ações, pensamentos e gostos nas nossas vidas. Assim, são criadas expectativas fechadas e limitadas do que se esperar de um ser humano com genitália de fêmea e o outro com a genitália de macho. Os saberes construídos no cotidiano, ou aqueles na vida profissional nos indicam propostas pedagógicas que venham contribuir na formação docente efetivando uma educação inclusiva e não sexista, não machista, não racista e não lesbo/homo/bi/transfóbica⁶.

Segundo Lins (2016), as/os educadoras/es que estão em constante formação, em reflexão contínua, complexando e transfor-

⁶ Termo para designar, em conjunto, o ódio, repulsa, medo e aversão às pessoas cuja identidade de gênero e orientação sexual não estão inseridas na heteronormatividade. Como as travestis e transexuais, as lésbicas, os homossexuais e bissexuais.

mando seus saberes e práticas pedagógicas, podem construir mecanismos que promovam e efetivem práticas pedagógicas voltadas para a superação das desigualdades de gêneros e sexualidades. Isto posto, a seguir, apresentamos as principais políticas públicas em que foram ou são incluídas temáticas voltadas ao gênero e suas relações, bem como sobre as diversas sexualidades, para a formação e práticas docentes no Brasil e no Maranhão até o ano de 2020.

O Que Dizem os Documentos Oficiais Nacionais e do Maranhão?

O atual contexto político e educacional é bastante desafiador, especialmente no que se refere ao tratamento das questões de gênero e sexualidade, visto sofrer diferentes ataques, tanto nos Planos de Educação, quanto nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Temos como base estruturante, a implementação de diversos dispositivos legais e, principalmente, da Constituição Brasileira (1988), que tem em um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos/as, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nos complexos debates em que estão imbricadas as temáticas de gênero e sexualidade, consideramos necessárias conhecermos, o que diz alguns dos principais e importantes documentos oficiais que permeiam a educação no país. Iniciaremos pela Constituição Federal do Brasil (1988) que ao se reportar à educação, em seu Artigo 205, Capítulo III, Seção I, “[...] direitos de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania”.

A Carta Magna Brasileira, também, constitui objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, em seu art. 3º, inciso IV, que estabelece a “promoção do bem de todos/as, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional. Fica claro, portanto, que é por meio da educação que todos/as, com seus direitos e deveres, podem exercer sua cidadania plena, reconhecendo as diferenças e desconstruindo as desigualdades, preconceitos e discriminações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, apesar de não dar visibilidade aos termos de gênero e sexualidade, assegura “as condições de direito e permanência” na escola para todos/as, independente, de qualquer categoria identitária. Reconhece o direito humano subjetivo da educação para todos os indivíduos. E é a partir dela, que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) aprovados em 1997, que trazem em seu bojo, a “Orientação Sexual”, no volume 10, dos Temas Transversais, que deveriam ser trabalhados em todas as disciplinas do currículo escolar e em todas as faixas etárias. Deste modo, surge, pela primeira vez, de forma explícita, em documentos oficiais, a necessidade do trato das questões relacionadas à sexualidade e ao gênero. É verdade que, a inclusão dos temas se deu pela urgência social e todos os discursos de “problemática” que os mesmos insurgiam.

O documento dos PCN's (1998), ressalta como deveria ser conduzida a temática da “orientação sexual” pelos profissionais de educação, em parceria com a família e o envolvimento de todos/as da comunidade escolar, apontando metas de qualidade que ajudam o/a aluno/a no enfrentamento da complexidade do mundo atual, como

cidadã e cidadão participativa/o, reflexiva/o, e autônoma/o que reconhece os seus direitos e deveres. Nele são apresentados os objetivos da educação sexual e sugestões de blocos de conteúdo, como se trabalhar, transversalmente, nas diversas disciplinas. Indica ainda, orientações didático-pedagógicas e critérios de avaliação.

Em seu artigo 16, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) mencionam, de forma explícita, os temas aqui estudados:

[...] o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: [...] XV – valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (Brasil, 1998, p. 6).

Ao analisarmos o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, não notamos nada de substancial em relação ao gênero e sexualidade, numa perspectiva de implantação de políticas educacionais voltadas para a garantia de um ambiente escolar preocupado com a desconstrução das desigualdades, preconceitos e discriminações advindas dos equivocados entendimentos de uma educação não sexista, não machista, não patriarcal e não lesbo/bi/homo/transfóbica. Nele encontramos, na educação infantil, a igualdade de gênero somente como sinônimo de igualdade de sexo nos documentos das matrículas dos/as alunos/as. (Brasil, 2001)

Já no segundo plano sob a Lei 13.005, de 25 de junho de 2015, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) prevê entre suas

diretrizes a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" assim como no seu artigo 2º, a implementação de programas e políticas educacionais destinadas a combater "todas as formas de discriminação" existentes nas escolas, entre elas, as que se referem às desigualdades de gênero, de raça, de orientação sexual e de identidade de gênero. No mesmo artigo, o PNE prevê a promoção dos direitos humanos e da diversidade na educação brasileira. No entanto, apesar dos avanços apontados, após debates e embates, essa proposta acabou sofrendo mudanças e retrocessos, sendo retirados, da última versão do PNE (2014-2024), todos os termos sobre gênero e sexualidade. (Brasil, 2014).

Consequentemente, como efeito cascata, nos deparamos com a remoção nos planos estaduais e municipais de educação, dos objetivos e estratégias para o trato, à luz dos direitos humanos, das temáticas de desigualdade racial, de gênero e de orientação sexual que visavam enfrentar os preconceitos e as discriminações existentes nas escolas brasileiras. Após forte e contínua campanha, a bancada evangélica do governo, senadores/as, deputados/as estaduais e vereadores/as evangélicos/as, católicos/as e conservadores/as conseguem vetar, em alguns estados e municípios do país, o termo "gênero" do Plano Nacional de Educação – PNE e como efeito, nos planos estaduais e municipais de educação do país, o termo também foi vetado.

Isso tudo se deu a partir da criação da falácia da "ideologia de gênero"⁷. Termo criado "discursivamente" e que tentam desconstruir bases teóricas (estudos e pesquisas de universidades, ONG's e outros sobre mulheres e LGBTQIAPN+) fazendo recortes tendenciosos no

⁷ Termo conforme utilizado em Reis e Eggert (2017) no artigo *Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros*.

intuito de instaurar uma cultura de ódio, desrespeito, intolerância, violência e medo.

Segundo a Profa. Dra. Jimena Furlani, em entrevista à Revista A Pública, a ideologia de gênero, é uma narrativa criada no cerne de uma parte conservadora da Igreja Católica e no movimento pró-vida e pró-família que se encontra no site Observatório Interamericano de Biopolítica, que tomou uma proporção imensurável sendo divulgada por diversos vídeos, textos, cartilhas, documentos da CNBB, palestras, encontros, fóruns etc. insistindo na retórica da existência de uma conspiração mundial organizada pela ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos feministas e LGBTQIAPN+, cujo principal objetivo é a destruição da família, alarmando a toda população, propagando um pânico social e colocando-a contra tudo que se refere aos estudos de gênero e sexualidade.

Junqueira (2018, p. 47) nos coloca que “[...] sim, existe ‘ideologia de gênero’, mas não conforme descrevem ou denunciam os cruzados antigênero”, pois embora concorde com as/os estudiosas/os do feminismo que defendem a ideia de que não existe a “ideologia de gênero” e sim, Estudos de Gênero, ele defende a existência da ideologia de gênero como uma ameaça que deve ser considerada, no intuito de dar visibilidade e construir estratégias de combatê-la, já que a mesma atua com poderosos dispositivos retóricos reacionários que visam a instalação de um clima de pânico moral contra grupos sociais e sexualmente vulneráveis e marginalizados. Do ponto de vista sociológico para ele ideologia de gênero refere-se propriamente aos:

[...] processos de naturalização das relações de gênero, a subordinação das mulheres, a assimetria de poder e de acesso aos recursos por parte das mulheres em relação aos homens. De acordo com tal entendimento, são manifestações de ideologias de

gênero o machismo, o sexíssimo, a misoginia, a homofobia.
(Junqueira, 2017, p. 48)

Atrelado a toda esta discussão surge o Projeto de Lei 7.180/14, da Escola sem Partido (ESP), chamada popularmente, pela oposição política, como a “Lei da Mordaca”, pois denotam negociações intermediadas por demandas conservadoras do Congresso Nacional, na elaboração de documentos educacionais que permeiam os currículos escolares, na tentativa de estabelecer limites para a prática pedagógica do/a professor/a na sala de aula, impedindo, assim os princípios constitucionais da liberdade de ensinar e de aprender. Surge em 2004, com seu fundador e coordenador, o procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib (neoliberal) que, em 2003, acusa o professor de história de uma de suas filhas de comparar Che Guevara, um dos líderes da revolução cubana, a São Francisco de Assis, detonando o movimento ESP que objetiva combater a doutrinação nas escolas.

A partir de então, o movimento se expandiu em todo país, com intensa divulgação de comunicação e influência na vida política do Brasil. Com representantes eleitos, defensores da ideia, o Projeto se torna uma espécie de estorvo na vida de inúmeros profissionais de educação, visto difundir que havia uma doutrinação de esquerda e de gênero no ambiente escolar que influenciava, negativamente, as crianças e adolescentes, pois incentivava práticas nocivas às suas formações. A proposta seria de adicionar à LDB a afixação, em lugares visíveis nas salas de aulas, uma lista com seis deveres dos/as professores/as. São eles:

- 1) “O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e

partidárias.”; 2) “Não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.”; 3) “Não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.”; 4) “Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa — isto é, com a mesma profundidade e seriedade—, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.”; 5) “Respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções.” 6) “Não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros dentro da sala de aula.” (PL 867/2015).

Segundo escritos de Frei Beto (2019), tudo isso se resume à uma escola que evite professores/as que tentem “promover seus próprios interesses”, que não tenham opiniões, concepções e nem preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; que não incitem a participação em manifestações, atos públicos e passeatas, que sejam isentos em qualquer assunto que ultrapasse a matéria a ser ministrada.

Como afirma Frigotto (2017), o ideário da ESP é o sentido de ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade. Para ele, o sentido ideológico do ESP se baseia na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais dos/as trabalhadores/as sem-terra, de mulheres, de negros, de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros.

O autor defende a ideia de que, no ato de ensinar está implícito o ato de educar e que no seu entendimento, o ato de educar é o “alvo do conservadorismo das elites empresariais e de grupos político-religiosos, intermediados por intelectuais e parlamentares que comprometidos com o atraso em termos inquisitoriais” (Frigotto, 2017, p. 8). O ato de educar incomoda os setores conservadores porque é confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desta forma, desenvolve a capacidade de ler criticamente a realidade, constituindo assim, sujeitos reflexivos e autônomos.

Porém, tanto o Ministério da Educação- MEC (Brasil, 2015a), quanto o Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2015b) emitiram notas técnicas que debatiam a importância das temáticas de gênero e sexualidade nos planos estaduais e municipais de educação e criticavam, duramente, a retirada das ações voltadas para a igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual.

Outro ponto a ser considerado, é a construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que fora estabelecida pela LDBEN (1996), em seu artigo 216, diante da necessidade de se compilar um currículo nacional que seria comum a todo sistema educacional: “Base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996, art. 2016, p. 8).

A BNCC foi criada com a intenção de um currículo comum que venha nortear o projeto pedagógico das escolas e orientar o trabalho docente, levando em consideração a diversidade do país. Em relação a temáticas de gênero e sexualidade, na segunda versão, são inseridos apenas na parte introdutória, no subtítulo “Competências Gerais da BNCC”, na competência 9, que coloca:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflito e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades; sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza; reconhecendo-se como parte e uma coletividade com a qual deve se comprometer. (Brasil, 2016, p. 10)

Também aparece no texto da competência 6, no ensino da Geografia para o Ensino Fundamental:

Construir argumentos com bases em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vistas que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade, necessidade, convicção religiosa ou qualquer outro tipo. (Brasil, 2016, p. 364)

No entanto, em uma terceira versão, divulgada no dia 08 de abril de 2017, a expressão “orientação sexual” foi retirada. E ficam questionamentos: como lidar com as questões da sexualidade e de gênero no ambiente escolar, já que estas foram inviabilizadas nos principais documentos norteadores do país? Como lidar com as diversas situações vivenciadas na escola sobre os ditos e os não ditos sobre tais temáticas que eclodem diariamente? (Silva, 2019, p. 94)

No Maranhão, em 2002, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. O documento traz questões de gênero e da sexualidade somente nos volumes de 1ª a 4ª série, na área de matemática, apontando que deve haver um compromisso de todos/as professores/as nas diversas áreas de

conhecimento, e as relações sexuais podem ser compreendidas e analisadas por meio dos conteúdos matemáticos, por meio de dados estatísticos. O que ao nosso ver, de certa forma é incipiente, diante da relevância que gênero e sexualidade têm na construção de vidas de todos/as nós,

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Estado do Maranhão 2012, elaborada em parceria com o Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em sua terceira versão (Maranhão, 2014, p. 10), estabelece no seu quarto capítulo o trato dos temas sociais que dinamizam a aprendizagem escolar e que “favorecem o trabalho escolar embasado nos princípios da interdisciplinaridade e transversalidade. São eles: educação para as relações de gêneros; educação para as relações étnico-raciais; orientação sexual; educação fiscal e educação ambiental”. (Maranhão 2014, p.88). No entanto, percebemos que não há uma consistência teórica e muitos menos sugestões de práticas pedagógicas que venham fortalecer a relevância de tais temas no trato de educação plural e cidadã, voltada às diversidades de gênero e sexuais.

Ao analisarmos o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE-MA), sob a Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, observamos que este estabelece na Meta 7:

[...] garantir 100% da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos socioeducacionais), com o foco no combate às desigualdades étnico raciais, fiscais, ambientais, de gênero, de orientação sexual, geracional, regional e cultura.

Nesse sentido, O PEE/MA (2014), assegura a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH) nas práticas educativas das escolas estaduais do estado, reafirmando os direitos das mulheres e do seguimento LGBTI, como direitos humanos, respaldado pela Resolução CNE/CP 01/2012 que estabelece parcerias com secretarias responsáveis pelas políticas públicas das diversidades - Secretaria Estadual de Direitos Humanos, Secretaria Estadual de Igualdade Racial e Secretaria Estadual da Mulher; garante dotação orçamentária para as políticas da diversidade; realização de formação continuada para os profissionais de educação, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, nas temáticas da diversidade; fomenta a produção de materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência nas temáticas; e prevê a implantação Secretaria de Estado da Educação e em todas as Unidades Regionais de Educação (URE's), um setor ou equipe técnica especializada e multidisciplinar, da diversidade com o objetivo:

[...] de realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos, à educação para as relações étnicorraciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, entre outros dispositivos que assegurem educação não discriminatória, não sexista, não machista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica (PEE/MA, 2014, p. 19-20).

Além disso, no dia 12 de novembro de 2018, o governo do estado do Maranhão publicou o Decreto nº 34.555/201, da “Escola sem censura” que dispõe sobre o exercício de garantias constitucionais no ambiente escolar da rede estadual, declaradamente em oposição ao ESP. No artigo 1º diz: “Todos os professores, estudantes e

funcionários são livres para expressar seu pensamento e suas opiniões no ambiente escolar da rede estadual do Maranhão”. O documento defende a liberdade de expressão de toda comunidade escolar, no respeito a Constituição Federal de 1988. No art. 2º a Secretaria de Estado da Educação, tem a incumbência de realizar campanhas de divulgação nas escolas sobre as garantias asseguradas pelo artigo 206, inciso II, da Constituição Federal, acerca do ensino: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, bem como dos princípios previstos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Já no art. 3º fica vedado o cerceamento de opiniões mediante violência ou ameaça, assim como, no ambiente escolar ações e manifestações baseadas em calúnias, difamação e injúria, ou atos infracionais e também qualquer pressão ou coação que represente violação aos princípios constitucionais e demais normas que regem a educação nacional, em especial quanto à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. No art. 4º professores, estudantes ou funcionários somente poderão gravar vídeos ou áudios, durante as aulas e demais atividades de ensino, mediante consentimento de quem que será filmado ou gravado (Maranhão, 2018).

Algumas (In)Conclusões

Diante tudo acima descrito, percebemos que discursivamente, existem estratégias de imposição sobre o que se tem como verdade, a qual é posta por diversos sujeitos em debate, que divergem ou não, impregnados por aspectos sociais e ideológicos.

Notamos, portanto, a importância da implantação e implementação de políticas públicas direcionadas ao enfrentamento e combate à onda conservadora que tenta se instalar no país e que

defenda uma educação de qualidade e sem censura. Entendemos que ameaças, perseguições e denúncias estabelece um clima tenso, hostil e perverso no ambiente escolar e que reforça a intolerância e fere a liberdade de cátedra e expressão e da pluralidade pedagógica. A escola é espaço para a exposição da diversidade de opiniões e para o debate respeitoso e plural, que constituem a construção de seres criativos e críticos.

Dessa forma, a inserção das temáticas de gênero e sexualidade, nos documentos que norteiam as práticas educativas no Brasil e consequentemente no Maranhão, foi uma demanda advinda pela emergência evidenciada na sociedade e pelas próprias expectativas que as relações de gênero e da sexualidade trazem em seu bojo.

Segundo o Livro de Conteúdo do Curso GDE, publicado em Brasil (2009), o currículo nas escolas produz resultados que reforçam preconceitos e discriminações, e não condiz com uma prática pedagógica voltada para uma perspectiva inclusiva, já que este participa diretamente da construção dos corpos e identidades dos sujeitos da educação, principalmente de suas/seus alunas/os. Isto se observa nas pesquisas realizadas que evidenciam currículos e práticas pedagógicas e de gestão marcadas pelo sexismo, pela misoginia e pela discriminação contra sujeitos não-heterossexuais ou que descumprem expectativas hegemônicas de gênero. Neste sentido, Louro (2008, p. 64) diz que: “[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

Mas o que se apresenta, no contexto atual, são desinformações e desencontros conceituais e de entendimento. Tenta-se invisibilizar a questão da sexualidade. O livro de formação de professores/as do

Curso GDE (Brasil, 2009, p. 115) defende que no cotidiano escolar, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres; nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras; em olhares insinuantes que buscam decotes, pernas, braguihas, traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos; em brincadeiras, piadas e apelidos que estigmatizam os rapazes mais “delicados” e as garotas mais “atiradas” etc. ou seja, falamos em gêneros e sexualidades todos os dias por que estes temas permeiam nossas vidas, nossos corpos, valores e sentimentos. São construções diárias de vida humana.

Ao nosso ver, práticas educativas devem colaborar para uma educação comprometida com a igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero nas escolas, evidenciando a defesa da educação pública gratuita, laica e democrática que respeita e educa em prol de uma sociedade igualitária para mulheres, homens, intersexuais, cisgêneros, transexuais, travestis, lésbicas, gays, bissexuais e assexuais. Uma sociedade democrática e justa visa um sistema escolar inclusivo, com ações específicas de enfrentamento e combate às atitudes discriminatórias e desiguais.

Referencias

BETTO, Frei. Escola sem Partido? 2019. Disponível em:

<https://arquivo.correiodobrasil.com.br/frei-betto-escola-sem-partido/> Acesso em 27.03.19

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MECSEF, 1998. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Orientação Sexual. Brasília: MECSEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 26 de março de 2019

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 9 de nov. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011_2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2015c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf . Acesso em: 05.nov.2018

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de nº 867/2015, de 4 de dezembro de 2013. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso 05. Nov. 2019.

CUTRIM, Rosylene Conceição Soares. Educação para a igualdade de gêneros e sexualidades: entre ditos, interditos e feitos numa proposta de intervenção no ensino médio. 2020. 252 f. (Dissertação) Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica / CCSO. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FURLANI, Jimena. "Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 9p., 2016. Disponível em: Acesso em: 22mar2019.

GAUTHIER, Clermont. MARTINEAU, Stéphane, et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Editora UNIJUI, Ijuí, 2013.

IMBERNÒN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. TRADUÇÃO Silvana Cobucci leite. 9. Ed. Vol.14. – São Paulo: Cortez, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Breves notas sobre a invenção da “ideologia de gênero”. In Rossi, Célia Regina et al. IV Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual. Sexualidade e

Educação Sexual Olhares, Saberes e Fazeres em Educação Sexual. 4ª edição - EbookDezembro de 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dUB11l8nPULapK0Iy5uVobY0qhGBJM1G/view>Acesso em 14 mar. 2019

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO Bernardo Fonseca; ESCOURA Michele. Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola. — 1a ed. — São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação do. Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino. São Luís, 2002.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação do. Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino. 3 ed. São Luís, 2014.

MARANHÃO. Plano Estadual de Educação. São Luís. 2014. Disponível em http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em 09 nov. 2018.

MARANHÃO. Decreto nº 34.555, de 12 de Novembro de 2018. Dispõe sobre o exercício de garantias constitucionais no ambiente escolar da rede estadual do Maranhão. Disponível em: <http://www.diariooficial.ma.gov.br/public/index.xhtml>. Acesso: 22 abril 2019

MARTINS, Walkiria. Gênero e Sexualidade na formação Docente: um estudo a partir do currículo. São Luís: EDUFMA, 2017.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares. Curitiba: CRV, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16 ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NO EXTREMO SUL DO BRASIL

Taís Mendes ALVES¹

Amanda Motta CASTRO²

Introdução

O presente texto traz uma reflexão acerca da educação para a igualdade racial e seus desdobramentos a partir da experiência do extremo Sul brasileiro, onde é possível perceber fortes influências do projeto de embranquecimento traçado para o país no século XIX. Isso também pode ser notado em diferentes esferas da sociedade, principalmente através dos processos de opressões e privilégios de determinados sujeitos em detrimento de outros. É apresentada também uma breve contextualização sobre a trajetória do povo negro no Brasil e da importante atuação do Movimento Negro.

Destacamos que as reflexões aqui apresentadas foram produzidas a partir de uma pesquisa de conclusão de curso no ano de 2019. A pesquisa sobre raça, história e cultura afro-brasileira foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Vicente Di Tolla,

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: taismendesalves91977@gmail.com.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: motta.amanda@gmail.com.

localizada no município de São Lourenço do Sul, extremo Sul do Brasil.

O município de São Lourenço do Sul, localizado a 198 km da capital Porto Alegre, possui uma população estimada de 44.580 habitantes. Sendo considerado como um município de colonização alemã, com uma grande quantidade de moradores dessa etnia, possui várias atividades voltadas para essa cultura. Esse fato faz com que outras populações que, por sinal, já estavam nesse local antes da imigração alemã e pomerana, sejam invisibilizadas, como é o caso dos negros, comunidades quilombolas e indígenas da região. Banhada ao leste pela Laguna dos Patos, as principais atividades desenvolvidas são a agricultura e a pesca, tendo estabelecido no município uma colônia de pescadores (z8) e, na zona rural, uma grande quantidade de propriedades voltadas à produção agrícola, tendo como um de seus destaques a agricultura familiar.

Figura 1 – Mapa da localização de São Lourenço



Fonte: Wikipedia (2019)

A educação é uma das grandes problemáticas brasileiras e, quando se trata de uma educação voltada para a igualdade racial, isso é ainda pior. Nota-se uma grande falta de interesse no tema. Na maioria das vezes, o que vemos nas escolas são atividades realizadas apenas na semana de 20 de novembro ou pequenos tópicos desconexos introduzidos em algumas disciplinas fazendo alusão à temática da cultura, história e do cotidiano da população negra. O tema é desenvolvido de forma rasa, com pouco embasamento teórico e prático, dentro daquele conteúdo estudado.

Nesse contexto, a pesquisa realizada buscou compreender como esse trabalho é realizado na Escola Vicente Di Tolla, situada no Bairro Medianeira (Lomba), no Município de São Lourenço do Sul, não apenas do ponto de vista da equipe diretiva, docentes, mas também buscando compreender a percepção de discentes acerca da questão estudada.

Contextualização

Como nos bem aponta Miskolci (2013), o fim do século XIX, no Brasil, foi marcado pela transposição de um sistema monárquico e escravista para dar início à República. Para a elite, as discussões giravam em torno do fim, já anunciado, da escravidão e o sonho de uma nação branca e civilizada. Nesse ponto, porém, deparavam-se com um grande empecilho, a característica heterogênea e diversa da população em que o negro simbolizava o oposto de tudo que buscavam.

O desejo da nação de nossos políticos e intelectuais se constituiu historicamente por meio de uma avaliação negativa de nosso povo e de nosso passado que, progressivamente, engendrou ideais e decisões políticas que se concretizaram, por exemplo, na

Abolição da escravatura sem nenhuma política de incorporação dos libertos ao mercado de trabalho, antes em uma política-pró-migração europeia, na constituição de um regime republicano autoritário que via no povo sempre um empecilho a ser embranquecido, higienizado, civilizado. Isto já é perceptível, no início do século XX, nas reformas urbanas e nas expedições enviadas ao interior do país. O desejo da nação era um desejo de modernidade compreendido como a necessidade de reformar a ordem social por meio de uma intervenção orientada estrategicamente. Necessidade que se impunha a despeito das divergentes visões sobre como perseguir o caminho do progresso deixando para trás nosso passado colonial e escravista. (MISKOLCI, 2013, p. 10)

De início, é interessante comentar que, como nos relembra o autor, esse processo de abolição não se deu por pura bondade, compaixão ou, quiçá, uma repentina tomada de consciência. Foi uma decisão tomada após muita pressão – interna – e externa, de países que já haviam abolido o sistema escravocrata, e uma tentativa de mudar a cara do país apagando essa “mancha” de nossa história, vez que o sistema não estava mais alinhado com a imagem de progresso tão almejada. Embora temido, devido às inúmeras consequências que poderia trazer, o fim desse sistema era almejado com todas as forças pela elite, pois significava uma certa harmonia. Sendo as minorias sociais vistas como “desvios”, “degenerados”, “imorais” e “anormais”, deveriam ser reprimidas e silenciadas (MISKOLCI, 2013).

Um dos medos que perturbava o sono da elite era o receio de que o movimento abolicionista acabasse dando força a esses sujeitos, que, assim como nos dias atuais, eram a maioria da população, e isso impulsionasse revoltas e movimentos de resistência, como os que já se articulavam no interior dos Quilombos. Outro temor era que, após

serem libertos, eles buscassem por vingança. Isso tudo instaurou uma grande nuvem de pavor e insegurança que pairava sobre o país.

Esses corpos passaram a ser ainda mais marginalizados, sendo demarcados como violentos e hostis, o que promoveu um distanciamento entre a elite e o povo. Esse ato de “desumanização” é uma característica marcante de processos discriminatórios (ALMEIDA, 2021, p. 29). Mas, apesar desse temor, a lógica abolicionista falou mais alto. À época, não fazia sentido seguir naquele sistema, não por reconhecer esses sujeitos como seres humanos, mas porque acreditavam que a escravidão dificultava o progresso do país. Como, para a elite, ter esse tipo de mão-de-obra representava um atraso para o país, começou a ser desenhado um projeto de miscigenação e embranquecimento da nação. Isso, porém, dava-se como uma nação sem povo (MISKOLCI, 2013), pois se realizava sem nenhuma identificação popular e participação do povo nos processos de tomada de decisões, comandado por uma República elitizada, branca e heterossexual.

Nessa perspectiva, segundo o autor, deu-se o processo de miscigenação, protagonizado pelo homem branco. Dentro dessa lógica, tal processo não poderia ser possível através da mulher branca, por esta ser mulher, tampouco pelo homem negro, por este ser negro. A mulher negra nem chegava a entrar nessa equação. Isso porque, sendo mulher e negra, ocupava a base da sociedade, sendo vista, nesse contexto, como alguém que estaria ali para servir, um objeto para ser dominado e possuído.

Os negros e negras libertos/as eram largados/as à própria sorte, sem casa, comida ou trabalho. Eram vistos/as como mão de obra barata e desqualificada, pois não tinham acesso à educação. Sem terem onde ficar, passaram a viver às margens da sociedade sem quaisquer acessos a direitos mínimos, já que, na visão da elite, não eram dignos

de tal privilégio. Assim, eram “teoricamente livres, mas economicamente escravizados” (GODWIN, 2021, p. 19). Como, segundo a lógica do embranquecimento, o negro era associado à degeneração física e moral, aos poucos, essa mão de obra foi sendo substituída.

[..] Afinal a Abolição se deu sem indenizar os ex-escravos, tampouco com qualquer política organizada de reincorporação dos negros como assalariados. Mesmo porque o fim da escravidão, no final da década 1880, aconteceu em meio a uma crescente onda imigratória de contratação de trabalhadores europeus e, portanto, de uma desqualificação dos ex-libertos ou esmo do elemento nacional na criação do mercado de trabalho livre. (MISKOLCI, 2013, p. 13)

Com a chegada dos/as imigrantes, acreditava-se estar resolvendo dois problemas de uma só vez: o da mão de obra e o racial. Diferentemente dos/as negros/as, os/as imigrantes foram recebidos/as de braços abertos, encontrando aqui trabalho e terras, pois estavam alinhados/as à proposta traçada para o futuro do país. Faziam parte desse “sonho europeu”, tão almejado pela elite, de seu ideal de branquitude, mas como algo que se constitui não só pela cor da pele, mas pelo gênero masculino e poder aquisitivo (MISKOLCI, 2013). A Europa era vista como centro do mundo e fonte de desejo da elite que buscava o inalcançável padrão eurocêntrico. Como bem nos aponta Silvio Almeida,

[..] o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais

européus em variações menos evoluídas. (ALMEIDA, 2021, p. 25)

Nas regiões Sul e Sudeste do país, percebem-se facilmente as influências e as marcas da imigração no país, pois foram regiões onde se instalaram grandes colônias de imigrantes, como alemães e italianos. Isso, aos poucos, foi mudando a cara e a economia da região e causando um apagamento de, principalmente, negros, indígenas e quilombolas, que já residiam nesses espaços antes de os/as imigrantes chegarem. sendo Esse silenciamento foi tão cruel e esse projeto de embranquecimento, em certos aspectos, foi tão bem sucedido que chegamos ao nível de, em alguns estados brasileiros, imaginar-se que não existam negros/as no Sul. Isso nos leva às palavras de Chimamanda Ngozi Adichie cujo livro “O perigo de uma história única” nos faz refletir sobre o poder das histórias e em como elas precisam ser contadas. Em suas palavras:

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, revemos uma espécie de paraíso. (ADICHIE, 2019, p. 32 – 33)

Cabe ressaltar a importância que tem a educação nesse sentido, em contar as histórias que não foram contadas ou que foram contadas a partir da visão do colonizador. A educação pode fornecer as ferramentas necessárias para que os sujeitos busquem sua emancipação após décadas de silenciamento. Para tal, é necessária uma grande mudança no sistema educacional, com a aplicação efetiva

das políticas públicas já instituídas de reparação e comprometimento com uma educação de fato antirracista, o que é uma responsabilidade de todas as pessoas. Sendo os/as negros/as minoria nos espaços de tomada de decisões, são necessários muitos/as aliados/as nessa luta, pois, como bem nos recordava Godwin (2021, p. 25),

um observador de fora da situação naturalmente pergunta por que os Negros, muitos dos quais servem à sua raça como professores, não mudaram este programa. Esses professores, no entanto, são impotentes. Os negros não têm controle sobre a própria educação e têm pouca voz em outros assuntos pertinentes. [...] Negros são sempre uma minoria tão estreita que nem figuram no resultado final do programa educacional. A educação dos Negros, então, a coisa mais importante na elevação dos Negros, está quase inteiramente nas mãos daqueles que os escravizaram e agora o segregam.

Fazendo um recorte para o estado do Rio Grande do Sul, foco desta reflexão, conseguimos observar, ainda hoje, uma disparidade gigantesca entre negros/as e brancos/as em diversos âmbitos, como saúde, educação e acesso ao mercado de trabalho. Dados reunidos recentemente pelo Departamento de Economia e Estatística (DEE), vinculado à Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (SPGG), apontaram que, apesar de representar 21% da população no estado, a população negra apresenta as maiores taxas de analfabetismo, menores níveis de escolaridade, menor acesso a serviços privados de saúde, maior taxa de desemprego, menor representação política e maior risco de óbito por Covid-19 para pessoas com mais de 60 anos. Mesmo sendo a maioria nos cadastros de Unidades de Saúde da Família, a população preta recebe menos visitas de agentes comunitários ou de membros da equipe de saúde da família, se comparada à população branca.

A falta de identificação e representatividade dentro dos espaços escolares, aliada ao fato de ter que se inserir no mercado de trabalho precocemente, faz com que muitos/as jovens negros/as acabem abandonando a escola precocemente. Em contextos escolares, como os presentes na Região Sul, isso é ainda mais forte, pois os/as negros/as não se enxergam dentro de sala de aula, o que implica, não raro, uma perda de identidade e necessidade de se aproximar ao ideal da branquitude, aceito como o lindo, o belo. Essa alienação, fruto dessa visão do colonizador, faz com que os sujeitos se adéquem a esse processo de embranquecimento e acabem alheios à sua identidade, cultura e história, buscando por essas “máscaras brancas” para se sentirem aceitos e pertencentes àquele grupo (FANON, 2020).

A história e a cultura do povo negro nos vêm sendo negadas há décadas. Quando lhes fazem referência, só se lembram do período escravocrata, invisibilizando-o e negando sua ancestralidade e papel fundamental na construção deste país. Os conteúdos, muitas vezes, além de serem transmitidos de forma rasa, não condizem com a realidade dos/as estudantes, principalmente no que diz respeito a estudantes negros/as, indígenas, quilombolas, ribeirinhos/as e camponeses/as, ou seja, as populações subalternas.

Algumas ações foram realizadas no sentido de amenizar essa situação e tentar pagar essa dívida histórica. Em 09 de janeiro de 2003, durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi adicionado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o Artigo 26, que diz respeito à Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica nas escolas públicas e particulares no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela também estabelece o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003)

Mas, baseado nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, foi decidido pelo veto de alguns dispositivos, acrescentados à Lei nº 9.394 por contrariedade aos interesses públicos. Foram eles:

Art. 26-A

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei.

Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Em 10 de março de 2008, Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.645 que também altera a Lei nº 9.394 e modifica a Lei nº 10.639:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Esse novo texto, que traz a inclusão dos povos indígenas, serve de reparação para o texto anterior, trazendo, de modo mais claro, o seu objetivo, e abrange, de uma forma mais ampla, os diferentes aspectos relacionados ao povo negro e indígena, resgatando e valorizando também a participação desses povos na construção da sociedade brasileira.

No que diz respeito a políticas afirmativas para negros/as no ensino superior, desde 2000 (no Rio de Janeiro), negros e negras têm direito de se utilizar das cotas raciais para ingressar na universidade. Elas foram criadas com o objetivo de proporcionar uma maior igualdade de oportunidades e acesso e representatividade das populações negras ao ensino superior e, assim como as demais leis, surgiram através de reivindicações do Movimento Negro. Essa ação se consolidou principalmente com a criação da Lei de Cotas, Lei nº 12.711, de agosto de 2012.

Conforme mencionado anteriormente, o Movimento Negro foi um dos grandes responsáveis pela efetivação dessa e de outras políticas públicas. Esse movimento teve sua origem ainda durante o período da escravidão, como forma de resistência a todas as atrocidades e injustiças sofridas, tendo Zumbi como sua maior referência desse período. Ao longo de anos de lutas e reivindicações, ele é, hoje, mesmo que muitos não reconheçam, o maior responsável por todas as conquistas adquiridas para o povo negro. Após a “abolição”, essa luta se tornou ainda mais necessária. Sobre esse período, Florestan Fernandes (2017) destaca:

[...] O escravo, o liberto, o homem pobre livre permaneceram encadeados à colonização, às suas necessidades imperiosas, que o despojavam de sua condição humana, e às suas consequências materiais e morais, que os privavam de ser gente. Teriam de lutar de lutar arduamente, depois da desagregação da ordem escravocrata e da implantação da República, para tornarem-se cidadãos, levando dentro de si, não obstante, essa carga explosiva de colonizados de terceira ou quarta categorias. Se o negro lutou contra isso, através de seus movimentos sociais, chegou a fazê-lo porque tal luta era uma premissa histórica da conquista humana de ser gente, de converter-se em cidadãos de fato e de direito. (FERNANDES, 2017, p. 45-46)

Dentre muitas das suas pautas, o movimento continua lutando até hoje pela reparação da dívida histórica deixada de herança do período escravocrata, por melhores oportunidades de emprego, inclusão social, acesso e permanência do/a negro/a nas instituições de ensino, trabalhando no combate e criminalização do racismo e, acima de tudo, promovendo o respeito à história e cultura do povo negro.

As ações que vêm sendo realizadas pelas organizações negras no campo da educação expressam-se em diferentes dimensões dessa temática, incidindo sobre a educação formal nos diferentes níveis; na produção e avaliação crítica de instrumentos didáticos; em projetos de formação para o exercício da cidadania, para a capacitação para o mercado de trabalho e para o fortalecimento da capacidade de pressão sobre o estado. (CARNEIRO, 2019, p. 139)

O Movimento Negro do município de São Lourenço do Sul também merece um grande destaque por anos de luta por direitos, reconhecimento e valorização do/a negro/a no município, trazendo, através disso, a atenção necessária para questões sociais tão importantes e demarcando seu espaço nas diferentes esferas.

Prática Docente no Cotidiano Da Escola

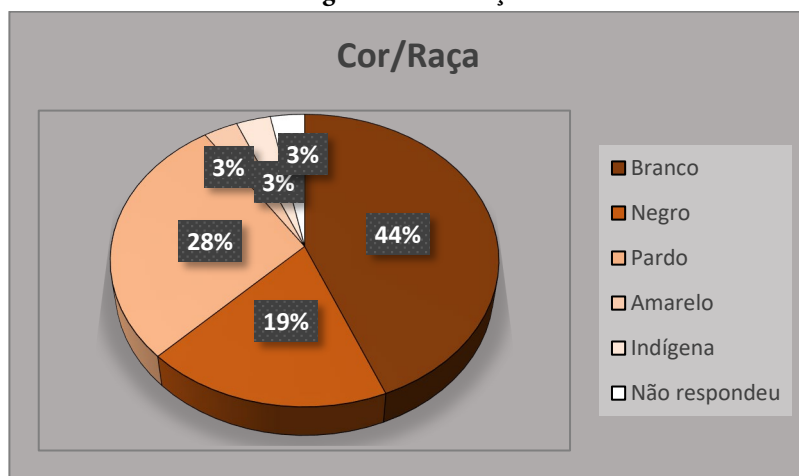
Como fora mencionado, foi realizada uma pesquisa, no final do ano de 2019, na E.E.E.F. Vicente Di Tolla, localizada no município de São Lourenço do Sul. Utilizando-se como metodologia a pesquisa participante, os dados coletados foram analisados qualitativamente. Foram entrevistados/as a atual diretora da escola, 9 (nove) docentes e 32 (trinta e dois estudantes) com o objetivo de entender como era feito o ensino sobre raça e cultura afro-brasileira na escola, qual a opinião dos/as estudantes a respeito e como os/as docentes realizavam esse trabalho, se era feito de forma interdisciplinar, durante todo o ano letivo ou somente em datas específicas, e qual seria o impacto daquele fazer na vida das pessoas envolvidas.

O público participante da pesquisa foram estudantes da escola (séries finais do Ensino Fundamental e EJA), docentes da escola e a

responsável pela instituição, representada pela figura da diretora. Dentre os/as estudantes participantes da pesquisa, a faixa etária variou de 13 a 39 anos. Quanto aos/as docentes, a faixa etária variou de 37 a 60 anos. Em relação à identidade de gênero, como todas as docentes se declararam como mulheres cisgênero, a partir de agora, irei me referir a elas no feminino.

No que diz respeito à cor/raça, entre os/as discentes, 44% se autodeclararam como brancos/as, 28% como pardos/as, 13% como negros/as, 3% como amarelos/as, 3% como indígena e os outros 3% não responderam. Dentre as docentes participantes, a diferença é maior, oito delas se autodeclararam brancas e apenas uma negra. Quanto à diretora da escola, esta se autodeclarou parda.

Figura 2 – Cor/Raça



Fonte: Pesquisadora Taís Mendes Alves (2019).

Conforme citado anteriormente, a responsável pela instituição, e atual diretora da escola foi entrevistada. Ela relatou que trabalhava na escola há dez anos, mas estava à frente da direção da escola desde o começo daquele ano. Anteriormente, trabalhava

durante a manhã na coordenação pedagógica da escola e à tarde em sala de aula, dando aula para as séries iniciais (primeiro e segundo ano).

Perguntada sobre os projetos que a escola teria em relação à temática afro, ela disse que o tema estava incluído no plano de ensino da escola, sendo trabalhado durante o ano todo. Porém, as atividades se intensificariam mais durante o ano de novembro, quando procuravam dar uma ênfase maior à cultura negra. Abordavam os temas relacionados à história e memória do povo negro, mas com um foco maior nos dias atuais, propondo uma reflexão para o/a estudante sobre a situação do/a negro/a nos dias atuais, os espaços ocupados, lutas, reivindicações e resistência.

Uma das docentes fala que é uma pessoa indagada sobre o racismo no ambiente escolar, ela disse que, embora tenha sido presenciado pouquíssimas vezes na escola, ele acontecia. Nessa situação, costumavam chamar o/a estudante para conversar e refletir a respeito da sua atitude. Realizavam também momentos de diálogo com os/as estudantes, às vezes, em sala de aula, sobre o assunto. As atividades mais específicas sobre o tema, assim como demais assuntos, se intensificavam mais também durante o mês de novembro com rodas de conversa, reflexões escritas, feminismo negro, entre outros. Entretanto, reconheceu que deveriam trabalhar mais sobre o assunto durante o ano nas aulas e projetos, ressaltando que sempre que surgia alguma proposta de fora para realizar atividades na escola sobre o assunto estariam abertos/as a receber.

O objetivo da pesquisa, em relação às docentes, foi entender como realizavam esse trabalho em sala de aula, seu posicionamento a respeito e percepção em relação ao retorno recebido por parte dos/as discentes. A maioria das docentes trabalha há bastante tempo na escola, o que lhes concede uma maior propriedade para falar sobre

isso. Participaram da pesquisa professoras das áreas de: Geografia, Língua Portuguesa, História, Artes, Ciências, Língua Inglesa e séries iniciais. Das nove participantes, duas afirmaram não conhecer a Lei nº 10.639 e, dentre as que conhecem, cinco disseram que já haviam participado de atividades de formação relacionadas ao tema.

Perguntadas sobre a inclusão dos conteúdos relacionados à temática negra em sala de aula, todas responderam que deveriam ser abordados, considerando de extrema importância que isso acontecesse. As professoras também descreveram um pouco de como procuraram fazer isso em suas aulas, que destacamos:

- Enaltecer os negros que se destacam em suas áreas.
- Trabalhar os autores e autoras negras na prosa e na poesia.
- Trabalhar arte e populações negras.
- Trabalhar com arte dos povos africanos.
- Diariamente nas reflexões sobre a formação do povo brasileiro e a diferença de
- Oportunidades entre as populações brancas e negras.
- Trabalhar com charges, filmes, documentários
- A professora deve se manter atento para que a cultura do racismo não se perpetue.

Quando lhes foi inquirido se já tinham presenciado algum caso de racismo na escola, a maioria respondeu que não, apontando a importância de manter um diálogo com os/as estudantes em relação a isso, de estimular o respeito às diferenças, mantendo, dessa forma, um bom convívio no ambiente escolar.

Como citado anteriormente, participaram da pesquisa 32 estudantes, das séries finais do Ensino Fundamental e EJA. Todos responderam a um questionário com oito perguntas sobre o tema. O objetivo da pesquisa em relação aos/as estudantes era entender qual sua percepção a respeito do trabalho realizado na escola em relação ao

ensino de raça e cultura afro-brasileira e como se desenvolviam nesse processo.

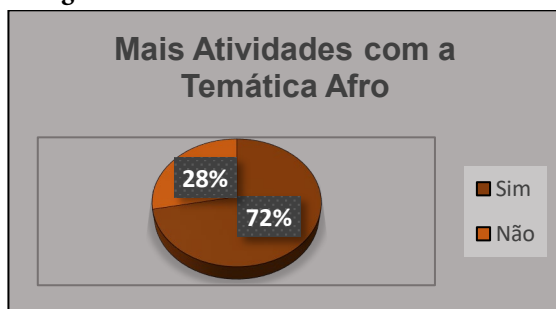
A respeito das atividades realizadas na escola relacionadas à temática afro, a maioria dos/as estudantes considerou que elas aconteciam de fato, a maior parte concordando que essas atividades ocorriam mais em datas comemorativas.

Os/as estudantes foram questionados/as também sobre a introdução do tema em sala de aula, se consideravam que isso estava sendo feito. A grande maioria respondeu afirmativamente. Questionados/as, posteriormente, se achavam que essa abordagem estava sendo satisfatória, houve um grande equilíbrio em relação às respostas, 12% dos/as estudantes consideraram que sim, outros 12% que não e 11% não responderam.

Em relação ao racismo, 56% dos/as estudantes afirmaram que nunca sofreram ou presenciaram nenhum caso dentro do ambiente escolar. Dentre os/as que disseram ter sofrido ou presenciado, 54% afirmaram que algum docente ou funcionário da escola intervieria na situação.

Por fim, indagados/as se consideravam importante a abordagem dos temas relacionados à escola e cultura afro-brasileira e africana nas aulas, 75% dos/as estudantes afirmaram que sim e 72% disseram que gostariam que tivessem mais atividades dessa temática na escola.

Figura 3 – Mais atividades com a temática afro



Fonte: Pesquisadora Taís Mendes Alves (2019).

O último gráfico mostra que repensar e refazer o currículo escolar para a igualdade racial é urgente. Trata-se de uma demanda não só do movimento negro, que historicamente reivindica essa pauta na sociedade como um todo, incluindo a escola, mas também de estudantes que sentem a necessidade de fazer a inclusão de tal temática no currículo escolar e não somente em datas comemorativas.

Considerações Finais

As colocações trazidas por Miskolci em sua obra nos trazem importantes contribuições a respeito desse processo histórico de construção desta nação como a vemos – e sentimos – nos dias atuais. Podemos observar que todas as formas em que se estruturam os diferentes setores da sociedade, desigualdades, processos de exclusão e silenciamentos, são resultantes de um projeto iniciado lá atrás.

Foi engendrado todo um projeto patriarcal, branco e heteronormativo de poder que busca eliminar tudo aquilo que é contrário aos seus interesses e que faz vítimas ainda hoje. Esse ideal de embranquecimento provocou o apagamento de povos, perda de identidades étnicas, bem como a negação de suas histórias. Mas, se há vida, há luta. Que possamos reescrever e enegrecer estas “histórias

únicas”, pensando na educação como a primeira página de um livro repleto de possibilidades e histórias a serem deixadas para as gerações futuras.

Para alguém não negro/a, talvez seja difícil entender a importância dos marcos legais citados no decorrer deste trabalho, marcos estes resultados de uma dívida histórica. Imagine-se dentro de uma sala de aula, onde praticamente nada do que é mencionado o/a representa, onde, quando falam do seu povo, é para mencionar que foram escravos/as por mais de 300 anos.

Muitos materiais como teses, dissertações e artigos foram produzidos nos últimos anos a respeito desse tema, falando sobre a criação e implementação das Leis nº 10.639 e nº 11.645 e como tem sido difícil fazer com que elas sejam cumpridas. Acredito que existe um conjunto de fatores que fazem com que isso aconteça. Ressalto a falta de fiscalização por parte dos órgãos competentes, a falta de cursos de formação, inicial e continuada, de professores relacionados a esse tema. Rodas de conversa, diálogos e trocas de experiência entre professores acerca da história e da cultura afro-brasileira e africana, bem como formas de abordar o assunto em sala de aula de forma interdisciplinar, ministrados por pessoas negras são fundamentais. Falta conversa com os movimentos e, em alguns casos, vontade.

Este trabalho vem no sentido também de mostrar como isso é possível de se fazer. Após a análise dos dados coletados, pode-se observar que a Escola Vicente Di Tolla ainda tem um longo caminho para trilhar, mas está no rumo certo. A escola tem alcançado resultados significativos e realizado um trabalho lindo, que pode ser constatado pelo percentual de satisfação dos/as alunos/as e a baixíssima incidência de casos de racismo no ambiente escolar. Isso é resultado de muito empenho, dedicação e vontade de fazer diferente. Sejam os a diferença.

Sejamos professores e professoras empenhados/as de fato com a causa antirracista, trazendo isso para nosso fazer pedagógico e compreendendo que este é um compromisso de todos nós, principalmente quando você é uma pessoa não negra e desfruta de determinados privilégios apenas por ser quem é, pela cor da sua pele. E esse é um trabalho diário, que começa com o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade racista e com o autorreconhecimento, entendendo o lugar que ocupamos nessa sociedade e buscando formas de romper com esse sistema através de nossa prática docente e vida cotidiana.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. / Chimamanda Ngozi Adichie. - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. / Silvio Luiz de Almeida. - São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

ALVES, Tais Mendes. Raça e CULTURA AFRO-BRASILEIRA no cotidiano da escola básica de SLS. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Educação do Campo) - Universidade Federal do Rio Grande. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida / Sueli Carneiro. – São Paulo: Pólen Livros, 2018.

Estudo Mostra Panorama da desigualdade racial no RS. Diário Popular. Pelotas, 2021. Disponível em: <

<https://www.diariopopular.com.br/geral/estudo-mostra-panorama-da-desigualdade-racial-no-rs-166312/>>.

FANON, Frantz [1925-1961]. *Pele negra, máscaras brancas.* / Frantz Fanon; título original: *Peau noire, masques blancs*. São Paulo: Ubu Editora, 2020/320pp.

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro.* – 1º ed. - São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017;

GODWIN WOODSON, Carter, 1875-1950. *A (des)educação do negro.* Carter Godwin Woodson. - São Paulo: Edipro, 2021.

MISKOLCI, Richard. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX.* / Richard Miskolci. - São Paulo: Annablume, 2013. (Coleção Queer)

Presidência da República. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>.

Presidência da República. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>.

São Lourenço do Sul. Wikipédia. Disponível em:
https://pt.m.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Louren%C3%A7o_do_Sul.

NOSSAS VOZES SÃO ALENTOS PARA QUEM? UMA CONVERSA SOBRE TURISMO, IGNORÂNCIA E ENCRUZILHADAS DE GÊNERO E RAÇA

Michel Alves FERREIRA¹

Lindamir Salete CASAGRANDE²

Com Kaô, Sigo em Frente!³ Começando...

Observar e analisar os conhecimentos e saberes diversos, produzidos por grupos sociais e instituições às quais esses estão vinculados, remete a enxergá-los para além de simplesmente um conjunto de produtos e materializações das sociedades: há ali experiências, vivências, disputas entre grupos, rupturas e aprendizagens concretas, localizadas em um tempo e espaço histórico particulares. Desta afirmação inicial, é possível sustentar a ideia de

¹ Docente do Curso de Bacharelado em Turismo da Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas e Sociais Aplicadas (FABIS) da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), Nova Xavantina, MT, Brasil. E-mail: maferreiragi@gmail.com.

² Professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: lindasc2002@gmail.com.

³ O título de cada uma das seções, assim como do nome deste artigo, é inspirado na canção Alento, composta por Gusta Proença e Daniel Montelles, interpretada por este último. Tanto na canção Alento, quanto no EP Imensidão, Daniel Montelles presta reverência aos Orixás, batendo a cabeça às ancestralidades afro que pauta as suas ações/interações cotidianas. Referência completa: Proença, Gusta; Montelles, Daniel. Alento. In: Imensidão. Curitiba: Proeza Mixarte, 2021, faixa 4, EP.

que o conhecimento, assim como a ciência, a técnica e as tecnologias produzidas, está em constante busca de confirmação e/ou ressignificação de paradigmas, dando inclusive outros sentidos interpretativos aos tempos e espaços históricos, desmontando a ideia de uma neutralidade e pureza objetiva⁴.

É possível conectar esta concepção crítica à neutralidade e objetividade dos saberes, especialmente quando se pensa em ciência e tecnologia, às considerações de Milton Santos (1996), ao observar as metamorfoses, tensionamentos e disputas que ocorrem nos diferentes espaços, influenciando a percepção e interação entre os espaços e as paisagens componentes destes, sejam naturais e/ou artificialmente modificadas. Uma vez que todo espaço, de acordo com o autor, é resultado da intervenção humana.

As considerações de Santos (1996) são pertinentes para defender, neste texto, acerca do entendimento do turismo como um fenômeno sócio/cultural e interdisciplinar, para além de indicadores técnicos/econômicos e de uma formação profissional prioritariamente tecnicista, esquecendo a prosa e poesia que decisivamente influenciam percepções das/os viajantes, de quem apresenta os destinos a estes sujeitos que querem fugir e/ou reproduzir sua cotidianidade e, por fim, da própria comunidade.

Não é que se esteja desconsiderando, aqui, a importância da infraestrutura que oferece suporte ao turismo e suas subatividades, assim como seus aspectos econômicos subjacentes que finalmente

⁴ Sempre que um autor ou autora for citado pela primeira vez, será posto seu nome completo. Este é um posicionamento político e teórico dos autores deste texto de visibilizar a contribuição de sujeitos (principalmente de mulheres, na construção do conhecimento acadêmico. Além do questionamento de uma universalidade do modo de escrever e produzir ciência que remete ao imaginário do masculino. Neste sentido, a afirmação desta nota está fundamentada nos trabalhos de Michel Alves Ferreira e Lindamir Salete Casagrande (2020); Michel Alves Ferreira (2022); Andrew Feenberg (1995a; 1995b); João Augusto de Souza Leão de Almeida Bastos (2015).

movimentam o Produto Interno Bruto (PIB) de um país e região, uma vez que o setor de viagens e turismo poderá gerar cerca de dois milhões de empregos no setor em um prazo de dez anos, de acordo com projeções do Conselho Mundial de Viagens e Turismo (WTCC, 2022, Online). Do mesmo modo, é importante registrar que o setor de serviços e, por conseguinte, o turismo, foi um dos mais afetados pela tragédia da Pandemia Covid-19.

No entanto, igualmente é fundamental perfazer os seguintes questionamentos, sobretudo mediante o período pandêmico/pós pandêmico em que o mundo atravessa: que tipo de empregos serão gerados para trabalhadoras e trabalhadores do setor? As vivências de viajantes nos destinos turísticos estão fundamentadas em trocas que valorizam efetivamente as suas diferenças (enquanto pertencentes a determinados grupos sociais), ou reproduzem majoritariamente experiências negativas/violentas vivenciadas por sujeitos em razão de suas características raciais, étnicas, de classe social e suas expressões/identidades de gênero? Como questões de gênero, classe social e raça estão postos nas disciplinas ministradas durante a formação profissional de turismólogas e turismólogos?

Das ponderações e questionamentos iniciais, é delineada a tese central do texto: de que a liberdade para viajar não apenas é delimitada por questões de raça, classe social, gênero e território/ espaços, mas que determina como o próprio fenômeno do turismo pode reproduzir uma ignorância sistêmica frente a estas questões em suas práticas cotidianas. Ao mesmo tempo, práticas do turismo podem servir de instrumento de existências/resistências outras, que obrigam a resignificação e a análise de um turismo *mainstream* excludente, classista, racista e sexista, inclusive quando se é discutido nos espaços de formação profissional/universitária.

Desta tese central se extrai o objetivo: discutir criticamente como se dá (ou não) a liberdade para vivenciar o turismo, especialmente de pessoas negras, a partir de aportes teóricos sobre a ignorância enquanto uma teoria social.

Quanto a organização teórico-metodológica: se trata de um texto, escrito a quatro mãos, de natureza interpretativa, situada, bibliográfica, ensaística e interdisciplinar. Portanto discussões qualitativas, conforme Herivelto Moreira e Luiz Gonzaga Caleffé (2008), comuns em trabalhos das ciências humanas, tramam diálogos que buscam escapar de análises cartesianas, positivistas e estáticas de eventos diversos em uma costura social, que outras construções metodológicas poderiam encontrar mais limites ao dialogar com esses eventos.

Após esta parte introdutória, serão entrelaçados eventos do cotidiano social e/ou pesquisas publicadas no ano de 2021 com o conceito de ignorância defendido no texto e, em seguida, discutir criticamente acerca dessa liberdade (ou não) de viajar. Em seguida, são realizados breves apontamentos acerca de currículos de cursos superiores ativos, em turismo, de universidades públicas das Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil, à época da construção deste texto. O objetivo da apresentação desses apontamentos concerne a demonstrar se existem disciplinas, nos respectivos cursos, que versam sobre ética, direitos humanos, gênero e raça na formação desses/as profissionais.

Como critério de busca dos respectivos cursos e de suas ementas, foi utilizada primeiramente a base nacional de dados oficiais dos cursos superiores, (Portal E-Mec). Esta base Online, dentre outras atribuições previstas em lei, dispõe todos os dados cadastrados das Instituições de Ensino Superior, tais como os atos autorizativos das instituições e de cada curso consultado. Em seguida, com a quantidade de cursos existentes nas regiões selecionadas para a

elaboração deste texto, buscou-se ingressar em cada uma das páginas online dos respectivos cursos superiores em turismo, com a finalidade de verificar as disciplinas e suas ementas. O período de realização deste levantamento, bem como dos apontamentos trazidos para este texto, compreendeu o mês de julho de 2022.

É importante destacar que o texto apresentado neste livro não pretende esgotar as discussões sobre o tema e está sujeito aos seus limites temporais, espaciais e analíticos, podendo inclusive suscitar outras pesquisas mais densas. Portanto este texto é fruto de seu tempo, momento, cruzamentos e movimentos.

E Aqui as Teorias e Práticas Fazem Fluir...

Em postagem de 13 de julho de 2021, em uma rede social de busca de empregos, o ativista negro e colunista de jornal Antonio Isuperio (2021, Online), a partir de um print de uma funcionária, branca, do setor de recursos humanos de uma empresa de engenharia mecânica e industrial, perfaz uma discussão acerca da crença da meritocracia, isonomia e universalidade na cotidianidade das relações sociais brasileiras. Isuperio (2021, Online) se utiliza como exemplo em sua discussão na rede social, ao destacar que embora tivesse toda a qualificação necessária para assumir os postos de trabalho aos quais se candidatava, acabava sendo preterido por outro candidato/a: seja porque seu cabelo não era compatível com o “*dresscode*” da empresa, seja porque era extremamente qualificado para a vaga, mas não ofereciam outra em contrapartida.

O que é, no mínimo curioso de se perceber nas discussões propostas por Isuperio (2021, Online), diz respeito a como a recrutadora de empregados/as da empresa diz que contrata seres humanos a partir de suas competências, independentemente de seus

“itens”. Itens, para a recrutadora, diz respeito a pessoas negras, pessoas de afetividades e sexualidades divergentes da norma imposta, mulheres e pessoas que ela considera gordas. A postagem da recrutadora, para espanto (mas nem tanto), foi curtida e comentada positivamente por inúmeros/as outros/as recrutadores/as, de médias e grandes empresas brasileiras, em sua maioria pessoas brancas.

O caso relatado por Isuperio (2021, Online) pode ser conectado com o texto da professora e pesquisadora Cassiana Gabrielli (2021), ao revelar as disparidades nas relações de trabalho entre homens e mulheres que atuam no turismo, além de uma menor participação delas no consumo das viagens. Para Gabrielli (2021), essas disparidades estão diretamente relacionadas a materialização de estereótipos afetivos, cognitivos e socioculturais que conectam as atividades femininas exercidas no setor do turismo ao cuidado imposto, socialmente às mulheres, na criação do lar e de dependentes e, portanto, com menor valorização, reconhecimento e remuneração dada pelo mercado. Ou seja: que tipo de emprego realmente se está oferecendo?

Consequentemente, para Gabrielli (2021), elas têm dificuldades em viajar mais. Fora as questões relacionadas a violências às quais mulheres viajantes estão expostas, destacado em outro trabalho, este da professora e pesquisadora Adriana Piscitelli (2017). Para Piscitelli (2017) uma cultura estrutural do medo, fundamentada nas violências contra mulheres e da não discussão/aprofundamento de questões de gênero em certos grupos sociais, dificulta que elas possam consumir o turismo, viajar livremente em vários países.

O que as considerações, trazidas brevemente para este texto, de Isuperio (2021, Online), Gabrielli (2021) e Piscitelli (2017), têm em comum? As professoras pesquisadoras e o ativista e colunista de jornal denunciam privilégios estruturais que certos grupos sociais

possuem, mas que o discurso da neutralidade, universalidade e meritocracia mascaram esses privilégios de um grupo perante outro, traduzindo, às vezes, em uma verdadeira cegueira estrutural.

Mais: esta cegueira estrutural, coletiva, acaba sendo positiva e produzida reiteradamente, o que faz com que seja complexo e difícil o seu desmascaramento. Esta cegueira é produzida unicamente com o objetivo de confundir, enganar, levar ao erro, tomar decisões equivocadas, a finalmente estabelecer uma narrativa única de conhecimento e de ignorância, como destacado pelo pesquisador negro Michel Alves Ferreira (2021a, p. 124), ao desenvolver o seu conceito de Àimòtología⁵ em sua tese de doutoramento, ao analisar a formação de novas/os pesquisadoras/es das engenharias e das ciências humanas de quatro cursos de pós-graduação de duas universidades tecnológicas: uma brasileira e outra colombiana, afirma:

[...] é um estudo da produção cultural de ignorâncias, uma vez que estas fazem parte das vivências humanas cotidianas e, ao mesmo tempo, também podem ser utilizadas para apresentar, manipular e/ou uniformizar determinadas narrativas às sociedades.

Esta cegueira coletiva, a Àimòtología debatida por Ferreira (2021), pode ser conectada com o que o pesquisador e professor jamaicano Charles Wade Mills (2008) irá chamar, em seu texto, de ignorância branca, ao analisar sociologicamente a questão racial estadunidense e como isso afeta as noções de universalidade e

⁵ A palavra Àimòtología, colocada para a gira epistemológica na tese de Ferreira (2021), provém da análise dos termos/noções do Iorubá Àimò (que remete ao desconhecido, ao que não se sabe, à ignorância coletiva), a qual dialoga com a noção grega de agnosia e, também, logos, que poderia ser entendido enquanto noções de razão. O capítulo quarto da tese de Ferreira (2021) perfaz toda explicação da criação deste termo, inclusive ao valorizar as ancestralidades negras no debate do conhecimento produzido.

democracia naquele país. Em outras palavras: é o reconhecimento legal dos sujeitos em direitos e deveres e o reconhecimento da noção de igualdade, mas o não reconhecimento histórico dos privilégios estruturais que pessoas brancas tiveram, inclusive com o apoio do sistema formativo cidadão educacional.

Seja na cotidianidade das relações, seja no campo da aplicação do jurídico, seja nas relações de trabalho, ou mesmo pensando aqui, no caso da liberdade em viajar. Ou ainda na invisibilização e/ou do pouco interesse, por grande parte da academia brasileira, em pesquisar temas relacionados a pessoas negras viajantes, debatido no artigo da pesquisadora e professora negra Natália Araújo de Oliveira (2021a). A pesquisadora chega a questionar neste texto: quais são os lugares dos corpos negros no turismo?

Em outro texto, Oliveira (2021b) constatou, em uma pesquisa realizada com estudantes do curso de turismo da Universidade Federal de Pelotas, adjunto a análise dos currículos de todos os demais cursos de turismo operantes no Estado do Rio Grande do Sul, que urge uma discussão sobre ética para além da atuação profissional no setor. Os próprios estudantes, que participaram da pesquisa, relataram dificuldades em diferenciar a ética da moral em suas relações cotidianas, assim como nas relações com instituições presentes na sociedade.

Essas dificuldades, segundo Oliveira (2021), podem decorrer da não abordagem da ética de modo interdisciplinar na formação universitária, como também do pouco interesse do mercado do turismo em discutir ética amplamente. O que, por conseguinte, também pode ser corroborado com o modo neoliberal como a ética foi posta, historicamente, em códigos de atuação profissional, conforme crítica realizada pelo pesquisador e antropólogo hispano estadunidense Quetzil Castañeda (2012). Para este pesquisador, é

fundamental que os códigos de atuação profissional, assim como seus princípios éticos subjacentes, rompam com uma ideia subliminar de proteção dos interesses apenas de quem planeja o turismo, em detrimento das necessidades das comunidades, trabalhadores do setor e os consumidores, maiores interessados e afetados pela atividade.

Se os textos de Oliveira (2021b) e Castañeda (2012) atentam na urgência do olhar para as questões éticas no turismo, é fundamental (e é o que se defende aqui) que esse olhar seja atravessado por gênero e raça. Especialmente no tocante à formação cidadã e acadêmica desses/as profissionais, de modo que a meritocracia e a naturalização dos “itens” na não contratação de pessoas, seja posta efetivamente em debate. E essa cegueira provocada seja, por fim, reveladas as suas perversidades estruturais. Afinal, que pessoa e profissional se está formando?

Por essas razões que, ainda em 2021, denúncias realizadas nos textos de Isuperio (2021, Online) e Gabrielli (2021), e relatadas no começo desta seção, sejam corriqueiras no Brasil. É, também, uma das razões de ser tão difícil para certos segmentos da sociedade enxergar determinados grupos em outras posições que não sejam da violência imposta, da indignidade, do não direito ao lazer e ao turismo, da invisibilidade, da não intelectualidade ou da não valorização da sua força de trabalho. É o que a pesquisadora e professora Lindamir Salete Casagrande (2021), ao escrever para crianças e adolescentes sobre a história de Enedina Marques (mulher negra pioneira na engenharia brasileira), relata sobre a forma desrespeitosa com que a imprensa paranaense a tratou por ocasião da sua morte, em 1981.

Aliás: em toda sua vida Enedina teve de enfrentar preconceitos e discriminações de gênero e raça para conseguir viver dignamente em seu tempo. O que não é muito diferente de hoje (época da publicação deste texto) para determinados grupos sociais, apesar dos inúmeros

avanços percebidos na sociedade brasileira em comparação à época da vida e morte de Enedina. Passou-se pelo processo de redemocratização do país depois de uma ditadura civil-militar, a criação de nova moeda e um relativo período de estabilidade econômica, pela construção de políticas minimamente estruturadas social, educacional e economicamente, maior acesso de determinados segmentos às universidades públicas, institutos e centros tecnológicos, o reconhecimento de direitos e da dignidade humana em celebrar o amor, a saúde mental e o corpo (inclusive do ponto de vista jurídico e de saúde coletiva), dentre outras tantas conquistas realizadas, a partir das diversas lutas de movimentos sociais e morte de muitas pessoas militantes, registre-se.

Entretanto, como demonstrou Mills (2008) ao falar sobre a ignorância branca dentro do contexto estadunidense, mas que pode ser estabelecido um paralelo com a realidade latino-americana: se não existe o reconhecimento de privilégios estruturais e estruturantes em uma sociedade, especialmente no tocante a questões de raça, o que se tem é uma não efetivação das noções de igualdade de direitos e deveres no cotidiano das relações, que beneficiaria inclusive toda a sociedade, não apenas segmentos violentados cotidianamente. Urge entender como discursos negacionistas, extremistas e aniquiladores das diferenças ganharam tanta força nas últimas décadas, produzindo uma escalada de horrores e a maior banalização da violência. Esses discursos, ademais, instigam pessoas comuns a cometer atos de violência em todos os níveis.

Basta pensar no modo como a Pandemia Covid-19 foi conduzida por certos governos. Ou como a proliferação das notícias falsas produziram mais problemas na sociedade, tal como debatido brevemente no trabalho de Ferreira (2021). Ou da espetacularização e banalização das mortes de pessoas negras, reproduzindo táticas de

aniquilamento por câmara de gás⁶. Ou ainda do fetiche de boa parte da sociedade brasileira em saber sobre a mulher da casa abandonada⁷, mas que pouco quer discutir sobre trabalho escravo, privilégios, desigualdades e, principalmente, racismo e sexismo no país.

Diante das breves considerações costuradas ao longo de todo o texto, se a liberdade de viajar remete a pensar nas prosas e poesias da existência e vivência humana, então é preciso colocar em debate para quem, como, onde e quando essa prosa e poesia estão reservadas no cotidiano. Talvez por isto a pergunta posta, no fim da década de 1990, pelo professor e pesquisador britânico Colin Michael Hall (2001, p. 86) em seu livro *Planejamento Turístico: políticas, processos e relacionamentos*, ainda seja tão atual, ao se pensar em liberdade para viajar: “que mundo queremos ou somos capazes de construir por intermédio do turismo?”.

Que Eu Deveria Estar Aqui? Breves Apontamentos Sobre os Currículos Analisados

Quinze foram as universidades públicas, encontradas no levantamento realizado em julho de 2022 pelos autores deste texto junto ao Portal E-Mec, que oferecem dezessete cursos de turismo (em funcionamento) nos três estados da Região Sul brasileira, adjunto ao Estado de Mato Grosso.

⁶ Genivaldo de Jesus Santos, 38 anos, brutalmente assassinado em 25 de maio de 2022. Notícia: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2022/05/policia-rodoviaria-federal-camara-de-gas-camburao-mata-homem-negro/>

⁷ O Jornalista Chico Felitti, em entrevista à jornalista Rebeca Oliveira (2022), não poderia dar melhor descrição sobre o podcast realizado em 2022 para a Folha de São Paulo, sobre Margarida Bonetti: é um retrato de uma sociedade que tem curiosidade em saber dessa mulher, mas que se recusa a discutir seus privilégios e perversidades de classe, gênero e raça. Acesso: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/07/e-um-retrato-do-brasil-diz-chico-felitti-sobre-podcast-a-mulher-da-casa-abandonada.shtml>

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), oferecem o curso de turismo em cidades diferentes: a UFPR em Curitiba e Matinhos e a UNESPAR em Apucarana e Campo Mourão. As demais universidades possuem apenas um curso de turismo em funcionamento. Com relação a natureza dessas quinze universidades públicas: nove são instituições federais, cinco estaduais e uma regional/municipal, a Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Quanto às modalidades dos cursos, onze são de habilitação para bacharéis e bacharelas em turismo e seis para tecnólogos e tecnólogas.

O quadro a seguir apresenta as respectivas informações gerais

Quadro 1 – Caracterização das universidades levantadas para este estudo

Universidade	Sigla	Locais	Modalidade do Curso
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	IFMT	Cuiabá – MT	Bacharelado
Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado	UNEMAT	Nova Xavantina – MT	Bacharelado
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Curitiba e Matinhos – PR	Bacharelado e Tecnológico
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ponta Grossa – PR	Bacharelado
Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	Irati – PR	Bacharelado
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Foz do Iguaçu – PR	Bacharelado

Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Apucarana e Campo Mourão – PR	Bacharelado
Fundação Universidade Regional de Blumenau	FURB	Blumenau – SC	Bacharelado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	IFSC	Florianópolis – SC	Tecnológico
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IF Catarinense	Sombrio – SC	Tecnológico
Fundação Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Santa Vitória do Palmar – RS	Bacharelado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	IF Farroupilha	São Borja – RS	Tecnológico
Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	Pelotas – RS	Bacharelado
Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Jaguarão – RS	Tecnológico
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Santa Maria – RS	Tecnológico

Fonte: Autoria própria (2022), com base em levantamento realizado no Portal E-Mec e páginas das universidades.

Em breve análise das respectivas matrizes curriculares e ementas das disciplinas, de cada um dos 17 cursos de turismo, constatou-se que em 12 existe a disciplina de ética. Nos outros cinco cursos onde inexistente a disciplina, foi observado que as discussões sobre ética estão diluídas nas demais disciplinas dos cursos. Entretanto, a constatação de que as disciplinas, quase que em sua totalidade,

priorizam mais a ética profissional e os seus respectivos códigos, corroboram com as críticas realizadas nos textos de Castañeda (2012) e Oliveira (2021b) acerca do caráter neoliberal e individualizante da ética e moral estudada no turismo, em detrimento das suas relações cotidianas com os demais agentes envolvidos na atividade: a comunidade, os espaços, as instituições e os consumidores. Isso pode explicar, a partir dos estudos de Castañeda (2012) e, principalmente de Oliveira (2021b), as dificuldades de estudantes e egressos em definir e aplicar ética em suas vidas.

Quando se observou a respeito de discussões sobre direitos humanos e/ou direitos humanos aplicados ao turismo, a situação é um pouco mais complexa: apenas quatro cursos possuem essas discussões presentes em seus ementários (UNICENTRO, FURB, UFSM e UFPEL) de modo explícito, seja na disciplina de ética, legislação ou em outras. Nos demais cursos, as discussões podem ser associadas indiretamente aos conteúdos presentes nas ementas, desde que quem ministra as disciplinas possua sensibilidade aos temas de direitos humanos. O que, certamente, suscita outras pesquisas acerca dos atravessamentos dos direitos humanos, a formação desses professores com relação a temática, o lazer enquanto um direito legal previsto na Constituição Brasileira e porque é pouco mencionado, explicitamente, nos currículos dos cursos em turismo. É sempre bom recordar que turismo é um direito social, ainda que circunscrito em um espectro capitalista.

Finalmente, com relação a disciplinas que abordam questões étnico raciais e/ou questões de gênero em suas ementas, apenas três universidades oferecem disciplinas específicas, todas optativas: FURG e UFSM, no Rio Grande do Sul, e FURB, no Estado de Santa Catarina, esta última sendo também a única que consta em sua ementa discussões que versam sobre gênero. E, neste sentido, as

pesquisas de Gabrielli (2021), Ferreira e Casagrande (2020) e Oliveira (2021a), são exemplos de como essas questões ainda são pouco discutidas nas formações acadêmicas e/ou são relegadas em um plano secundário. Ou seja: a ignorância frente a questões de gênero e raça debatida por Mills (2008) e Ferreira (2021) em seus trabalhos, certamente influenciará a atuação cidadã e profissional dos futuros/as egressos/as em turismo.

É importante mencionar aqui que no curso de turismo do IFMT, em Cuiabá, embora exista uma disciplina intitulada sociologia do trabalho e gênero, observou-se que na bibliografia registrada no documento consultado não eram mencionadas referências acerca desse campo de estudo e, por isso, não foi considerado para este trabalho. Do mesmo modo, é preciso registrar que o curso de turismo da UNESPAR, do Campus da cidade de Apucarana, possui em duas disciplinas optativas do campo da antropologia e cultura, menção específica à memória das manifestações culturais africanas e afro-brasileiras.

Neste sentido, a pergunta que intitula esta seção, assim como as breves considerações registradas, não apenas destaca a necessidade de uma maior presença desses temas na formação acadêmica de estudantes dos cursos de turismo. Mas como se dá, também, essa formação cidadã e profissional nas universidades. Pois a liberdade de viajar perpassa, também, pelo reconhecimento de que mulheres e pessoas negras desejam consumir dignamente o turismo sem serem violentados/as em sua dignidade e humanidade.

Se Tropeço, Não Caio: Considerações Finais?

Este texto procurou, ainda que parcialmente e com algumas arestas, discutir criticamente como se dá (ou não) a liberdade para

vivenciar o turismo, partindo de aportes teóricos sobre a ignorância enquanto uma teoria social.

Os aportes teóricos e os exemplos apresentados atestam que a liberdade para se vivenciar o turismo se dá no momento em que a sociedade e seus diversos agentes respeitam as diferenças e radicalizam a prosa e a poesia para toda ela, não apenas para o viajante. Turismo precisa ser bom para toda a comunidade e, se existem pessoas que são impedidas de viajar e experienciá-lo, especialmente em virtude de cruzamentos de raça, gênero e classe social, se está violando um direito social que está previsto, inclusive, na Constituição Federal, em seu sexto artigo.

Por outro lado, de nada adianta se ter o direito ao lazer assegurado na Carta Magna Brasileira se inexistente o reconhecimento histórico de privilégios raciais (e mesmo de gênero), prejudicando o usufruto deste direito por toda a sociedade brasileira. Os conceitos de ignorância branca de Mills (2008) e de *Àimòtológia*, de Ferreira (2021) demonstraram, ainda que brevemente, sobre isto e podem suscitar outros trabalhos mais aprofundados.

As breves análises realizadas, nas ementas dos 17 cursos de turismo dos três Estados da Região Sul e do Estado de Mato Grosso, além de provocar novas inquietações de pesquisas, registram a necessidade de uma maior inserção de questões de gênero e raça na formação desses estudantes. De modo que sejam efetivamente postos em debate a pouca valorização de determinados grupos sociais nas relações de trabalho no turismo, conforme os estudos de Ferreira e Casagrande (2020), Oliveira (2021a) e, especialmente, o de Gabrielli (2021) demonstraram, este último acerca da condição das mulheres no mercado turismo e como o cuidado do lar e dependentes, histórica e socialmente imposto à elas na maioria das sociedades, influencia em sua remuneração/alcance de postos de trabalho de destaque.

Finalmente: a liberdade para viajar remete ter a coragem de questionar, efetivamente, a que custos as sociedades são formadas e não abrem mão de seus privilégios, propondo, inclusive, outras relações de emprego, de ensino, de currículo e disciplinas abordadas nas universidades, de produção de teorias e outros modos de ver o próprio turismo nesta lógica capitalista, demonstrado pelos textos de Oliveira (2021b) e Castañeda (2012). Isso perpassa, também e para além de questionar/propor outros sistemas, deixar de reproduzir estereótipos afetivos, cognitivos e morais para quem trabalha com o turismo e quem viaja, mas não é visto(a)/respeitado(a) enquanto viajante, apontamentos realizados nos textos de Gabrielli (2021), Oliveira (2021a) e Piscitelli (2017).

Referências

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. A imaterialidade da tecnologia. In: SILVA, Maclovio Corrêa da (org.). **Conversando com a tecnologia**: contribuições de João Augusto Bastos para a educação tecnológica. Curitiba: Editora UTFPR, 2015a, p. 17-52.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Covid-19 no Brasil**. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html . Acesso em: 21 jul. 2022.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Enedina Marques**: mulher negra pioneira na engenharia brasileira. Curitiba: Editora Inverso, 2021.

CASTAÑEDA, Quetzil. The neo-liberal imperative of tourism: rights and legitimization in the UNWTO global code of ethics for tourism. **Practicing Antropology**. V. 34, n. 3, 2012, p. 47-51. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24781886>. Acesso em: 12 jul. 2022.

DIÁRIO DO TURISMO. **Segundo o WTTC, o Setor de viagens e turismo no Brasil gerará mais de 1,8 milhão de novos empregos nos próximos anos**. [31 maio 2022]. Disponível em: <https://diariodoturismo.com.br/segundo-o-wttc-o-setor-de-viagens-e-turismo-no-brasil-gerara-mais-de-18-milhao-de-novos-empregos-nos-proximos-anos/> Acesso em: 21 jul. 2022.

FEENBERG, Andrew. Racionalização Subversiva: Tecnologia, Poder e Democracia. In: NEDER, Ricardo. T. (org.) **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010, 1995a, p. 67-95. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

FEENBERG, Andrew. Do essencialismo ao construtivismo: a filosofia da tecnologia em uma encruzilhada. In: NEDER, Ricardo T. (org.) **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010, 1995b, p. 205-251. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

FERREIRA, Michel Alves; CASAGRANDE, Lindamir Salet. Movimentos, tecnologia e pessoas negras: é possível um outro turismo? **Revista de Turismo Contemporâneo**, Natal, v.8, n.01, p.149-167, abr. 2020

FERREIRA, Michel Alves. **CR-5 é possível um outro turismo?** Disponível em: <https://www.campuscomum.org/outroturismo>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FERREIRA, Michel Alves. **Que Verdades Podem Nos Fazer Livres? Desvelando Discursos Àimotológicos De Gênero E Raça Nos Espaços Das Universidades**. 2021. 246f. Tese (Doutorado em tecnologia e sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

GABRIELLI, Cassiana. Mulheres no mercado turístico brasileiro: reflexões e perspectivas à luz dos estudos de gênero. **Rosa dos Ventos: turismo e hospitalidade**. Caxias do Sul, v. 13, n. 4, p. 1049-1069, 2021, DOI <http://dx.doi.org/10.18226/21789061.v13i4p1068>.

HALL, Collin Michael. **Planejamento turístico**: políticas, processos e relacionamentos. São Paulo: Contexto, 2001.

ISUPERIO, Antonio. Vagas para humanos [13 jul. 2021]. In: LinkedIn. Disponível em: https://www.linkedin.com/posts/isuperio_vagas-para-humanos-ft-tha%C3%ADs-helena-tavernaro-activity-6822927203769040896-uKr9/. Acesso em: 21 jul. 2022.

MILLS, Charles Wade. White ignorance. In.: PROCTOR, Robert. N; SCHIEBINGER, Londa. (Eds.). **Agnotology**: the making and

unmaking of ignorance. Palo Alto: Stanford University Press, 2008, p. 230-249.

MOESCH, Marutschka Martini. **A produção do saber turístico**. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Natália Araújo de. Negros e turismo: análise da produção acadêmica sobre o tema em revistas vinculadas aos programas de pós-graduação em turismo no Brasil. **Rosa dos Ventos: turismo e hospitalidade**. Caxias do Sul, v. 13, n. 1, p. 219-238, 2021a, DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/21789061.v13i1p219>

OLIVEIRA, Natália Araújo de. Ética e turismo: representações sociais de estudantes de um curso superior do Sul do Brasil. **Revista Latino-Americana de Turismologia/Relat.** Juiz de Fora, v. 7, n. único, p. 1-18, jan./dez. 2021b.

OLIVEIRA, Rebeca. **'É um retrato do Brasil', diz Chico Felitti sobre podcast A Mulher da Casa Abandonada**: Jornalista conversa sobre série em live com assinantes da Folha. [20 jul. 2022]. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/07/e-um-retrato-do-brasil-diz-chico-felitti-sobre-podcast-a-mulher-da-casa-abandonada.shtml>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PISCITELLI, Adriana. “#queroviajarsozinhasemmedo”: novos registros das articulações entre gênero, sexualidade e violência no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, e175008, 2017. Acesso em: 21 jul.2022. Epub06-jul2017. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500008>.

REDE BRASIL ATUAL. **Polícia Rodoviária Federal faz ‘câmara de gás’ em camburão e mata homem negro** - Vítima foi abordada em rodovia por agentes e, segundo parentes, tinha transtorno mental. Família cobra investigação e polícia diz que homem precisou ser contido após reação. Em protesto, manifestantes bloqueiam rodovia. [26 maio 2022]. Disponível em:
<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2022/05/policia-rodoviaria-federal-camara-de-gas-camburao-mata-homem-negro/> .
Acesso em: 21 jul. 2022.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.

WORLD TRAVEL & TOURISM COUNCIL - WTTC.

Economic impact reports. Disponível em:

<https://wttc.org/Research/Economic-Impact> Acesso em: 21 jul. 2022.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: EMPECILHO PARA A APLICAÇÃO DE UM CURRÍCULO QUE CONTEMPLE A LEI 10.639/03?

Flaviana de Freitas OLIVEIRA¹

Juliana dos Santos COSTA²

Ana Maria KLEIN³

Introdução

No Brasil, a relação entre currículo e poder tem se dado de maneira bastante significativa ao longo da história. Diversos movimentos sociais, que começaram a ter força na metade do século XX, tiveram suas pautas abafadas com o golpe civil-militar de 1964. Com a redemocratização, a partir da década de 80, os movimentos voltaram a ganhar força para que suas demandas fossem ouvidas dentro da política educacional.

A Lei 10.639/03 dispõe sobre a implementação do ensino de Histórica Africana nas escolas. Trata-se de uma grande conquista no

¹ Professora substituta do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil, e Doutoranda em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: flaviana.freitas@unesp.br.

² Mestre em Ensino e Processos Formativos pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. E-mail: juliana.costa@unesp.br.

³ Professora do Departamento de Educação Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. Mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. E-mail: ana.klein@unesp.br.

campo do currículo, considerando que este é uma construção social e, por muito tempo, esteve sujeito tão somente às forças dominantes da sociedade. No entanto, a intolerância religiosa, tão presente em nossa sociedade, pode configurar um empecilho para que de fato a cultura africana adentre o espaço escolar.

A partir do entendimento de que o currículo é uma construção cultural e traduz as forças de um determinado momento histórico, este artigo tem como objetivo analisar a importância da Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003), e como a intolerância religiosa existente no país pode ser um impedimento para que a cultura africana seja de fato colocada como um saber nas escolas.

Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em duas bases de dados: Google Acadêmico e SciELO, com o objetivo de traçar uma relação entre a intolerância religiosa e a não aplicação da Lei 10.639/03 na construção de saberes e currículos. Além disso, utilizou-se textos sobre currículo, cultura e poder de autores que deram fortes contribuições à temática: Gimeno Sácrstan, Michael Apple e Ivor Goodson. No subtema da negritude, foram utilizadas referências como Munanga e Nilma Lino Gomes.

As Relações Entre Currículo, Cultura e Poder

Quando se fala em currículo, é necessário atentar-se às relações existentes com a cultura e o poder. O conhecimento escolar é um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não uma realidade fixa e atemporal. Assim, determinada construção social é feita até o presente, o que influencia as notas práticas e concepções de ensino.

Grundy (1987, p. 5) afirma que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Para Sacristán (2000), os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, enquanto por meio deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

A escola ou as instituições de ensino em geral, sob qualquer modelo de educação, adotam uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Assim, pode-se dizer que o currículo reflete, diretamente, a política educacional adotada em um determinado momento histórico e em um determinado país.

De acordo com Apple (2008), a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade. As escolas podem ser vistas como instituições de preservação e distribuição cultural, criando e recriando formas de

consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem se apelar a mecanismos abertos de dominação. A hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o único mundo.

As escolas, nas palavras dos sociólogos britânicos do currículo, não apenas produzem pessoas; também produzem o conhecimento. São agentes da hegemonia cultural e ideológica – nas palavras de Williams, agentes da tradição seletiva e da incorporação cultural. Todavia, como instituições, não são apenas um dos principais agentes da distribuição da cultura efetivamente dominante; entre outras instituições, e aqui algumas das interpretações econômicas podem parecer bastante potentes, ajudam a criar pessoas (com os significados e valores adequados) que não veem outra possibilidade séria ao contexto econômico e cultural existente (APPLE, 2008, p. 40).

Levando-se em conta o papel que o currículo possui para reproduzir – ou não – a hegemonia, é importante desconstruir seu processo de fabricação, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares.

Goodson (1997) alerta para a necessidade de sublinhar a dimensão social, uma vez que o currículo está concebido para ter efeito sobre as pessoas, produzindo processos de seleção, de inclusão/exclusão e de legitimação de certos grupos e ideias. Logo, por ter implicação no contexto social, o currículo se consolida como um curso a ser seguido por aqueles que os definem e o assumem como uma forma particular e hierarquizada do conhecimento. Não se pode

pensar o currículo sem a contextualização mais ampla que o rege, como por exemplo, o contexto sociopolítico e o efeito que este tem sobre as pessoas (GOODSON, 1995).

A partir do final dos anos 1960 emerge uma abordagem crítica e sociológica do currículo, fruto de um cenário de mudanças políticas, econômica e socioculturais. O chamado movimento de “reconceptualização do currículo” caracterizou pela problemática da concepção técnica do sistema educacional até então vigente. Assim, as desigualdades produzidas pelo sistema educacional que afetavam, sobretudo, a aprendizagem de crianças das classes populares, desencadearam reações e insatisfação de teóricos que criticavam o caráter prescritivo, excludente e burocrático do currículo tradicional (BHERING, 2020).

A partir destes entendimentos sobre o currículo é possível analisar a importância da Lei 10.639/03, que estabelece sobre o ensino de História Africana nas escolas (BRASIL, 2003), para o currículo brasileiro. Em um país que historicamente traz um currículo hegemônico e pautado nos interesses das classes dominantes, a Lei demonstra um avanço para que a pluralidade seja abordada dentro do ambiente escolar, principalmente no que concerne às relações étnico-raciais. No entanto, a intolerância religiosa ainda pode ser um entrave para que um currículo multicultural possa, de fato, se efetivar em práticas pedagógicas.

A Lei 10.639/03 e os Desafios Para Sua Implementação

A construção identitária étnico-racial do negro no Brasil é transpassada pela violência, exploração e humilhação, além de ser pouco valorizada e reconhecida. Essa relação reflete no currículo ao se verificar, por exemplo, que a representação de personagens negros nos

livros didáticos usualmente está atrelada a subalternidade ou desumanização (SILVA, 2011). Munanga (2020), ao abordar a identidade negra, afirma que, diferente do que se pensa, a negritude se constitui através de um olhar ocidental branco, e não baseada unicamente na cor da pele, e acaba por unir grupos socialmente distantes, mas que tiveram suas culturas negadas e destruídas. Por isso que:

Qualquer processo identitário é conflitivo na medida em que ele serve para me afirmar como “eu” diante de um “outro”. A forma como esse “eu” se constrói está intimamente relacionada como a maneira como é visto e nomeado pelo “outro”. E nem sempre essa imagem social corresponde à minha autoimagem e vice-versa. Por isso, o conflito identitário é coletivo, por mais que se anuncie individual. (GOMES, p. 28, 2020).

Gomes (2017) aborda a educação como um campo dinâmico e de conquista árdua para os movimentos sociais de grupos minorizados. Também destaca o campo educacional como uma das principais pautas da negritude ao longo dos anos, visto que a não escolarização dessa parte da população sempre foi um empecilho para a sua inserção no mercado de trabalho. A escola seria responsável por fornecer elementos para a construção identitária dos educandos.

Durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), o movimento negro defendeu a inclusão da obrigatoriedade do resgate do ensino da História da população negra constituinte do nosso território, entretanto esse projeto foi negado.

A padronização do ensino e das relações no ambiente escolar faz com que esse espaço não seja capaz de exercer o seu papel de disseminação de saberes e de valores para a formação plena do sujeito.

O racismo ligado a questões históricas está presente em um currículo que expõe seus alunos a valores, costumes e inclusive a um calendário europeu, que valoriza heróis e datas comemorativas que não fazem sentido e não trazem representatividade à negritude e aos povos indígenas. Nesse ponto, Gomes (2017) afirma que o racismo se torna uma força propulsora para tornar a branquitude um padrão a ser almejado.

Dentre todas as violências às quais a população negra tem sido submetida, a exclusão do sistema educacional, certamente, uma das mais perniciosas formas de ferocidade. Podemos destacar dois fatores que corroboram essa afirmativa. Em primeiro lugar, o mais óbvio: com menos anos de estudo, com aproveitamento insuficiente dos poucos anos passados nas escolas, a população negra tem enorme dificuldade em reverter a sua condição socioeconômica. E o segundo, consequência do primeiro, a desigualdade no sistema educacional perpetua a condição desfavorável que os negros encontram no mercado de trabalho. Assim, as épocas se sucedem sem que o círculo vicioso possa ser rompido e uma geração possa viabilizar condições melhores para as gerações futuras. (MULLER; COELHO, 2013).

A promulgação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), ao alterar a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, consolida uma demanda a uma revisão histórica que condena o passado histórico negro ao esquecimento.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a

luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) é considerada um importante avanço para a discussão da temática racial, contribuindo para currículos que dialogam com saber e vozes silenciadas ao longo da construção da história brasileira. Boaventura Souza Santos denomina esse hiato de informações como Pedagogia das Ausências: uma produção ativa de um não estado, na qual conhecimentos de origem africana e indígena são suprimidos do contexto escolar (GOMES, 2017). Segundo Paraiso (2005), é preciso apontar para currículos que convergem para a diferença e para a transgressão a fim de propor meios democráticos de lidar com os diferentes saberes e culturas compartilhados por crianças e adolescentes nas instituições básicas de ensino.

Nos últimos vinte anos, as lutas e reivindicações dos movimentos sociais avançaram bastante. As orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), por exemplo, fundamentam-se em concepções críticas, construídas nas lutas por uma educação democrática e de qualidade, que expressam aproximações com a noção do multiculturalismo crítico (FAGUNDES; CARDOSO, 2019). McLaren (1998) conceitua o multiculturalismo crítico da seguinte forma:

Compreende as representações de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações [...], mas enfatiza a tarefa principal de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados [...]. Mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política crítica de compromisso com a justiça social, compreendendo que a diferença é um produto da história, cultura, poder e ideologia. (p. 123).

Apesar dos avanços relacionados à abordagem da cultura afro-brasileira e africana no currículo, nos últimos anos as reformas curriculares têm negligenciado as questões das relações étnico-raciais. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) abordou uma perspectiva tecnicista, retomando um modelo de competências bastante criticado na área educacional.

A forma como a BNCC propõe a organização dos currículos torna complicado pensar como os estudantes da Educação Básica poderão ter acesso a conteúdos que focam valores humanos, discutem alteridade e ressaltam a convivência com os diferentes sujeitos, culturas e histórias que formam o processo civilizatório brasileiro.

Além das dificuldades enfrentadas com a BNCC, a aplicação da Lei 10.639/03 ainda tem outros desafios, como: falta de apoio da gestão escolar; desinteresse por parte de dirigentes municipais; desconhecimento da história do Brasil e da África; intolerância religiosa; resistência das famílias, em virtude de suas opções religiosas. (FAGUNDES; CARDOSO, 2019).

Dentro desse cenário, entende-se a intolerância religiosa como um empecilho fundamental para o desenho de práticas pedagógicas em acordo com a Lei 10.639/03.

Intolerância Religiosa: Empecilho Para um Currículo Multicultural

Ainda que a Lei 10.639/03 torne legítimo e obrigatório o ensino de História da África e dos Africanos, ainda existem diversas dificuldades para uma abordagem ampla e efetiva das religiões de matriz africana. Recuperar e valorizar referenciais africanos presentes na cultura brasileira é ter um olhar mais atento e com menos estereótipos, e contribuir com uma geração mais tolerante com essas crenças (SILVA; MARQUES, 2019).

No entanto, percebe-se no Brasil que, apesar da instituição da liberdade de culto, a intolerância religiosa tem dificultado significativamente a abordagem da cultura africana nas aulas da educação básica. As escolas deveriam contemplar todas as religiões de forma respeitosa. Contudo, o que ainda se verifica é a omissão, o descaso e a resistência por parte de determinados setores da sociedade.

O ensino religioso no Brasil, desde os tempos do Brasil Colônia, vem se inserindo no campo educacional. Em princípio, com intuito de catequisar índios e negros na ordem católica-cristã seguida pelos portugueses que colonizaram o Brasil.

Atualmente, entende-se pelo termo ensino religioso a definição dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL,1996):

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 1996, n. p).

Em 2017, no entanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439/2010), autorizando as escolas públicas brasileiras a ofertar o ensino religioso no currículo escolar em caráter confessional. Uma das consequências da decisão do STF é que as religiões majoritárias ganham mais espaço nas instituições educacionais e, com isso, as aulas de ensino religioso podem não dar conta de atender toda a pluralidade religiosa dos educandos (CHADE, 2011; CORREA, 2017).

No Brasil as denúncias de intolerância religiosa em sua maioria envolvem religiões de matriz africana como a Umbanda (religião de pilar kardecista e elementos da cultura afro-brasileira) e o Candomblé, tendo os estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro liderando o ranking de casos (ROCHA; OLIVEIRA; ALVES, 2019).

Para a contenção dessas violências, atualmente tem-se a Lei 9.459/1997, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor (BRASIL, 1997); o Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº 12.288/2010 (BRASIL, 2010); e o artigo 208 do Código Penal, que estabelece as sanções penais em caso de intolerância religiosa (BRASIL, 1940).

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência. (BRASIL, 1940, n. p).

Já na legislação educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso – PCNER abordam o Ensino Religioso em uma perspectiva multicultural e baseada na pluralidade:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável. (BRASIL, 2009, p. 47).

Além das disposições existentes no PCNER, o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) defende a diversidade no currículo escolar, com algumas indicações de como se trabalhar com a diversidade religiosa nas escolas para que seja mostrada a importância e a influência dos povos africanos para a constituição da nossa identidade nacional. A escola precisa trabalhar com o legado cultural dos povos africanos, ressaltando o respeito aos valores civilizatórios africanos e para as contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira. Neste contexto está, também, a abordagem das religiões de matriz africana (SOUZA; SANTOS; EUGÊNIO, 2015).

Gomes e Silva (2002, p. 29-30) ressaltam que “o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de

cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores”.

O esclarecimento em relação às religiões de matrizes africanas nas escolas se torna imprescindível no processo de combate à intolerância religiosa, pois estas foram ao longo dos anos da História do Brasil alvo das mais variadas formas de preconceitos, discriminações, equívocos, manipulações.

Rocha e Puggian (2012), após pesquisarem a intolerância religiosa nos terreiros na Baixada Fluminense e transcreverem relatos de suas vítimas, apontam para uma atual educação familiar e escolar capaz não apenas de ensinar preceitos religiosos, mas, também, de incentivar discursos e atitudes desrespeitosas contra o diferente. Por isso que a:

[...] imagem do candomblé [e das outras religiões afro-brasileiras] precisa ser esclarecida. O que se ensina [no sentido de transmitir] na escola sobre o candomblé é um apanhado de preconceitos e incorreções que só reforçam a discriminação que a sociedade comete contra essa religião. (OLIVEIRA, 2007, p. 50).

Um exemplo da intolerância religiosa que ocorre na abordagem da cultura africana foi um episódio ocorrido em 2018, em que a escritora Kiusam de Oliveira teve seu livro *Omo-Oba – Histórias de Princesas* rejeitado pelo Serviço Social da Indústria (Sesi) de Volta Redonda, no Rio de Janeiro, a pedido de um grupo de pais. A obra havia sido escolhida pela equipe pedagógica do Sesi e chegou a ser suspensa pela instituição (ALVES, 2018).

Por isso, entende-se que a intolerância religiosa dificulta que a Lei 10.639/03 seja, de fato, implementada nas escolas, já que muitos pais, professores e gestores são contra o ensino envolvendo as religiões

de matriz africana, principalmente por contrapor os seus ensinamentos religiosos. Trata-se de um racismo velado e institucionalizado, que acaba por atrasar as pautas do movimento negro em nosso país.

Educação em Direitos Humanos no Combate à Intolerância Religiosa

A associação entre educação e Direitos Humanos vem desde a formulação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948), que destaca o papel educacional na promoção dos direitos. De acordo com Klein e Oliveira (2019, p. 227), “educação é uma via para prevenir o quadro de violações de direitos, formando pessoas sensíveis aos valores éticos que pautam os Direitos Humanos”.

O Brasil é signatário da DUDH e tem o compromisso internacional de garantir a Educação em Direitos Humanos, papel que tem sido desempenhado por meio da construção de planos e diretrizes que versam sobre o tema, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006), o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

Além de dispor sobre a educação em seu preâmbulo e no artigo 26, a DUDH, em seu artigo 18, ainda expressa que “toda pessoa tem direito a liberdade de religião, consciência e pensamento” (ONU, 1948). Portanto, o Estado brasileiro também precisa combater a intolerância religiosa e garantir a laicidade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), considerando a importância do combate

à intolerância religiosa como um dos pilares da EDH, dispõe sobre a laicidade em um de seus princípios:

Laicidade do Estado: Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo. (BRASIL, 2012, p. 9).

Guidotti (2019) afirma que, ao se pensar em uma Educação em Direitos Humanos, é central enfrentar os mecanismos de normalização e distinção que promovem a intolerância. Somente dessa forma a escola e a educação poderão colaborar para a efetividade dos Direitos Humanos. A EDH também precisa estar atenta aos conteúdos disciplinares que são oferecidos, considerando os temas centrais como espaço plural de ideias e opiniões. Dessa forma, a escola não pode estar à mercê de concepções religiosas para selecionar o que será oferecido nas disciplinas que compõem a matriz curricular.

Sabadini e Klein (2020) afirmam que educar em Direitos Humanos tem como premissa o reconhecimento da dignidade humana e o respeito a diversidade, ultrapassando a mera transmissão de conteúdo. Dessa forma, seria possível contribuir para uma educação emancipatória, em que o sujeito transpõe o lugar de vítima e se torna ciente de seus direitos, sendo capaz de reivindicá-los e de se indignar perante as desigualdades e discriminações.

A partir do entendimento da relação existente entre EDH e pluralidade de ideias, torna-se inconcebível pensar em uma educação voltada aos Direitos Humanos e que contribua para a intolerância religiosa. Para uma educação transformadora, é essencial combater os mecanismos que levam ao preconceito em virtude das crenças e contribuir para a pluralidade de ideias.

Considerações Finais

O histórico da política educacional brasileira revela um cenário excludentes nas relações que permeiam a escola. O currículo, que é uma construção social e revela as forças de cada época, sempre foi voltado para a população dominante, baseada no homem, rico, branco, heterossexual.

Por conta disso, a população negra e suas contribuições científicas e culturais nunca estiveram presentes, de fato, no currículo escolar. A Lei 10.639/03 foi um avanço, conquistado pelo movimento negro, ao alterar a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Ainda assim, há um longo caminho a percorrer. A intolerância religiosa, que se manifesta em várias esferas na sociedade brasileira, tem se tornado um dos principais empecilhos para que práticas pedagógicas que contemplem a Lei 10.639/03 sejam colocadas em prática e que a cultura africana seja, de fato, inserida nos currículos escolares.

A importância de uma implementação adequada e despida de preconceitos da Lei 10.639/03 surge, principalmente, em virtude de a escola ser um dos primeiros espaços de socialização fora do âmbito familiar e por carregar em si as características contundentes da diversidade cultural. Logo, é na escola que o indivíduo tem,

possivelmente, seu primeiro contato com o outro, convivendo com vivências e maneiras de ser diferentes do seu cotidiano familiar.

Referências

ALVES, Francisco Edson. Escritora que teve livro rejeitado pelo Sesi fará mutirão contra intolerância. **O Dia**, 20 de março de 2018.

Disponível em: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2018/03/5523666-escritora-que-teve-livro-rejeitado-pelo-sesi-fara-mutirao-contra-intolerancia.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BHERING, Marilane de Souza. **Currículo e educação para as relações étnico-raciais: desafios da Lei 10639/2003**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, 2020. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/28534>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União: Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997**. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 20 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso – PCNER**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/fcd5be4b5d7d8e84a850ee93a46a040b.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

CHADE, Jamil. **ONU critica imposição de ensino religioso em escolas públicas**. Internacional: O Estado de São Paulo, 28 maio 2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,onu-critica-imposicao-de-ensino-religioso-em-escolas-publicas-imp-,724971>. Acesso em: 30 dez. 2021.

CORREA, Rosilene. **O ensino religioso e o fim do Estado laico**. Central única dos Trabalhadores. Imprensa: artigos, 2017. Disponível em: <https://cut.org.br/artigos/o-ensino-religioso-e-o-fim-do-estado-laico-bd5d/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Existus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, jul./set. 2019. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918/476>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Experiências étnicoculturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. A construção social do currículo. Lisboa: Educa: currículo. 1997.

GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del currículo**. Madrid: Morata, 1998.

GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini. Laicidade e Educação em Direitos Humanos: alguns apontamentos em face à intolerância religiosa. **Geofronter**, Campo Grande, n. 5, v. 1, 2019, p. 90-111. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/article/view/3622/pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

KLEIN, Ana Maria; OLIVEIRA, Flaviana de Freitas. Declaração Universal dos Direitos Humanos e Educação: compromissos do Estado brasileiro democrático por meio de planos e diretrizes. In: BRASIL. Ministério Público Federal. **Direitos humanos fundamentais: 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e 20 anos do reconhecimento da jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e as mudanças na aplicação do direito no Brasil: coletânea de artigos**. Brasília: MPF, 2019.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da ABPN**, v. 5, n.11, p. 29-54, jul./out. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

ROCHA, Jose Geraldo; OLIVEIRA, Rosane Cristina; ALVES, Marcos Vinicios Pinto. influências e implicações das matrizes africanas na cultura brasileira e a questão da intolerância religiosa. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 11, n. 29, p. 198-213, ago. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/628>. Acesso em: 19 jun. 2022.

ROCHA, José Geraldo; PUGGIAN, Cleonice. legitimação da violência e fundamentação da exclusão através do discurso religioso. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 191-201, jun. 2012. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/372>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Sabadini, Marcos; KLEIN, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos e o Currículo do Estado de São Paulo: uma análise documental. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 519-536, 2020.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Isadora Souza; MARQUES, Maria Cristina. Exu, senhor das histórias: uma proposta decolonial de educação. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 4, n. 7, p. 130-145, 2019.

Disponível em:

<http://costalima.ufrj.br/index.php/REPECULT/article/view/318/671>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SOUZA, Janyne Barbosa de; SANTOS, José Jackson Reis dos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 177-197,

jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/806/683/1340>. Acesso em: 15 jan. 2022.

POSFÁCIO

*Para não dizer que não falei das flores
(e dos espinhos também)*

Em 1789, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão concedeu liberdades e modos de pensar indivíduos de cada território como suscetíveis a ter uma instância defendida que até então pouco era efetivada: os direitos humanos. Mais adiante, só em 1948 é que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi promulgada. No Brasil, frequentemente se confunde “defesa dos direitos humanos” com “defesa de bandidos”, ainda que os direitos humanos se voltem para a defesa de qualquer indivíduo. E não é à toa que a Declaração Universal dos Direitos Humanos tenha surgido na década de 1940, já que a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) a tenha precedido. O resgate da racionalidade humana, na ocasião, adveio da possibilidade de que outra tragédia pudesse vir a ocorrer e, por isso, a declaração não diz respeito somente a determinadas pessoas de algumas nações (que participaram da Guerra), mas a pessoas de todas as nações do mundo.

Então, se a questão da universalidade é proeminente, é porque existe um quadro de violações de direitos que a tornou possível. Desse modo, se há violações ou risco para algumas pessoas, é porque, em algumas situações, só para usar a expressão de Judith Butler, sob inspiração foucaultiana, é porque alguns indivíduos são vistos como sendo “menos humanos” que outros. Ora, se não houvesse o risco de violação, tal documento – e todos os que vieram depois, cada vez mais

específicos, referentes a cada territorialidade singular – não teria necessidade de existir.

Claro que, com a criação dos Direitos Humanos – e as condições efetivas de fiscalização desses direitos em instâncias reais –, veio, também, a necessidade cada vez mais específica de singularizar as necessidades de pessoas que tiveram – e têm – os direitos violados no decorrer da história da humanidade. Quando o quadro da Segunda Guerra Mundial trouxe a questão dos genocídios de populações inteiras, o mundo também se voltou para quem eram essas pessoas que morreram pelo “simples fato” de existirem: judeus, negros, crianças, mulheres, homossexuais, idosos e camponeses, por exemplo. Então, partindo da premissa de que há humanos que são “menos humanos” que outros, a existência de uma legislação específica voltada para essas pessoas se tornou historicamente não apenas necessária, mas urgente. Por conseguinte, a necessidade de coexistirem humanos de direitos socialmente reconhecidos se articula a uma cultura de desassistência e de negligência acerca da vida dessas pessoas. Se formos usar as palavras de Mbembe, seria o caso de fazer morrer, e não apenas deixar morrer, como afirmava Foucault, porque a negligência não é uma ação passiva, ela é fruto de um constructo maior de produção de mortes em larga escala ou de condições que coloquem em risco determinados indivíduos em detrimento de outros que são protegidos.

Diante disso, cabe acentuarmos que o título deste texto foi inspirado numa música de Geraldo Vandré que foi proibida, durante anos, pela ditadura brasileira. Isso porque ela foi utilizada por indivíduos que se rebelaram contra o golpe militar de 1964. O referido sujeito chegou a exilar-se depois de passar dias escondido em uma propriedade rural da viúva de Guimarães Rosa, morto no ano anterior, tendo, depois, partido para o Chile e, então, para a França.

Tal canção chegou a ser usada em 2006, pelo governo, em meio a uma propaganda de publicização de políticas educacionais, como PROUNI e ENEM. Tendo sido considerada uma ameaça ao governo ditatorial, portanto, foi implementada por um governo democrático na referida ocasião posterior.

Parte da letra afirma que somos todos iguais, braços dados ou não. No Brasil, o Artigo 5 da Constituição Federal traz, em seu texto, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Mas a história do Brasil também é reduto de desigualdades sociais e violações aos direitos humanos. Podemos, nesse ínterim, começar pela tese de Marilena Chauí de que não somos gentis, mas fazemos parte de uma cultura patriarcal, machista, homofóbica, repleta de preconceitos historicamente compartilhados e reproduzidos.

Essa tese contraria aquilo que Sérgio Buarque de Holanda teria afirmado sobre o povo brasileiro, caracterizando-o como povo cordial, por causa de uma suposta propensão à informalidade. E, de fato, se olharmos para as estimativas de violência contra mulheres, negros, crianças, pessoas LGBTQIA+, por exemplo, a cordialidade passa bem longe. Em 2020, órgãos oficiais de denúncias registraram o equivalente a mil denúncias de violações de direitos por dia por meio do Disque 100 e do 180. Na ocasião, as informações foram disponibilizadas pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Ou seja, a cordialidade passou longe do povo brasileiro e restou o mito do brasileiro cordial. Não é à toa que, no texto intitulado “O homem cordial: um mito destruído à força”, Marilena Chauí vai destronar a o mito de Holanda, e, posteriormente, na obra Sobre a Violência, ela vai mencionar que há um outro mito poderoso que paira no Brasil: o da não violência.

O mito da cordialidade se aproxima muito daquilo que Susan Sontag se refere quando fala da insensibilização pública diante de

casos de violação de direitos humanos, por exemplo, na obra Diante da dor dos outros. A autora chega a indagar se teríamos perdido a característica de nos chocarmos com a realidade alheia, que constitui a cultura da qual fazemos parte. Não se trata somente de pensar a violação dos direitos humanos, portanto, mas, também, de averiguar em que instância nós, como espectadores, a encaramos.

Chegamos, então, ao tema e à especificidade deste livro que o leitor tem em mãos: a relação entre os direitos humanos e a educação. Se pensarmos nas (in) definições do próprio conceito de currículo, sob inspiração dos Estudos Culturais, adentraremos uma questão peculiar: currículo pode ser pensado como sendo não somente um papel em que consta uma legislação específica ou diretrizes relacionadas a instâncias de ensino e aprendizagem. Sob esse viés, o currículo pode ser pensado como sendo resultado de instâncias exteriores à instituição escolar e os efeitos destas sobre a escola, por exemplo. Então, não podemos deixar de lado o fato de que a globalização se materializou por meio do desemprego, da fome e da ampliação das desigualdades sociais em uma escala cada vez mais exponencial. Esses elementos não deixam de existir na escola, porque fazem parte dos processos de socialização dos indivíduos que a frequentam.

Daí a importância de uma obra como esta, que parte da relação turbulenta e complexa entre o universo educacional, os direitos humanos e a diversidade. Sendo assim, o que os capítulos deste livro têm em comum é o fato de pairar uma indagação principal: o que a escola tem a ver com o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos? Que políticas e práticas curriculares são importantes no sentido de corroborar a existência e a defesa da efetivação dos direitos humanos? A relação entre diversidade, direitos humanos e currículo é pensada sob este viés. Nesse ínterim, se falamos

da violência anteriormente, não estávamos nos referindo somente à violência física, mas à violência moral, psicológica, patrimonial, etc. Por isso é que os saberes e os conhecimentos mobilizados por cada autor(a) partem do campo educacional para um universo de possibilidades de investigações, resultado de leituras, escritas e práticas colaborativas. O resultado é uma profícua abordagem multifacetada, com interpretações que compõem essa complexa e densa rede de tessituras e significações oriunda dos estudos do currículo (e sua relação com os direitos humanos e a diversidade).

Resta-nos, portanto, o exercício do ato de contrariar o paradigma de educação tradicional, que engessa práticas, e que reflete negligências e insensibilidades diante da dor do outro, para que a educação não seja relegada às margens do capital, porque isso equivaleria, nas palavras de István Mészáros (em *A educação para além do capital*), a abandonar o objetivo de inserir a educação numa instância de transformação social. Desse modo, pesquisar, ler, falar, discutir e se aprofundar acerca da relação entre educação e direitos humanos, é, então, uma forma de levar o ensino (e a aprendizagem) para além do capital, rompendo com a lógica do mercado que homogeneiza sujeitos e ignora alternativas educacionais qualitativamente significativas. Trata-se de resguardar e debater sobre os limites do liberalismo e de perspectivas utópicas da educação a ele relacionadas. Isso porque, sem rupturas e transformações no sistema do capitalismo, não pode haver mudanças efetivas no sistema educacional e tal abordagem precisa passar pela questão dos direitos humanos e da diversidade.

Laranjeiras do Sul, 17 de maio de 2023.

Prof. Dr. Éderson Luís da Silveira

Professor Adjunto da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho é Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), Mestre em Educação e Diversidade e Graduado em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Atualmente é Professor da UNEB pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus XVI – Irecê. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR).

E-mail: ubiratansobrinho80@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5361-3965>.

Amanda Motta Castro é Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Educação e mestra em Educação pela UNISINOS. Foi bolsista Capes durante (2009-2015). Possui Graduação em História e Pedagogia (2000). Realizou estágio de doutoramento na Universidad Autonoma Metropolitana del México-UAM. Compõe o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Lélia Gonzalez. Atualmente, realiza estágio de pós-doutoramento en Estudios Feministas en la Universidad Autónoma Metropolitana-UAM.

E-mail: motta.amanda@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0471-1240>.

Ana Maria Klein é Professora do Departamento de Educação da UNESP de São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP-São José do Rio Preto -

Ilha Solteira - Jaboticabal). Assessora no gabinete da Vice-Reitoria da UNESP, junto à Coordenação de Educação para Diversidade e Equidade. É 1ª líder do Grupo de Pesquisa CNPq em Direitos Humanos, Educação e Diversidades (DiHEDi). Doutora e mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: ana.klein@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0004-1908>.

Antonio Carlos da Silva é Doutor em Ciências Sociais e Economista pela Universidade de León (Espanha). Investigador do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Realizou pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2009-2011). Articulista do Jornal A Tarde (Bahia).

E-mail: carlossilva@ces.uc.pt.

Arilda Inês Miranda Ribeiro é Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Livre-Docente em Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Professora Titular em História da Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Criou, em 2003, o Núcleo de Diversidade Sexual em Educação (NUDISE), com sede na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), Campus de Presidente Prudente. Possui diversos livros e capítulos de livro publicados, fruto de seus estudos, sobre os temas: educação feminina, diversidade sexual, história da educação e história das instituições escolares. Atualmente, é membro do Instituto Histórico Geográfico e Genealógico de Campinas (HGGCampinas), São Paulo.

E-mail: arildainesribeiro@gmail.com.

Carlos Thailan de Jesus Santos é Mestrando em Biologia Parasitária pela Universidade Federal de Sergipe/PROBP/UFS. Licenciado em Ciências Biológicas pela UFS.

Email: carlosthailan@hotmail.com.

Célia Regina Rossi é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Associada aposentada do Departamento de Educação do Instituto de Biociências (IB), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Rio Claro, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras (FCLar), UNESP, Campus de Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: celiarr@rc.unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2903-4955>.

Claudiene Santos é Doutora e Mestra em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras FFCLRP/USP. Pós-doutorado realizado no Grupo de Investigación Género, Estética y Cultura Audiovisual na Universidad Complutense de Madrid. Docente da Universidade Federal de Uberlândia, no Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal/ICHPO/UFU e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE) da Universidade Federal de Sergipe/UFS. Líder do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais-GESEC/UFS/CNPq.

Email: claudiene.ufu@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2337-9370>.

Dabel Cristina Maria Salviano é Graduada em Direito pelas Faculdades Toledo de Araçatuba (1994). Pós-graduação em Direito Civil na Faculdades Toledo de Araçatuba (1997), mestrado em Educação pela UCDB (2012). - Efetiva (UEMS) desde 2004. Membro do Grupo de Pesquisa NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual desde 2019. Bolsista CAPES (2022-2024).
E-mail: dabel_salviano@hotmail.com.

Daniela Medeiros de Azevedo Prates é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio doutoral no Instituto de Ciências Sociais na Universidade de Lisboa, Portugal. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É Professora de Sociologia no Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPTI). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Tecnologias (IFSUL/CNPq) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Juventudes e Educação (GEPEJE/IFSul/CNPq).
E-mail: danielaprates@ifsul.edu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8185-0087>.

Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini é Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Maringá (UniCesumar). Professora Colaboradora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), onde atualmente realizada Pós-Doutorado como bolsista Fundação Araucária/SETI/

CNPq. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Currículo, Formação e Trabalho Docente e do Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero, Currículo e Educação.

E-mail: dayenne.psicologia@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0731-3638>.

Elaine de Jesus Souza é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Licenciada em Biologia e Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal de Sergipe/UFS. Professora Adjunta do Instituto de Formação de Educadores da Universidade Federal do Cariri/IFE/UFCA. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Estudos Culturais-GESEC/UFS/CNPq. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Área de Educação em Ciências (AEC/UFCA/CNPq); Professora Permanente do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática/PPGECIMA/UFS. Email: elaine.js.sd@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3931-0025>.

Elisandra Gewehr Cardoso é Mestre em Poéticas Contemporâneas, Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas e Especialista em Educação Continuada e à Distância pela Universidade de Brasília (UnB) e licenciada em Educação Artística pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Atua como professora de Arte desde 2011 na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

E-mail: cardoso.elisandra@gmail.com.

Flaviana de Freitas Oliveira é Professora substituta do Departamento de Educação da UNESP de São José do Rio Preto e doutoranda em Educação na UNESP de Marília, com bolsa da CAPES. Possui

mestrado em Ensino e Processos Formativos pela UNESP de São José do Rio Preto. É 2ª líder do Grupo de Pesquisa CNPq em Direitos Humanos, Educação e Diversidades (DiHEDi) e coordenadora suplente do Núcleo de Memória da Comissão de Direitos Humanos da OAB/SP. É autora do livro "O que os telejornais falam sobre os Direitos Humanos?".

E-mail: flaviana.freitas@unesp.br.

Gislaine Gabriele Saueressig é Mestra em Engenharia de Produção e Sistemas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Charqueadas, e graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É servidora técnica administrativa em educação no IFSul, atuando no Campus Sapucaia do Sul.

E-mail: gislainesaueressig@ifsul.edu.br.

Júlia Moita Gaubert é Mestre em Educação em Ciências e Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e graduada em Fisioterapia pela Anhanguera Educacional do Rio Grande. Pós-Graduada em Fisioterapia Desportiva e Ortopédica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atualmente é professora de Educação Física da Educação Infantil e dos Anos Iniciais em uma escola da rede privada do município de Rio Grande, RS. E-mail: ju.mgaubert@hotmail.com.

Juliana dos Santos Costa é Mestre em Ensino e Processos Formativos pela UNESP de São José do Rio Preto. É membra do Grupo de

Pesquisa CNPq em Direitos Humanos, Educação e Diversidades (DiHEDi) e consultora de diversidade, equidade e inclusão.

E-mail: juliana.costa@unesp.br.

Keith Daiani da Silva Braga é Professora do Instituto Federal de Educação de Goiás com atuação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue e Dança. Possui graduação em Pedagogia (2009) pela FCT-UNESP, mestrado em Educação (2014) com o financiamento da FAPESP no programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. Doutora em Educação (2019), pelo mesmo programa e universidade, com período sanduíche no programa de Posgrado en Derechos Humanos da UACM-México, financiado pela CAPES. É integrante do grupo de pesquisa NUDISE-Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (Unesp).

E-mail: keith.braga@ifg.edu.br.

Lindamir Salete Casagrande é Pós-Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora e Mestra em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE). Escritora de livros infanto-juvenis sobre histórias das mulheres em diferentes segmentos da sociedade.

E-mail: lindasc2002@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8233-229X>.

Marcos Lopes de Souza é Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Realizou Estágio de Pós-Doutorado pela

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É Professor Pleno do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié. É professor do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPG-REC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP), ambos da UESB. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais (ACUENDAÇÕES) da UESB. E-mail: markuslopessouza@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7174-1346>.

Matheus Estevão Ferreira da Silva é Doutorando em Educação pelo PPGE da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, com período Sanduíche (PDSE/CAPES) na New York University (NYU), Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, Estados Unidos. É Mestre em Educação e Pedagogia pela FFC/UNESP/Marília e Psicólogo pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis. Foi bolsista de Iniciação Científica FAPESP em ambas graduações, bolsista de Mestrado do CNPq e da FAPESP, e atualmente é bolsista de Doutorado da CAPES. Atuou como 1.º Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) nas gestões de 2016-2018 e de 2019-2021 e como Tutor Pedagógico dos cursos de Pedagogia e licenciaturas EaD da Universidade de Marília (UNIMAR).

E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2059-6361>.

Michel Alves Ferreira é Doutor e Mestre em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Professor Substituto do Curso de Turismo da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – Campus de Nova Xavantina. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e da Associação Brasileira de Turismólogos/as e Profissionais do Turismo (ABBTUR). E-mail: maferreiragi@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5444-6110>.

Nilcelio Sacramento de Sousa é Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Educação e Diversidade e Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (FACCEBA), também é licenciado em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Líder do grupo de pesquisa ATRAVESSAMENTOS: Estudos e Pesquisa sobre os cotidianos da formação docente e diferenças (UFT). Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Escola, Memória e Cotidiano (GEPEMC/UFF) e ao Políticas do Corpo e Diferenças (POC's/UFPel). E-mail: nilsousa@mail.uft.edu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8908-1841>.

Patrícia Vieira da Silva Pereira é Mestre em Educação, com pesquisa na área de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico com foco nas práticas de letramento, e graduada em Letras-Português pela Universidade de Brasília (UnB). Atua desde 2000 na Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: patriciavieirasp74@gmail.com.

Paula Regina Ribeiro Professora Titular do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da

Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora do Grupo de Investigación en Educación y Sociedad (GIES), composto pelas seguintes instituições: Universidad de Castilla-La Mancha, FURG, Universidad Córdoba, Instituto Politécnico de Coimbra e Escola Superior de Educação. Editora da Revista Diversidade e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE). Bolsista de produtividade do CNPq.
E-mail: pribeiro.furg@gmail.com.

Rafael Gonzaga Macedo é Doutor e Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e graduado em História pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professor Titular da UNIMEP. Historiador, escritor e roteirista. Tem atuado em diferentes áreas como produtor cultural e ativista social.
E-mail: rafael.gonzaga.macedo@gmail.com.

Rosyene Conceição Soares Cutrim é Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica, graduada em Pedagogia e em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Amparo (UNIFIA). Atuou no Conselho Estadual de Direitos humanos do Maranhão, no Conselho Estadual da Política de Igualdade Étnico-Racial (CEIRMA), Conselho Estadual da Mulher (CEM-MA) e no Conselho Estadual dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CEDLGBT).
E-mail: rosycutrim@gmail.com.

Sirlene Mota Pinheiro da Silva é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Mestre em Educação e

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (CEMES). (2003). Docente do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Pesquisadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE). Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento Corpos de Diversidade na Educação (CDE).

E-mail: sirlene.mota@ufma.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2481-4901>.

Taís Mendes Alves é Licenciada em Educação do Campo, com ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Bolsista Capes PPGEdu/FURG. Compõe o Grupo de Pesquisa e Estudo Lélia Gonzalez (CNPq). Foi bolsista de mobilidade acadêmica internacional pelo programa BRACOL (2020), na Universidade Antonio Nariño, na Colômbia. Áreas de pesquisa e interesse: educação do campo, história do povo negro, cultura afro-brasileira, educação popular, políticas públicas e educação antirracista. E-mail: taismendesalves91977@gmail.com.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo é Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação e Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília. Possui um Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho (UMINHO), Portugal, e dois Pós-Doutorados em Educação pela Universidade de Valência (UV), Espanha. Livre-docente pela UNESP. Atualmente é Professora Associada junto ao

Departamento de Supervisão e Administração Escolar (DASE) e ao PPGE a FFC/UNESP de Marília. Líder do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE).

E-mail: tamb@terra.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9833-0635>

Thalita Coelho Dantes é Doutoranda em História e Especialista em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora de História da Secretária de Educação do Distrito Federal desde 2014. Atuou em diversos segmentos do Ensino Fundamental ao Superior. Foi redatora do componente de História na 2ª edição do Currículo em Movimento.

E-mail: thalitacdantes@gmail.com.

Thiago Pelegrini é graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Londrina. Líder do GEPHEEF (Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e da Educação Física).

E-mail: thiago.pelegrini@uel.br.

Tiago Cerqueira Lazier é Doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Economia Pública, Direito e Política pela Leuphana Universität, Alemanha, e Bacharel em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Coordenador de projetos e programas do Instituto Piracicabano de Estudos e Defesa da Democracia (IPEDD) e membro do GT de Filosofia Política Contemporânea da

Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF).
Lecturer (Professor) da Leuphana Universität Lüneburg (Leuphana),
Alemanha. E-mail: tclazier@gmail.com.

Tiago Dionisio da Silva é Doutorando em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Especialista em Educação e Relações Raciais e em Docência e Educação Básica e graduado em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Desde 2009 é Professor de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ); entre 2015 e 2018, atuou como Formador da área de Ciências Humanas na UNIVERSEEDUC/RJ; entre 2019 e 2020, foi Coordenador Pedagógico do CE Dom Pedro I; e desde 2020 trabalha na Superintendência de Projetos Estratégicos (SUPPES/SUBPAE/SEEDUC).

E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6556-9025>.

Vagner Matias do Prado é Doutor e Mestre em Educação e Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), com estágio no exterior durante o Doutorado pelo Departamento de Antropología Social da Facultad de Ciencias Políticas y Sociología na Universidad Complutense de Madrid (UCM). Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP) e pesquisador do Núcleo de Estudos Néstor Perlongher (NENP).

Associado ao GT23 Gênero, Sexualidade e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

E-mail: vagner.prado@ufu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8662-2833>.

Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti é Doutora pela Universidade de León, Espanha, Mestre e graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutorado pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e em Direitos Humanos e História Contemporânea pela Universidade de Salamanca, Espanha. Professora do Programa de Pós-Graduação Programa em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia (PPGNEIM/UFBA). Investigadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal) e Integrante do Instituto de Sociologia como investigadora associada (IS/UPORTO).

E-mail: vanessa.cavalcanti@uol.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5689-8206>.

Vinicius Mascarenhas dos Passos é Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié, e Licenciado em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Atualmente participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais (ACUENDAÇÕES) da UESB.

E-mail: vini-mascarenhas@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8910-572X>.

Virzângela Paula Sandy Mendes é Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestre em Políticas Públicas e Sociedade e graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Doutorado em Sociologia pela UFC. Atualmente é Professora Permanente do Mestrado Acadêmico em Serviço Social e Sociedade e Professora Adjunta do curso de Serviço Social da UECE. Faz parte do Coletivo Gestor do Núcleo de Acolhimento Humanizado às Mulheres em Situação de Violência (NAH) da UECE. É pesquisadora do Laboratório das Artes e das Juventudes (LAJUS/UFC). E-mail: virzangela.sandy@uece.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2275-7680>.

Wagner Antônio Júnior é Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), graduado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências (FC), UNESP, Campus de Bauru. Atuou por 10 anos no Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal da Educação de Bauru (2011-2021). Atuou na docência do ensino superior em instituições privadas e públicas. Atualmente é Diretor de Escola na EMEF Profa. “Dirce Boemer Guedes de Azevedo”, membro do Conselho Municipal de Atenção à Diversidade Sexual (CADS) de Bauru (gestão 2023-2025) e membro do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação (NUDISE) da FFC/UNESP de Marília.
E-mail: wag.antonio@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3930-3052>.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Livia Pereira

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Diante da recente conjuntura de ataques às políticas públicas que contemplam os temas gênero e sexualidades, erigimos a presente obra, que teve como proposta abordar resultados de pesquisas, concluídas e/ou em andamento, que tratam da intersecção dos direitos humanos e temas relativos à diversidade com a Educação, especialmente aquelas que pensam a dimensão curricular nessa intersecção.

O livro reuniu 18 capítulos de pesquisadoras e pesquisadores vinculadas(os) a diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) do país e pertencentes às cinco regiões brasileiras, a saber: a UFT (Região Norte); as UNEB, UESB, UFBA, UFS, UFMA, UECE e UFCA (Região Nordeste); as UNEMAT, UEMS, IFG e UnB (Região Centro-Oeste); as UNESP, UNIMEP, UFF, UFRRJ e a UFU (Região Sudeste); e as UEL, UTFPR, FURG e o IFSul (Região Sul); assim como também capítulo de autoria de pesquisadores(as) de instituições internacionais, da Leuphana Universität Lüneburg (Leuphana), na Alemanha, e da Universidade de Coimbra (UC), em Portugal.

Assim, esperamos que, com este livro, tenhamos uma amostra representativa da variedade de pesquisas desenvolvidas nas diferentes regiões do país que, então, interseccionam os temas direitos humanos e temas relativos à diversidade com a Educação. Esperamos, também, que seja de grande proveito para pesquisadores(as) iniciantes e mais experientes, para estudantes de graduação, pós-graduação, professores(as) e demais profissionais da Educação e áreas afins que se interessam pelos temas ou que procuram, a partir do estudo deles, uma nova perspectiva de vida.

ISBN 978-65-5954-608-4



9 786559 546084