



Diversidade e o campo da educação: relatos de pesquisa

Antonio Sardinha
Marcos Vonicius Freitas de Reis
(Organizadores)



Diversidade e o campo da educação: relatos de pesquisa

editora
da UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAPÁ



Copyright © 2016, Autores

Reitora: Prof.^a Dr.^a Eliane Superti

Vice-Reitora: Prof.^a Dr.^a Adelma das Neves Nunes Barros Mendes

Pró-Reitora de Administração: Wilma Gomes Silva Monteiro

Pró-Reitor de Planejamento: Prof. Msc. Allan Jasper Rocha Mendes

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Emanuelle Silva Barbosa

Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Prof.^a Msc. Margareth Guerra dos Santos

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.^a Dr.^a Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. Dr. Rafael Pontes Lima

Pró-Reitor de Cooperação e Relações Interinstitucionais: Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Correa

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá

Tiago Luedy Silva

Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá

Fernando Castro Amoras

Conselho Editorial

Agripino Alves Luz Junior	Leticia Picanco Carneiro
Ana Paula Cinta	Lylian Caroline M. Rodrigues
Camila Soares Lippi	Marcio Aldo Lobato Bahia
Eldo Silva dos Santos	Mauricio Remigio Viana
Eloane de Jesus R. Cantuária	Raphaelle Souza Borges
Fernanda Michalski	Robert Ronald Maguina Zamora
Giovani Jose da Silva	Romualdo Rodrigues Palhano
Jadson Luis Rebelo Porto	Rosinaldo Silva de Sousa
Julio Cezar Costa Furtado	Tiago Luedy Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D618d

Diversidade e o campo da Educação : relatos de pesquisa / Antonio Carlos Sardinha e Marcos Vinícius de Freitas Reis. (organizadores) – Macapá : UNIFAP, 2016.
187 p.

ISBN: 978-85-62359-58-3

1. Educação. 2. Diversidade. I. Antonio Carlos Sardinha. II. Adriana Tenório da Silva. III. Marcos Vinícius de Freitas Reis. IV. Fundação Universidade Federal do Amapá. V. Título.

CDD: 370
CDU: 37.01

Capa: Cláudia Maria Arantes de Assis Saar - Vetor designed by Freepik

Editoração: Cláudia Maria Arantes de Assis Saar

Editora da Universidade Federal do Amapá

Site: www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade, Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419

SUMÁRIO

Apresentação	9
O cotidiano escolar: uma análise sobre o poder disciplinador em uma sala de aula <i>Diovani Furtado da Silva</i> <i>Adriana Tenório da Silva</i>	14
Representações de gênero na escola: narrativas de alunos do Ensino Fundamental II <i>Rafaela de Sena Santa Ana</i> <i>Cecília Maria Chaves Brito Bastos</i>	29
Escalpelamento: um estudo de caso da realidade excludente no cotidiano escolar <i>Sara Penafort da Silva</i> <i>Francisca de Paula de Oliveira</i>	44
A concepção do ensino religioso na Escola Estadual Dias da Costa: uma perspectiva dos anos de 2015/2016 <i>Katia M^a Barbosa dos Anjos</i> <i>Marcos Vinicius de Freitas Reis</i>	52
O credo da escola: a negação dos direitos humanos na prática pedagógica dos professores de ensino religioso nas escolas estaduais José Alencar e Deuzuite Cavalcante, em Macapá-AP <i>Aldeci da Silva Dias</i> <i>Camila Lippi</i>	65

Corpo em performance na escola: provocações estéticas de gênero 78

Valdinaldo Martins da Silva

Alexandre Adalberto Pereira

Corpo docente à deriva na escola: quais os impasses entre o que se fala e o que se pode produzir em uma oficina de performance em sexualidade com professores/as do Nível Médio 93

Marília Navegante Pinheiro

Algumas reflexões sobre a identidade surda a partir das discussões dos marcadores sociais 105

Yuri Yanick Oliveira e Silva

Tiago Varges da Silva

O papel da escola na garantia dos direitos sexuais de jovens mulheres com deficiência intelectual: um estudo no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues 117

Nelcirema da Silva Pureza

Ana Cristina de Paula Maués Soares

Conexões entre ideologias racistas e o poder disciplinar: o racismo institucional 127

Édico Renê de Carvalho Canuto Pires

Luciano Magnus de Araujo

Educação em direitos humanos: concepções das relações de gênero e diversidade em sala de aula 136

Marcia Regina Carvalho da Silva Rodrigues

Glaucia Maria Tinoco Barbosa

**As estratégias de visibilidade e resistência de
alunos LGBTs: um estudo de caso**

Janaina Damasceno Picanço

Antonio Carlos Sardinha

149

**O Programa Saúde na Escola como ferramenta
de enfrentamento da violência simbólica so-
frida por alunos e alunas LGBTs no ambiente
escolar**

Carla Isadora Barbosa Canto

157

**Trabalhos de Conclusão de Cursos Defen-
didos - Turma 2015/2016 Curso de Especia-
lização em Gênero e Diversidade na Escola/
Unifap**

178

APRESENTAÇÃO

A produção de conhecimento como pilar do processo de formação foi a diretriz que orientou a formação no curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pela Universidade Federal do Amapá, com financiamento do Ministério da Educação, a professores da rede pública estadual, integrantes de órgãos públicos com atuação na área de Direitos Humanos e ativistas de movimentos sociais.

Como resultado de um processo de formação que durou um ano e meio e que envolveu, além das aulas, debates e discussões de temas da agenda da política de educação em Direitos Humanos, apresentamos neste livro a seleção de pesquisas representativas de uma etapa de produção de conhecimento: a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso.

A proposta da formação foi integrar a formação teórica a um exercício de pesquisa capaz de estimular entre os acadêmicos do curso uma perspectiva inerente à atividade e identidade docentes: a formação do pesquisador como um agente capaz de criticamente observar e diagnosticar fenômenos, práticas e percepções, em sua maioria, pouco visíveis aos olhares desinteressados de inúmeros atores das instituições escolares.

Consideramos, portanto, que a etapa de produção dos trabalhos finais de curso vislumbra um dos principais eixos de formação que optamos em desenvolver na formação de professores — a capacidade para formular, planejar e executar métodos, processos e saberes científicos para produção de conhecimento aplicado aos espaços de atuação docente. Nesse percurso, a proposta da formação sempre foi provocar, senão mudanças, rupturas em posturas favoráveis à manutenção de práticas e saberes alheios aos

processos de produção de diferenças no contexto escolar.

Nesse sentido, mais do que capacitação, o que buscamos foi um processo formativo estruturado no saber pesquisar como sedimento para uma práxis docente que problematize a própria ideia de identidade docente, de práticas pedagógicas e de escola, como discursos cristalizados e significados sob lógicas que normatizam e regulam os sujeitos nas suas mais diversas dimensões.

O resultado desse percurso formativo foi a produção de um amplo diagnóstico, materializado nos 48 trabalhos de conclusão de curso, sobre um fenômeno até então invisível e pouco problematizado no âmbito da política pública de educação local: as diferenças na marcação e produção social do espaço escolar e suas respectivas manifestações empíricas no conhecido 'chão da escola'.

Na tentativa de captar e compreender processos, práticas e discursos sobre a diferença étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e cultural, os trabalhos apresentaram, por meio de pesquisas de campo, um desenho mais preciso, na ótica da experiência pedagógica e da prática docente, sobre os sentidos que circulam sobre o ser negro, mulher, homossexual, praticante de uma determinada denominação religiosa ou membro de um grupo cultural singular. Além de problematizarem como esses discursos deixam marcas, registros, fragmentos ou parcos vestígios na rede institucionalizada (e também instituída) do espaço escolar, formado por experiências, subjetividades e sentidos nem sempre captados a olho nu.

É por isso que apresentamos nessa obra um pequeno fragmento desse conjunto de pesquisas, sistematizado em uma versão resumida e selecionada pelo seu caráter qualitativo e representativo dos estudos realizados pelos alunos do curso de especialização em cada uma das áreas escolhidas para a produção dos trabalhos de conclusão de

curso: gênero, sexualidade, diversidade religiosa, diversidade cultural e relações étnico-raciais nas respectivas interfaces sociais, culturais e políticas que esses marcadores sociais estabelecem com o campo da Educação, sobretudo as políticas públicas e as práticas pedagógicas nas instituições escolares.

Ao longo da elaboração dos artigos, percebemos que a realidade escolar das instituições de ensino do estado do Amapá e de outros setores desta sociedade está repleta de preconceitos, estigmas e discriminação com negros, gays, travestis, índios, deficientes e não cristão, dentre outros grupos.

Pessoas, grupos sociais, classes e outros segmentos que não seguem esses valores padronizantes são vistos como 'anormais', desviantes, diferentes e inferiores, abrindo possibilidades de formas de violência que são prejudiciais a construção de uma sociedade plural e diversa.

Detectamos que um dos setores que mais sofre com essa discriminação é a comunidade LGBT. Nos textos presentes nesta obra, observamos que as escolas ainda não estão preparadas – e, em muitas situações, não querem estar – para trabalhar com questões específicas para a inclusão de homossexuais, transexuais e travestis, a exemplo da implementação do uso do nome social para crianças e adolescentes que assim o desejarem e formas de conscientização para evitar preconceitos. Essa visão é reforçada pela resistência dos professores, familiares e gestores escolares em desconstruir, por meio dos conteúdos ministrados nas disciplinas e projetos desenvolvidos na escola, práticas heteronormativas ditas como padrões a serem seguidos.

A questão religiosa é algo bem rotineiro na realidade escolar do estado do Amapá. Muitos docentes com ligações identitárias às matrizes católica ou evangélica se negam, em função das suas identidades religiosas ou falta de

formação teórico-metodológica, a trabalhar a diversidade religiosa em suas aulas ou no contexto amplo do cotidiano das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Não são raras as circunstâncias em que as aulas de Ensino Religioso são utilizadas para promover dogmas e doutrinas de matrizes religiosas de instituições cristãs, esquecendo que a escola é um espaço laico e não de perpetuação de formas de intolerância religiosa.

A questão racial precisa avançar muito nos trabalhos a serem desenvolvidos nos ambientes escolares. O racismo, os preconceitos e a intolerância à cultura negra ainda marcam o cotidiano das instituições de Ensino Fundamental e Médio das escolas amapaenses.

A questão de gênero também é problematizada nos trabalhos trazidos neste livro. Percebemos que existe tendência de ensinar nas escolas o que são coisas de “menino” e o que são coisas de “menina”. Há um reforço da visão dicotômica, heteronormativa e cristalizada na construção da identidade de gênero na sociedade.

De modo geral, as relações de poder são visíveis, frequentes e geram hierarquias e normatizações daqueles grupos que são considerados “diferentes!”. Tentamos trabalhar ao longo das aulas, seminários, palestras e debates realizados durante o Curso que a mudança de postura e visão de mundo dos nossos alunos é fundamental para mudança dessa cruel e triste realidade das instituições escolares.

Chamamos a atenção para isso porque é na escola que temos a possibilidade de discutir, problematizar e dialogar criticamente sobre a realidade. É do espaço escolar formado de professores, alunos, diretores e coordenadores criativos e comprometidos com o direito à educação sob a ótica do respeito aos direitos humanos que podem surgir iniciativas para (des)construção de práticas que suprimem a diferença como direito.

Portanto, como já foi mencionado, a presente obra tem por finalidade mostrar a realidade das muitas formas de preconceito e exclusão que diversos grupos sofrem no cotidiano escolar, e apontar para a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas, debates, palestras, cursos de graduação e pós-graduação, dentre outras formas de intervenção da importância de acolher o outro em suas singularidades.

Boa leitura!

Antonio Sardinha e Marcos Vinicius de Freitas Reis
(organizadores)

O COTIDIANO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE O PODER DISCIPLINADOR EM SALA DE AULA

Adriana Tenório da Silva¹

Diovani Furtado da Silva²

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço diversificado de relações sociais. Suas práticas educacionais tentam construir uma cultura própria, particular e diferenciada. Nesse processo, a escola torna-se um campo investigativo com variadas interpretações, permitindo teorizá-la em busca de respostas que nos levam a entender seu real sentido e papel na sociedade. Em suas práticas educacionais do cotidiano escolar, as instituições de ensino tornam-se lócus de uma rede de relações, dentre as quais destacamos as de poder, frutos de relações sociais que buscam, por meios de mecanismos que podem ser punitivos e disciplinares, transformar-se em uma relação de docilidade e utilidade. Assim, surgem no espaço escolar, em meio ao processo de ensino-aprendizagem, as relações de poder entre coordenação pedagógica, corpo docente e alunos, criando indagações sobre o real papel da instituição na sociedade.

Mas, de que forma as relações de poder, baseadas na disciplina se manifestam na sala de aula, entre professores e alunos? Há várias ações que o professor usa em suas práticas disciplinadoras que terminam por produzir uma hierarquização de poder a partir da qual se estruturam outras

1 Mestre em Sociologia (UFPE) e professora assistente do curso de Ciências Sociais da UNIFAP.

2 Licenciando em História (UVA), especialista em História do Amapá pela UNINTER, em História e Historiografia da Amazônia e em Gênero e Diversidade na Escola, ambas pela (UNIFAP).

práticas, como as de domínio sobre os alunos. É nesse contexto que se situam os diversos mecanismos utilizados pelo professor, como as chamadas de alunos, as avaliações e as reprovações. Esses mecanismos, por sua vez, obedecem a uma lógica que perpassa por vigilância e punição.

O presente estudo teve por objetivos analisar o exercício do poder disciplinador no espaço escolar entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem; discutir as teorias sobre o poder disciplinador; identificar como as relações de poder, baseado na disciplina, se manifestam na relação professor e aluno; e contribuir para um pensamento mais crítico sobre o papel disciplinador do professor em sala de aula. A elaboração dessa pesquisa partiu do interesse em analisar como as relações de poder se manifestam dentro do espaço escolar, já que o poder é exercido nas relações entre pessoas e seus comportamentos e atitudes.

Nesse sentido, realizou-se estudos exploratório-descritivos tendo sido feito um levantamento de informações bibliográficas que constituíram a base das reflexões aqui empreendidas. Sendo assim, tecemos algumas reflexões a partir das análises de Michel Foucault e de alguns pesquisadores engajados nos estudos foucaultianos sobre como se constitui os micropoderes nas instituições escolares e no sistema educacional. Dessa forma, pensar a Educação e a escola em uma perspectiva foucaultiana significa analisar o processo de constituição da escola a partir de suas técnicas de disciplina e, a partir dessas, do poder disciplinador entranhado nos discursos pedagógicos.

Considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito — um vínculo que não pode ser quebrado entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo — a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de compreensão das relações de poder no cotidiano escolar. E o impacto desse

processo sobre o sistema educacional leva a questionar a real função da instituição escola e a forma como ela desempenha essa função na sociedade. As relações de poder estão sempre presentes na vida dos sujeitos/objetos. Constituem-se de forma dinâmica, algumas vezes sutil, outras nem tanto, e produzem um movimento em cadeia que envolve diferentes sujeitos, que passam a ser levados a agir de forma concreta e sistemática. Nesse sentido, o poder deve ser analisado e entendido como algo que circula, que funciona e é exercido em uma rede. E, dessa forma, compreender que a vida em sociedade inclui controle, avaliação e punição.

UMA ANÁLISE SOBRE O PODER DISCIPLINADOR EM SALA DE AULA

A humanidade sempre buscou explicações para os fenômenos da vida e da morte, seja através do mito, seja através de interpretações filosóficas, racionais ou lógicas. Na contemporaneidade, essas explicações têm como base o conhecimento científico, que se estrutura através de investigações, pesquisas, análises sistemáticas e construções de teorias e leis explicativas. No entanto, isso não significa que os sujeitos tenham precedido de outros elementos explicativos, como a religião, a arte, a filosofia e as ideologias, todas elas, em suas variadas fontes, imbuídas de poder. Poder dizer, poder saber, poder falar. Sendo assim, o que seria o poder?

De acordo com Hobbes¹, “o poder de um homem, universalmente considerado, consiste nos meios de que dispõe para alcançar, no futuro, algum bem evidente, que pode ser tanto original (*natural*) como instrumental”. Assim, o autor nos dá a entender que o poder é um objeto, algo que se possui e está

¹ HOBBS, Thomas. **Leviatã: Ou Matéria, Formas de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Martin Claret, 2009. p. 70.

guardado dentro do campo jurídico. De acordo com Foucault¹, “é preciso estudar o poder colocando-se fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal. É preciso estudá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação”.

Foucault² diz que o poder é uma prática social e, como tal, constituído historicamente. Logo, as práticas ou manifestações de poder variam em cada época ou sociedade; ele não emana unicamente do sujeito, mas de uma rede de relações de poder que formam esse sujeito, dentre outros elementos, tal como o discurso, a arquitetura ou mesmo a própria arte. Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008) seguem praticamente o mesmo raciocínio. Segundo eles, o poder é um fenômeno social, uma relação entre pessoas, entre comportamentos. Para Lebrun³, “o poder é instaurador de normas, mais que leis, em suma o poder não é um ser (...), é o nome atribuído a um conjunto de relações que formigam por toda parte na espessura do corpo social”. Portanto, não há o poder em si, mas relações de poder. Todavia, elas não geram necessariamente conflitos, mas, através de seus dispositivos, atuam como uma força, coagindo, controlando, vigiando e disciplinando os indivíduos, e essa força constitui a vida social, nos colocando como sujeitos e objetos do poder.

Nesse sentido, as relações de poder, ligadas ou não ao aparelho do estado, se constituem em uma rede que impera em nossa sociedade e acaba por gerir as ações dos sujeitos – lembrando que, nas relações de poder, todos somos sujeitos e objetos do mesmo. Dentro do espaço escolar, os sujeitos acabam por reproduzirem as relações de poder existente em nossa sociedade, pois, através de seu poder

1 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007. p. 186.

2 _____ . **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 41^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

3 LEBRUN, Gérard. **O Que é Poder**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 20.

disciplinador, a escola cria uma rede em seu ambiente de poder. Um dos exemplos dessa relação de poder educacional é a adequação do comportamento do aluno como a instituição deseja.

O poder nas instituições educacionais perpassa pela lógica da persuasão e da dissuasão a cargo dos chamados “intelectuais”, que tem como função de construir as chamadas “verdades absolutas” impostas no sistema educacional. Segundo Foucault¹, *“em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso”*. Esses comportamentos que acabam por ser produzidos pelo poder são facilmente aceitos pela sociedade como algo natural, e muitas vezes são aceitos também inconscientemente.

Ainda de acordo com o referido autor², *“a instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento”*. Assim, as instituições passaram a manter o controle sobre os sujeitos estabelecendo relações de poder por instrumentalização dos mesmos. Uma das instrumentalizações do poder que tem sido alvo de muitas análises e críticas é o currículo escolar, tanto pelo seu significado político quanto social.

O currículo é um instrumento político que se vincula à ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder. Algumas vezes, ele reflete conceitos que não condizem com a realidade do educando. Estando voltado para o processo

1 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 24 ed. São Paulo: Graal Editora, 2007. p. 179.

2 _____ . **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 167

formativo, ele é um texto oficial do aparelho burocrático do estado, que termina por interferir direta e indiretamente na formação educacional da sociedade, objeto de interesse por parte das classes dominantes. O currículo está ainda ligado diretamente a uma regulação social, apesar de não ser uma regulação repressiva e autoritária, mas o mesmo termina por indicar o que deve e o que não deve ser aprendido na carreira escolar, e reproduz “verdades” criadas pelas instituições que detêm ou querem exercer o poder. No entanto, é importante salientar que ele — o currículo — é uma construção social de produção e reprodução cultural.

Foucault¹ nos lembra que *“a forma de domesticidade se mistura a uma transferência de conhecimento”*. Seguindo essa lógica, de dimensões múltiplas e processo social, o conhecimento produzido e reproduzido no âmbito escolar obedece a uma cadeia de sentidos, ideias e valores utilizados para fins políticos e tem por base uma tentativa de manipulação ideológica da sociedade. Nessa configuração da escola, Godinho² diz que *“a escola desempenha importante função neste aspecto ao promover uma eficaz qualificação-sujeição com prolongamentos até as relações políticas e ideológicas”*. Nesse sentido, a escola, como produtora e reprodutora dessas relações de poder na sociedade, acaba por se configurar com um aparelho em prol das classes dominantes. Como já mencionado em reflexões anteriores, esse processo se dá com dominação-subordinação e com a produção do saber.

É importante destacar que, dentro do escopo da modernidade, os dispositivos de poder se transformam, mas não deixam de estar enraizados nas relações de poder. A disciplina escolar dissemina um controle sobre os educandos de forma prática e como objetivo no processo educacional da sociedade. Essa relação no âmbito escolar é

1 Ibidem, p. 151

2 GODINHO, Eunice Maria. **Educação e Disciplina**. Diadorim Editora. Rio de Janeiro, RJ, 1995. p. 31

manifestada através de estratégias, às vezes claras, às vezes sutis. No entanto, independente da forma, seus resultados são percebidos pelos sujeitos. Podemos notar que muitas práticas no espaço escolar têm relação com ações que demandam poder. A escola é um espaço de constante instrumentalização do mesmo — o que acaba por refletir no processo de formação do sujeito — e que obedece a um fluxo de movimento voltado para uma educação controlada que envolve todos os sujeitos do trabalho escolar.

Segundo Tragtenberg¹, *“as relações de todos os personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade”*. O ambiente escolar é um lugar propício à perpetuação de conceitos hegemônicos e absolutos, que produzem e reproduzem diferenças e desigualdades — por exemplo, no que se refere às questões de gênero e sexualidade — pois, através de seu poder disciplinador, a escola cria uma rede em seu ambiente de poder, como o gerador da adequação do comportamento do aluno dentro do que a instituição deseja. Ainda de acordo com o referido autor², *“produzir corpos submissos, exercitados e dóceis. Tudo isso para impor uma relação de docilidade e utilidade”*. O poder não nasce por si só, mas de relações sociais e de interesses.

As relações de poder que se constroem no espaço escolar são um conjunto de regras metodológicas a partir das quais se podem formular através de uma vigilância, seguida de punição, uma docilização do aluno. São essas relações que Foucault vai chamar de poder disciplinador.

O poder se mostra muito dinâmico em suas relações na sociedade, ele se instrumentaliza de formas variadas, tudo para regular o sujeito e o transformar em um indivíduo útil ao sistema.

1 TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de Poder na Escola**. Revista Espaço Acadêmico – Ano I – nº 07 – Dezembro de 2001 – mensal – ISSN 1519.6186. p. 68

2 Ibidem, p. 68

A escola, como instituição, tem algumas características onde logo se nota essa instrumentalização das relações de poder. Quando se avista uma escola, não tem como não compará-la a uma prisão, com seus muros altos e grades dificultando a entrada e saída dos educandos e seus conjuntos de salas chamados de “pavilhão” pelos funcionários. Segundo Foucault¹, *“as crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões”*. No espaço escolar, todos os sujeitos estão em constante vigilância, pois a instituição é peça fundamental no controle dos educandos e dos funcionários, para torná-los mais produtivos. Ainda segundo o autor², isso ocorreu por causa da *“reorganização do ensino elementar; especificação da vigilância e integração à relação pedagógica”*.

O interessante é que todos os sujeitos envolvidos nesse dispositivo de poder na escola aceitam como algo natural e normal os métodos que permitem controlar e regular as atividades no âmbito escolar, reforçando as regras das relações de poder. Nesse sentido, todas as ações que acabam por refletir em regras no espaço escolar manifestam algum tipo de intenção e de algum sentido ideológico.

À medida que se vai constituindo o saber na sua relação com o poder, os sujeitos vão sofrendo cada vez mais os efeitos da disciplina no âmbito escolar. De acordo com Foucault³, *“é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (...), a disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”*. Em termos, esse poder disciplinador acaba por aumentar a utilidade do sujeito na sociedade, principalmente no que se refere ao campo econômico e político. Portanto,

1 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 24 ed. São Paulo: Graal Editora, 2007. p. 73

2 Ibidem, p. 169

3 FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.132 – 133

forma-se uma relação disciplina e construção de um novo sujeito para que o mesmo seja não só submisso, mas produtivo. A escola, no sentido de instituição que vigia e controla o sujeito em um sistema normatizado, não procura reter forças, mas, muito pelo contrário, interligá-las. Ainda de acordo com Foucault¹, *“a escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os, ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber”*.

Apesar de as relações de poder não precisarem necessariamente de um espaço fechado para se manifestarem, na escola, a vigilância e o poder disciplinador são exercidos com a ajuda de certos mecanismos arquitetônicos, como a sala de aula, espaço onde a hierarquização do saber é mais evidente e forte. Nessa questão de arquitetura, os sujeitos são distribuídos dentro do espaço organizado de tal forma a obterem maiores resultados no controle dos alunos. Dentro do âmbito escolar, a sala de aula se torna um instrumento de controle muito eficaz, pois em alguns metros quadrados os alunos estarão sobre o olhar atento e analítico, ou, de acordo com Foucault, o olhar “classificador”, do professor:² *“o sucesso do poder disciplinador se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico”*, ou seja, apenas um sujeito (no caso, o professor), ensinando e vigiando a muitos — alunos trancafiados por um lado, sujeitos disciplinados e bem mais produtivos por outro. Ainda o autor³, o professor deve ter *“olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem”*.

O espaço físico — no caso, a sala de aula — tem como finalidade nas relações de poder oferecer privacidade e ao mesmo tempo um controle minucioso dos alunos e medir suas qualidades, ou seja, um espaço útil para se vigiar,

1 FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro. Editora Nau, 2005. p. 114

2 Ibidem, p. 164

3 Ibidem, p. 167

exigido pelo poder disciplinador. Foucault¹ diz que *“a disciplina, arte de dispor em fila, e de técnica para a transformação dos arranjos, (...) individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”*. Se a estrutura da escola como um todo parece uma prisão, a organização da sala de aula deve permitir a transformação de sujeitos inúteis em um cidadão útil e organizado. De acordo com Valones e Neto², as salas de aula são *“lugares construídos com finalidades sociais e individuais”*. Ali, cada aluno tem sua carteira e todas estão enfileiradas, obedecendo a uma ordem, com o objetivo de fazer com que os alunos sejam obedientes. Almeida³ diz que *“a separação dos alunos também é uma forma de evitar a troca de ideias sem o controle do professor (o Estado) e evitar a associação entre alunos que pudesse vir a suplantar o poder e a autoridade do professor, que representa o Estado autoritário dentro da sala”*.

As teorias pedagógicas sempre falam de um aluno autônomo e em considerar seus saberes pré-existentes, mas a prática educacional é totalmente diferente. A escola como um todo se impõem sem levar em consideração a autonomia dos educandos. As práticas pedagógicas, na realidade, ainda são atreladas à chamada pedagogia tradicional, abrindo ainda mais espaço para o poder disciplinador se fortalecer em sala de aula e no cotidiano escolar. A posição da mesa do professor em sala de aula, sempre à frente dos alunos, dá uma ideia a respeito dessa questão. Diante desse mundo de sinais, o poder do professor é imposto por regras sociais e pela sua hierarquização, fazendo que o aluno fique abaixo e respeite sua autoridade em sala de aula.

1 Ibidem, p. 141

2 VALONES, Neide; NETO, José Batista. **Tempo, Espaço e Movimento Disciplinar no Cotidiano Escolar**. Caderno de Estudos Sociais – Recife, Vol. 20, nº 1. p. 7 – 24, jan./jun., 2004. p. 15

3 ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. **Relações de Poder no Cotidiano Escolar: Análise e Reflexões da Relação Aluno-Escola**. Revista Educação Por Escrito, Porto Alegre, Vol. 5 nº 2, p. 274 – 285, jul. – dez. 2014. p. 277

A materialização desse poder do professor se dá logo na sua chegada em sala: quando ele adentra no subespaço de aula, todos os alunos que se encontram foram da sala logo entram; outros, já ao avistarem o professor indo em direção à sala de aula, também já o fazem.

Durante o processo educacional, a relação professor/aluno vai passando por crises de sentido e construindo seus conflitos. As transformações que ocorrem, principalmente no espaço escolar, fazem com que as relações sociais e a formação da identidade do indivíduo sejam conflitantes, criando e ratificando preconceitos sobre o outro, dificultando uma possível emancipação da diversidade, bem como do sujeito.

Acredita-se que seja necessária uma maior compreensão do sujeito como um ser que está ligado a uma relação social por meio de uma interação, transformando-lhe em um ser social. O professor precisa ter habilidades e criar métodos para que o seu empoderamento não possa estigmatizar ou inibir o educando. É necessário que a relação professor/aluno seja um caminho para trocas de ideias e experiências para a construção de um conhecimento que vá além da tentativa de manipulação pelo sistema político. O sistema educacional como um todo precisa construir oportunidades de criação de novas expressões humanas, em busca de interações sociais que nos leve a um mundo muito mais igualitário para todos, sem exceções.

A instituição escolar tenta controlar o aluno, moldando-o à vida social. O atual modelo pedagógico permite esse processo de tentativa de enquadramento dos alunos. Esse processo transforma o aluno por inteiro em um sujeito hábil. Suas qualidades para a vida social vão se multiplicando, o indivíduo está sujeito ao que a escola impõe e, assim, o sistema educacional vai produzindo suas verdades e seus corpos dóceis. O poder disciplinador na escola contém

técnicas que acabam por ser de grande poder de transformação e manipulação dos alunos; técnicas essas, conforme Foucault, “*sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder (...)*”. Nesse sentido, a escola se torna uma máquina poderosa na transformação do aluno em um corpo social, aliando poder e saber para alcançar tanto o corpo como a mente do indivíduo, fazendo com que ele seja mecanizado pelo seu poder para então satisfazer ao sistema político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito escolar, podemos encontrar algumas técnicas de disciplina e controle por meio da instrumentalização do espaço e do tempo, como o currículo escolar, um documento politizado onde na maioria dos seus eixos não respeita a realidade dos educandos, e homogeneiza a produção do conhecimento dentro da sala de aula. O currículo nada mais é que um documento de regulação social, por mais que esteja voltado para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse processo, a escola acaba por se tornar um dispositivo que articula poder e saber, produzindo e reproduzindo ideologias do sistema político, fazendo com que a educação seja controlada, misturando a domesticidade à produção do conhecimento. A base das relações de poder no espaço escolar é, sem dúvida, o saber, e a escola e suas técnicas disciplinares acabam tendo resultados muitas das vezes catastróficos no processo de formação do aluno. A escola, como território do poder disciplinador, não consiste somente no espaço físico em si, mas nas funções e sentidos que lhes são atribuídos.

A escola se tornou em um espaço propício para a perpetuação de conceitos ditos “absolutos”, pois tem dificul-

dades em trabalhar com a pluralidade e com a diferença. Assim, ela tende a silenciá-las e neutralizá-las, produzindo uma hierarquização do poder onde o sujeito/aluno está embaixo na pirâmide e, com isso, marginalizando-os; o poder não nasce por si só, mas de relações sociais e de interesses, principalmente políticos e econômicos. O poder disciplinador acaba por conquistar um lugar privilegiado nos discursos e nas ações, transformando-se no principal ator das relações de poder no âmbito escolar.

Não só em sua arquitetura, mas também em sua organização, a escola vai cada vez mais se parecendo com uma prisão. Dentro desse espaço, o poder disciplinador se mostra muito dinâmico, se instrumentalizando de várias formas e mantendo os alunos em constante vigilância e controle dos seus funcionários. A escola transforma a vigilância em algo funcional, pois suas normas e políticas pedagógicas moldam o aluno e a sua disciplina vai aumentando a utilidade dos mesmos para servirem com eficiência ao sistema político. Os alunos vão sendo enquadrados, distribuídos e organizados na sala de aula em constante e direta vigilância do professor, que controla e organiza o tempo e o espaço. Essa organização do subespaço na escola, a sala de aula, se dá para fins políticos e sociais, além — é claro — de torná-la uma dimensão do poder disciplinador com muita eficácia, tudo em prol da formação do sujeito/aluno para uma vida social.

O professor tem um papel crucial nessas relações de poder. Para o sistema político, o educador é o guardião de suas ideologias, pois é ele quem forma sujeitos/alunos aptos a uma produtividade e a uma vida social. O professor, que detém o poder de individualizar, classificar, vigiar e punir, ou seja, pelos seus conceitos ou pelas suas avaliações, que enquadram ainda mais o aluno no sistema do poder disciplinador. Por essas mazelas do sistema, o

professor acaba por se tornar um instrumento de reprodução das desigualdades sociais no âmbito escolar. Em seu trabalho docente, ele é acompanhado de várias técnicas burocráticas para que seu controle sobre os sujeitos/alunos sejam eficientes. Por mais que tenha a total gestão em sala de aula, o seu trabalho ainda é atrelado às normas e políticas pedagógicas que impõem as ideologias do sistema político. Tudo acabado, então? Qual solução?

Devemos nos lembrar de que a relação professor/aluno implica direto no processo educacional, cabendo ao profissional a responsabilidade de estabelecer as condições para que ele ocorra de uma forma mais adequada e menos alienadora. Sabemos que a relação de poder está muito presente no cotidiano escolar, assim como em todos os grupos sociais, pois a sociedade faz questão da manutenção deste. Cabe à instituição escola, como professor e aluno, fazer com que a relação de poder seja uma relação social de interação entre os sujeitos envolvidos e procure não estigmatizar o outro. Nesse processo, o professor precisa ir contra certos paradigmas do sistema educacional e trabalhar a formação de um sujeito/aluno muito mais crítico e consciente, ir de encontro às amarras do poder disciplinador e trabalhar um sistema antidisciplinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. **Relações de Poder no Cotidiano Escolar: Análise e Reflexões da Relação Aluno-Escola**. Revista Educação Por Escrito, Porto Alegre, Vol. 5, nº 2, p. 274 - 285, jul. - dez. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro. Editora Nau, 2005.

_____. **Microfísica do Poder**. 24 ed. São Paulo: Graal Editora, 2007.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GODINHO, Eunice Maria. **Educação e Disciplina**. Diadorim Editora. Rio de Janeiro, RJ, 1995.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: Ou Matéria, Formas de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LEBRUN, Gérard. **O Que é Poder**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de Poder na Escola**. Revista Espaço Acadêmico - Ano I - nº 07 - Dezembro de 2001 - mensal - ISSN 1519.6186.

VALONES, Neide; NETO, José Batista. **Tempo, Espaço e Movimento Disciplinar no Cotidiano Escolar**. Caderno de Estudos Sociais - Recife, Vol. 20, nº 1. p. 07 - 24, jan./jun., 2004.

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Rafaela de Sena Santa Ana¹

Cecília Maria Chaves Brito Bastos²

INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela problematiza as imagens que invadem nossos cotidianos e cristalizam discursos e representações diversas sobre gênero na escola. Desta forma, consideramos as experiências em sala de aula, com alunas e alunos do Ensino Fundamental (6^o e 7^o anos) de uma escola da rede particular em Macapá. Nesta escola – nosso espaço de experimentação –, buscamos deflagrar olhares sobre as construções de gênero, de forma a refletir a Arte-Educação como agente político, simbólico e sensível de intervenção social, permitindo proximidades sociais e representativas. Nesse sentido, investigamos como a escola insere os discursos sobre gênero em suas dinâmicas cotidianas e quais desses discursos ajudam a irrigar preconceitos ou a desconstruí-los por intermédio de seus alunos. Como hipótese, consideramos que a instituição, muitas vezes, se isenta do debate sobre gênero, porém, reforça diariamente estereótipos. Os alunos se apropriam das imagens para estabelecer relações de empoderamento dentro da escola ou rever os padrões impostos à sua própria relação com o

1 Graduada em Letras Francês (Universidade Estadual do Amapá – UEAP) e Artes Visuais (Universidade Federal do Amapá – UNIFAP). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UNIFAP). Professora de Artes do Ensino Fundamental I e II. rafaela-senna2009@hotmail.com.

2 Doutora em Educação (Universidade Federal de Uberlândia – UFU). Professora do curso de História (UNIFAP) e colaboradora do Curso de especialização em Diversidade e Gênero. cc.bastos@uol.com.br.

corpo naquele espaço.

Desse modo, destacamos para o estudo os objetivos de compreender as referências estéticas e a recepção provocada pelos processos de mediação das imagens na escola que discutem gênero e identidade, bem como perceber as convergências reflexivas/ simbólicas que operam nos saberes e fazeres de alunas e alunos do Ensino Fundamental II; elaborar reflexões partilhadas pelas experiências enredadas pela trajetória dos alunos para verificar a relação corpo e imagem naquele espaço; e perceber valores culturais embutidos no fazer diário dos alunos, partilhando vivências e saberes pelo viés narrativo.

Como metodologia, utilizamos a pesquisa narrativa apoiada na dimensão qualitativa em perspectivas da cultura visual, de forma a garimpar narrativas de vida através de 20 alunos do 6º e 22 do 7º anos do Ensino Fundamental. Aqui, vozes misturaram-se a escritas, figuras, relatos, sonhos, desejos, incertezas, dores e construções de identidades que florescem no ritmo escolar. Estes caminhos de partidas nos fizeram pensar a escrita para além da experiência de sala de aula, quando nos aproximamos (professores e alunos) de um universo narrativo/ interpretativo de nossas experiências pessoais e as tornamos parte de nossa produção reflexiva em nossas aulas. Esta narrativa nasceu de observações sobre realidades e aprendizagens cotidianas na escola, tendo em si o fio condutor de experiências que se transpõem a cada segundo, por vezes mutáveis, tanto do pesquisador quanto do objeto de pesquisa, ou seja, por meio da aproximação e das trocas de experiências (Denzin & Lincoln, 2006), o que nos ajudou a trilhar caminhos em direção à observação participante. O acolhimento desta possibilidade aconteceu através de rodas de conversa, registros visuais/ escritos, interpretação e produção de imagens/ discursos pelos estudantes colaboradores da pesquisa.

Para auxiliar nos caminhos reflexivos, utilizamos autores como Louro (1997), que propõe reflexões sobre o

gênero, sexualidade, escola e currículo para se pensar as práticas sociais em contextos de aprendizagem; Goffman (1978), que problematiza os sistemas de seleção sociais, estruturas que formam a identidade individual percebidas pelo “outro” como normativas ou não normativas, de onde surgem os estigmas como forma de manipulação de valores inviáveis para a normatização; Hernández (2007), que provoca a deflagração de olhares através da cultura da imagem no ensino e como esta opera nos processos de aprendizagens e organização do currículo na escola; e Martins (2007), que nos instiga acolher as imagens que garimpamos na escola e ver além das paredes e estruturas que compõem aquele espaço, bem como operarmos sensibilidades aos impactos que as imagens provocam nas ações dos sujeitos, pois estas são construídas dentro e fora da escola.

IMAGENS E NARRATIVAS DE SER E VIVER: DUAS FORMAS DE OLHAR O GÊNERO NA ESCOLA

A observação participante proporcionou esclarecer aos sujeitos colaboradores como a pesquisa seria realizada. Também foi um momento de aproximação para a entrevista aberta do tipo narrativa (em sala de aula), de forma a “compreender a experiência humana, que sempre envolve ações cognitivas e afetivas sem distingui-las” (Martins e Tourinho, 2010, p. 2). A pesquisa foi incluída no planejamento da disciplina de Artes de turma de 6º ano (20 alunos) e outra de 7º ano (22 alunos), de comum acordo com a coordenação da escola e com os alunos. Assim, os anseios e a problemática da pesquisa foram naturalmente encontrando espaços para serem discutidos em conjunto nas aulas.

Os encontros aconteceram em três momentos distintos: 1º) roda de conversa sobre violência e discriminação de gênero, onde os alunos receberam colagens em

papel abordando temáticas envolvendo sexualidade, sexismo, violência contra a mulher, homofobia e preconceitos racial e social. As colagens foram produzidas pela professora da disciplina de Artes que tem experiência como arte-educadora e artista visual; 2º) produção coletiva – foi solicitado aos alunos que interferissem em um cartaz com as simbologias atribuídas ao “feminino e masculino”, de acordo com a experiência de cada um; e 3º) culminância entre as rodas de conversas sobre a nossa identidade, momento em que os alunos produziram autorretratos.

A proposta foi traçar paralelos entre posturas e imagens femininas e masculinas construídas por nossa tradição e, deste modo, cruzar visões sobre discursos imagéticos e práticas no campo de pesquisa. Nossos colaboradores, jovens meninas e meninos, puderam expressar suas subjetividades, posicionando e conduzindo seus olhares dentro e além dos muros da escola. Durante este percurso, tudo que foi colhido direcionava-se para três palavras, guias para filtrar as falas dos alunos: **o corpo, a imagem-discurso e a escrita.**

O primeiro encontro com a turma do 6º ano foi chamado de **Impressões e Subjetividades do Olhar.** A cada colaborador foram entregues duas imagens para discussão. Observamos que alguns alunos trocavam de imagens, outros olhavam e associavam com alguma cena que recordavam. Uma das imagens problematizadas foi de uma mulher e uma criança descalças, com uma tarja preta cobrindo os olhos (imagem 1).



Imagem 1: Flor (acervo pessoal)



Imagem 2: João que amava Raimundo (acervo pessoal)

As falas a respeito das imagens foram registradas por escrito em um caderno. A cerca da imagem 1, ficaram as seguintes impressões:

“Elas são mãe e filha, porque estão de mãos dadas. As mães protegem as filhas.” (aluna A). Esse olhar sobre a figura da mãe como protetora é recorrente nos discursos dos alunos. Não obstante, ele é historicamente construído em nossa sociedade, que reverbera para dentro do ambiente da educação formal. O que explica em parte este domínio feminino no espaço da educação escolar. Indagados sobre como eram aquelas mulheres da imagem, a aluna N disse: **“São duas mulheres negras e pobres, olha só elas descalças e o cabelo”**. Todos do grupo concordaram. Apesar de a imagem das duas mulheres (“mãe e filha”) não apontarem explicitamente uma etnia, as imagens revivem memórias que associamos às nossas experiências visuais de mundo,

informações que ficam armazenadas e são acionadas no momento da leitura.

É o que podemos verificar também em outro depoimento: **“Elas podem estar fugindo de casa. Elas estão tristes (...) Uma vez eu também queria fugir de casa (...) ela [criança da imagem] não vai pra escola, né, professora? Ela não pode”**. Esta afirmação nos fez conjecturar o histórico da educação feminina brasileira, que se deu de maneira tardia, no início do século XIX, sobretudo nas classes mais humildes da população. Nesse período, a escolarização feminina era uma causa que ainda se estabelecia, devido ao histórico inexistente de quaisquer preocupações quanto à sua educação formal, resultado de um processo histórico apoiado no discurso patriarcal, que, segundo Albornoz (1985), tem suas bases na família. Na educação infantil, eram dadas atividades diferentes, ditas “apropriadas”, a meninos e meninas. Assim, os brinquedos, em sua forma lúdica, representavam a posição futura dos indivíduos, resultante de uma visão puramente sexista. No entanto, as meninas tinham um desempenho e rendimento melhores que os dos meninos na aprendizagem, isto se explica porque *“A escola valoriza o que desde cedo, na família, as meninas aprendem a apresentar: dependência de aprovação dos outros, passividade e obediência”* (Albornoz, 1985, p. 42). Albornoz ainda comenta que a escola não era apenas um ambiente de reprodução do pensamento dominante: ela traz em si as contradições sociais que serviam como segunda forma de um “processo de conscientização” e que *“através de formas diversas, a escola transmite padrões de comportamento sexual, culturalmente estereotipado, reforçando assim a desigualdade social entre os sexos”* (Albornoz, 1985, p. 42). Ao traçar uma história entre as mulheres e a educação no Brasil, Albornoz (1985) enfatiza que *“mesmo que a expressão da mulher se dê nas várias esferas da sociedade, a influência da educação na di-*

ferenciação dos papéis entre homem e mulher é determinante” (p. 43), ou seja, ainda que padrões socialmente definidos sejam critérios para enquadrar o comportamento feminino em uma sociedade, os valores morais e sociais adquiridos no meio familiar e pedagógico influenciam significativamente a construção de identidade e personalidade do indivíduo.

A imagem 2 mostra três personagens: dois de mãos dadas e outra com uma flor nas mãos, despetalando. Depois de um breve burburinho na sala, o aluno K perguntou: **“Eles são um casal?! Os dois, de mãos dadas...”**. Antes que respondêssemos, uma aluna entrevistou: **“Claro que sim! Olha a menina triste desse outro lado (...) eu vi no jornal dois homens que ‘tavam’ andando de mãos dadas, assim que nem eles. Um outro homem veio e bateu neles na rua... Não foi legal o que eles fizeram”**. A partir dessa fala, os alunos pontuaram alguns casos semelhantes que viram em vídeos na Internet. Relembramos um caso de pai e filho que foram agredidos porque andavam na rua de mãos dadas e foram confundidos com um casal de homossexuais. Foi uma conversa surpreendente, pois a maioria se posicionava criticamente sobre fatos e demonstrava interesse, atentos aos depoimentos. Poucos não falaram sobre as imagens, alguns por timidez.

Perceber, sentir e ver de perto e com outro olhar a organização diária de uma escola, seu funcionamento em perspectiva ampliada, integrando intelectualmente a teoria que nos instigava nos bancos da universidade e perceber as dinâmicas demandadas por quem está no foco dos processos educacionais, constatar que o professor sempre pode e deve ir além, pois os alunos anseiam por serem ouvidos, sobretudo por seus olhares críticos juvenis repletos de empatia, foi de grande emoção. Nos fazeres e saberes do cotidiano na escola é onde reencontramos sentidos para sermos educadores, pois nela acolhemos discursos, diálogos e

imagens que constituem as subjetividades e fornecem imagens incríveis que mudam seu sentido quando a adentram. Não estão explícitas nem palpáveis, mas se revestem em ações identitárias que plasmam o agir de alunos na escola. Portanto, as imagens são *“entidades visuais concretas, que produzem impacto sobre nossas vidas podendo ser vistas como expressões do contexto cultural que nos cerca e como uma forma particular de vermos e expressarmos o mundo”* (Iung & Portugal, 2012, p. 28).

Esta questão pode ser apreciada em relação também ao corpo, em várias situações na escola em que o se *“parecer feminino”* é visto como algo vexatório para os meninos ou, para ser aceito, deve obrigatoriamente estar caricaturado, para não abalar a identidade masculina. Partilhando das concepções de Martins (2007, p. 27), *“A cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem”*. São representações que se constroem e se reinventam no dia a dia de alunos, professores e funcionários e nos dão subsídios para reflexões sobre os sujeitos participantes de constantes visualidades. Nessa concepção, Martins nos presenteia com sua reflexão acerca das imagens: *“Imagens funcionam como membranas que se desprendem de coisas, materiais, objetos e estruturas e ao, penetrarem na mente, criam pegadas simbólicas. Diferenciando-se dos produtos artísticos, concretos, a imagem explora o espaço através da sua aparente mobilidade, mas sem ocupá-lo”* (2007, p. 29). As imagens desafiaram-nos a procurar estratégias para absorvê-las nas aulas e seguir os próximos passos da pesquisa.

O segundo momento da pesquisa aconteceu com a turma do 7º ano, com faixa etária entre 13 e 14 anos. Os alunos foram divididos em dois grupos. A cada um foi dada uma cartolina para colocar em forma de desenhos, frases ou palavras elementos que eles julgassem ser dos universos

feminino e masculino. Depois de uma explicação prévia, foram sorteadas as expressões “de mulher” e “de homem”. Os grupos eram mistos, compostos por alunas e alunos e todos deveriam intervir. Os colaboradores que ficaram com o “de mulher” escreveram as palavras: flores, filhos, vasos, pinturas, bijuterias, brincos, compras, celular, bolsa, pom-pom, anel. Em outras partes do cartaz estavam escritos: cabelo longo, batom, cordão, sapatos e unha pintada. Além de alguns desenhos que representavam um salão de beleza, um kit de maquiagem e um colar com pingente de coração. Os que ficaram com “de homem”, as seguintes: futebol, carros, jogos de videogame, barba, paletó e empresário, além de um desenho de um garoto com alguns brinquedos espalhados pelo chão.



Imagem 3: “De mulher” (acervo da pesquisa).

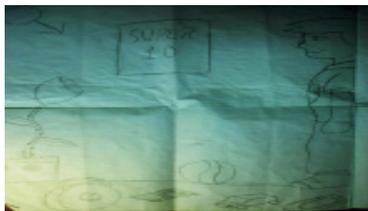


Imagem 4: “De homem” (acervo da pesquisa).

Essa dinâmica aconteceu em duas aulas em dias diferentes: uma de produção dos cartazes e a outra de roda de conversa sobre as produções. Na segunda aula, cada grupo falou sobre os desenhos e frases que haviam escrito.

O grupo “de mulher” comentou que aqueles elementos faziam parte da vida das meninas, pois elas (colegas de sala) gostavam muito de maquiagem e produtos de beleza. O grupo “de homem” foi pontuando os nomes do cartaz e falou que os meninos eram diferentes, pois gostavam de esportes, carros e tudo que tivesse ação. Um aluno do grupo completou: **“Olha, tia, e ele trabalha num prédio...”**, apontando para o desenho de um prédio onde havia um homem de paletó saindo de um carro.

Os cartazes visualmente e na fala dos alunos não fugiram da ideia naturalizada de que homens têm interesse em atividades “superiores” e naturalmente chegam a posições de lideranças. São bem-sucedidos e privilegiados por este “dom natural” que lhes garante sucesso na vida. Às mulheres, neste contexto, cabem-nas o ofício de mãe e o cuidado constante com a aparência. Não é difícil imaginar que este pensamento teve fortes raízes há não muito tempo atrás, quando as lutas acerca da emancipação e direitos das mulheres ganham potência no cenário do século XX no Brasil e a inserção delas no espaço público revelou-se presença ativa, participando e interferindo nos assuntos coletivos, desencadeando uma diversidade de concepções e opiniões distintas daquelas até então, naturalizadas e hegemonicamente instituídas. A partir de então, a necessidade de discutir sobre as construções do imaginário feminino ganhou força na sociedade. Neste contexto, a mulher estava se infiltrando nos setores que antes eram exclusivamente masculinos e sua imagem ainda não era bem-vinda, principalmente porque cada vez mais elas saíam dos limites do lar para assumir suas funções como trabalhadoras, o que na verdade presumia múltiplas funções: de mãe, dona de casa, chefes de família e esposa. Isto representou para o gênero oposta atitude de competitividade. Para Alttiman e Costa (2009), a inserção da mulher nos ambientes profissionais

resultou, e ainda resulta, nas desigualdades vigentes. Desta forma, desempenhar múltiplos papéis (por vezes, sozinha) tem sido o desafio de muitas mulheres hoje. A questão é que, por mais que se tenha conquistado espaços, o imaginário do que pode/ deve “ser mulher” continua sendo reproduzido por muitos de nossos jovens, limitando sua própria condição de sujeitos críticos sobre si e o mundo.

O terceiro momento da pesquisa foi intitulado **Autor-retrato**, e os colaboradores trabalharam com as imagens (recortadas de revistas e jornais) e a escrita. Cada um escolhia uma imagem que melhor os definisse e colava no centro de uma folha de papel. Ao redor da imagem, eles escreviam respostas pessoais a algumas indagações que fizemos. Foi um exercício muito curioso, pois a maioria se empenhava para montar a melhor imagem de sobre si. Os alunos ficaram livres para interferir da forma que quisessem “no seu retrato”. Levamos algumas perguntas direcionadoras para compor os quadros de cada um, que abarcavam impressões pessoais, sonhos, vontades, manias, pessoas que eram referências em suas vidas. Sugerimos que fizessem uma pequena autobiografia. Para esta abordagem, utilizamos Mascarenhas (2012) que propõe a convergência das ideias de Goffman e Simmel. Goffman tem como pressuposto metodológico a subjetividade dos atores, partindo da construção de suas relações na sociedade. Simmel trata da incompletude e da individualidade que se estabelece pela diferenciação dos indivíduos em contextos sociais de interação. A nossa perspectiva recaiu sobre a ideia de que a construção de identidade do “outro” se dá por meio dos olhares e valores adotados como o padrão e sobre as experiências individuais com estes valores. Nesse sentido, a escola — espaço onde convergem, dialogam, embatem e/ ou reforçam estas questões — é objeto de estudo não só pelo caráter plural, mas por condicionantes de valores e posições se estabele-

cerem em vários de seus espaços. Neste contexto, os indivíduos transitam por meio de sistemas que os subordinam à inserção de grupos definidos por características, costumes, crenças e uma infinidade de aspectos em comum. Portanto, nossa subjetividade encontra involuntariamente raízes nestas percepções, que partem do senso coletivo de normalidade no qual estamos inseridos.

Os fragmentos de imagens tornaram-se uma poética imprevista nos autorretratos. Somos estes pedaços de informações que acumulamos que passam a fazer parte da nossa identidade temporária ou permanente. As imagens têm um papel determinante nas nossas experiências. Assim, os autorretratos foram compostos por ícones de propaganda, tecnologia/ aplicativos, produtos industrializados e profissões que constituem parte do imaginário destes jovens, que buscam referências para si através dos ícones da contemporaneidade. Goffman (1978) nos instiga a problematizar os sistemas de seleção, estruturas que formam a identidade individual percebida por este outro como normativas ou não normativas. Neste sentido, surgem os estigmas como forma de manipulação de valores inviáveis para a normatização. O ser diferente, a rejeição, o medo da solidão, daquilo que nos causa dor, a esperança ou o empoderamento de si acompanharam os autorretratos. Outro enfatiza estes anseios: **“Me sinto assim esses dias. Que nem esta imagem...”**, disse o aluno L. Houve uma desavença entre ele e um grupo da turma na semana que antecedia a pesquisa de campo, causando seu isolamento na sala.

Em seguida, acompanhamos outras narrativas de alunos que usaram como referências celebridades que são conhecidas na mídia como polêmicas. O autorretrato do aluno V destacou a modelo e socialite Kim Kardashian, conhecida pelas intervenções cirúrgicas que faz para moldar o corpo. Outra referência é Inês Brasil, popular por subverter o es-

tereotipo de mulher “doce e recatada” com frases e bordões que escancaram a livre sexualidade feminina.

Um dos autorretratos, do aluno E, respondia a questão **“O que gostaria de mudar em mim?”** com **“Acabar os medos em mim”** e **“Deixar de ser gordo”**. Os alunos acima do peso desta turma são alvo de constantes “brincadeiras” a respeito de sua aparência, e sempre que os grupos de alunos são repreendidos pelos professores, alegam que todos estão de acordo que é uma simples “zoeira”, sem nenhuma intenção de ofender. Outras imagens também surgiram com as conversas e colagens dos alunos, como a atual situação política do país.

Portanto, encontramos no campo de pesquisa um espaço propício à instrumentalização dos artefatos que estão diretamente associados às experiências emocionais que nos constituem como sujeitos. O escrever ou uma simples gravura é tão revelador e profundo que não nos damos conta que pode ser também um ponto a ser refletido sobre como lidamos com as imagens de nossos livros didáticos, quais deixamos reforçar opressões e quais acessam representatividades positivas perante nossos alunos. Desse modo, essas discussões foram potencializadoras para confrontarem-se com as permanências de representações construtoras de visualidades sobre gênero. Representação, aqui, é utilizada para designar objetos simbólicos construídos pelos grupos na apreensão cognitiva da realidade. Todavia, hoje estamos sensíveis às possibilidades que tais imagens, ao mesmo tempo em que constroem, constituem e plasmam modos de ver. Também nos permitem questionar, discordar e reconstruir outros olhares sobre determinadas representações. Implica, portanto, esta discussão no esgarçamento sobre as possibilidades de reflexão tanto na formação de professores na atualidade como repensar sobre que imagens são discutidas nas salas de aula no processo educativo

de forma geral, posicionado homens, mulheres, crianças, jovens e professores (Martins, 2007).

Como resultado de uma abordagem crítica e reconstrutiva, na narrativa pós-moderna nenhuma imagem é estável ou passível de assegurar uma representação fixa ou certa. Uma interpretação sempre é mais do que é dito e visto e esta epistemologia de múltiplas perspectivas torna o processo de interpretação mais denso e complexo. As imagens colhidas dentro e fora da escola inspiraram reflexões fortes e instigantes, surtiram inefáveis desejos de composições a partir do material colhido, que ratificaram, desconstruíram e deram espaço para interpretações diversas de visualidades. Dizendo de outro modo, estas imagens focam e ampliam sensivelmente para que o professor possa repensar, juntamente com os alunos, que interesses estão nas representações de imagens difundidas pela TV, publicidade, cinema, Internet — ou seja, nos fenômenos visuais das práticas culturais.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana, (coord). **Na Condição de Mulher**. Santa Cruz do Sul: Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1985.

ALTTIMAN, Críстіna Navarro; COSTA, Simone de Góes. **Revolução Feminina: As Conquistas da Mulher no Século XX**. 56f. Monografia (Especialização em Administração). Jandira, São Paulo: Faculdade Eça de Queiroz, 2009. <https://pt.scribd.com/documente/71826935/Revolucao-Feminina-as-Conquistas-Da-Mulher-No-Seculo-XX>. Acesso em: 08 de abril de 2016.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática qualitativa. In: _____ (Org.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p 15-26.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

HENÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: Transformando Fragmentos em Nova Narrativa Educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007. (Coleção Educação e Arte; v.7)

IUNG, Eliane J; PORTUGAL, Cristina. Cultura visual e o cenário das narrativas e memórias. *In: Cultura Visual*, nº 18, dezembro/2012, Salvador: EDUFBA, p. 27-39.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org). Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: Editora UFSM. 2007, p. 19-40.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pesquisa Narrativa: Concepções, Práticas e Indagações**. Santa Maria, Faculdade de Artes Visuais, UFG, 2010.

MASCARENHAS, Maíra. **Simmel e Goffman: Contribuições para o Estudo das Relações Sociais no Ambiente Escolar**. *Intratextos*. Rio de Janeiro, 4(1): 240-257, 2012.

ESCALPELAMENTO: UM ESTUDO DE CASO DA REALIDADE EXCLUDENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Sara Penafort da Silva¹

Francisca de Paula de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a população ribeirinha do estado do Amapá vem utilizando a embarcação não só como meio de transporte, mas também como instrumento que auxilia na subsistência de várias famílias. Entretanto esta população tem sido, por muito tempo, alarmada por um grave acidente capaz de causar danos permanentes em suas vítimas, principalmente as mulheres: o escalpelamento.

O acidente, além de provocar danos físicos, também afeta a vida moral e social dessas mulheres, pois, devido às cicatrizes deixadas pelo acidente, elas passam a ser vistas e tratadas de maneira inferior no âmbito social. A exemplo disso, tem-se a exclusão a que são submetidas diariamente na escola.

Para analisar tal realidade, este estudo partiu do seguinte problema: de que maneira as vítimas de escalpelamento são excluídas na rotina escolar? Pressupondo que essa exclusão ocorre através do padrão estético, a pesquisa focou nos relatos de experiências vividas por quatro mulheres que comprovam que a vítima de escalpelamento é desprovida de um direito básico, garantido a todo cidadão:

1 Concluinte do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Contato: penafortsara@gmail.com.

2 Prof^ª Dr^ª Francisca de Paula de Oliveira. Coordenadora adjunta da UAB/UNIFAP. Colegiado de Ciências Sociais/UNIFAP Doutora em Ciências Sociais, professora adjunta nível 2na Universidade Federal do Amapá/UNIFAP orientadora de trabalhos acadêmicos. Contato: fpoliveira48@gmail.com.

o direito à Educação.

Para incrementar esta discussão, a pesquisa recorreu a Goffman (1988), que aborda a questão dos estigmas sociais; Foucault (1997), com a teoria do poder disciplinar; e Naomi Wolff (1992), sobre a ação do padrão estético como mecanismo de controle social, dentre outros autores que foram sumariamente importantes para o enriquecimento teórico da pesquisa.

Com este estudo, demonstra-se o poder de controle que a escola tem a forma como os indivíduos que circulam neste ambiente são diferenciados uns dos outros através do padrão estético vigente. Em seguida, comprova-se a maneira como as vítimas de escalpelamento são estigmatizadas através das diretrizes desse padrão e as consequências que este ato gera às suas vidas, como a exclusão social. E, por fim, discute-se possibilidades de melhorias não só a este público, como ao sistema educacional de modo geral.

ESCOLA: ESPAÇO DE NORMATIZAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

A realidade vivenciada cotidianamente pelas vítimas de escalpelamento na escola comprova o quanto o atual sistema de Educação é excludente, tendo em vista que, através do poder disciplinar, as instituições de ensino neutralizam a diversidade e propagam a homogeneização, no sentido de padronizar os indivíduos que compõem este espaço para manter o controle de todos.

Isso ocorre porque, tradicionalmente, a sociedade se constitui em torno do sistema de poder. Assim, ela, como fiel propagadora dos valores sociais, repercute esse sistema pautado na desigualdade, o qual, entretanto, vem gradativamente se adaptando, sendo que atualmente encontra-se

ramificado, com um discurso ideológico de que todos fazem parte desse sistema de poder. Como esclarece Foucault (1997):

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. (p. 183)

Dessa forma, todos colaboram para que este sistema continue em pleno exercício. Outra maneira de manter sua permanência nas escolas é através da punição. Existem regras oriundas das próprias relações sociais. A partir do momento que essas regras são descumpridas, se instauram diversas formas de punir os infratores. Também neste momento há a participação de todos inseridos naquele ambiente. É nesse momento que determinadas pessoas são tidas como diferentes e inferiores.

Nesse sentido, o padrão estético atua como instrumento de controle, que fortalece o sistema de poder presente nas escolas. Este padrão define um modelo ideal, entendendo como diferente todos aqueles que não detêm as atribuições exigidas por ele. É o que acontece com as vítimas de escalpelamento, que, por possuírem cicatrizes e outras características peculiares, são estigmatizadas e excluídas.

A ROTINA EXCLUDENTE DAS VÍTIMAS DE ESCALPELAMENTO NA ESCOLA

Devido à existência do padrão estético na escola, as vítimas de escalpelamento estão cientes de que terão dificuldades em frequentar este locale são submetidas a várias situações desconfortáveis assim que se veem em tal

ambiente. Os olhares direcionados a elas possuem um teor reprovativo, o que as deixa incomodadas e desconfortáveis diante dessa situação.

Na maioria dos casos, o escalpelamento deixa marcas visíveis em suas vítimas, e isso faz com que sejam notadas imediatamente. Assim, são imediatamente rotuladas como “diferentes” e evitadas na interação com os demais. As vítimas são coagidas a se isolar, tendo em vista que não podem nem mesmo se pronunciarem, pois, ao serem rotuladas como inferiores, não só são evitadas, como também são ridicularizadas e menosprezadas.

Os tipos de violência apontados pelas vítimas como frequentes no cotidiano escolar são a violência moral, patrimonial e psicológica. Através dessas agressões, essas pessoas são forçadas a conviver diariamente com todo tipo de desvantagem diante das demais e têm toda a sua rotina definida, sendo impedidas de agir como lhes convém ou até mesmo de exporem suas verdadeiras identidades.

Outro fator que dificulta o processo de aprendizagem das vítimas de escalpelamento corresponde à estrutura das escolas, que não estão preparadas para atender às suas necessidades, que não são compreendidas, inclusive, por professores e funcionários da instituição, que muitas vezes, por não conhecerem bem a situação, agem de maneira inapropriada, o que se apresenta como outra barreira à permanência da vítima na escola.

Assim, todos os elementos que compõem o ambiente escolaragem como fiscais das normas e estão dispostos a punir aqueles que as infringirem, para que a uniformidade seja mantida, no sentido de fortalecer cada vez mais o atual sistema de controle que persiste dentro das escolas, o que faz com que as vítimas de escalpelamento sejam diretamente prejudicadas ou até mesmo banidas do acesso à educação.

POR MELHORIAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Ao serem questionadas sobre as possíveis melhorias no processo educacional, as vítimas de escarpelamento listaram várias ações positivas, dentre elas a melhoria da infraestrutura, pois as salas de aula, mal ventiladas, aumentam suas dores na cabeça, o que provoca ferimentos; e o investimento na capacitação dos profissionais, o que lhes permitiria não só conhecer melhor situações como estas, como os auxiliaria a entender melhor as pessoas vitimadas e até evitar problemas posteriores.

Uma relação mais estreita entre as famílias e a escola também é citada como ponto positivo nesse processo, tendo em vista que permitiria um maior conhecimento das especificidades de cada indivíduo, o que culminaria em mais liberdade de expressão e compreensão da diversidade. Poderiam ainda ser inseridos nas escolas eventos de cunho informativo, como palestras, oficinas e seminários sobre temas afins, para trazer à discussão questões mais voltadas à realidade dos alunos.

Seria pertinente também a luta pela desconstrução da identidade hegemônica, que rotula como diferente todos aqueles que não se encaixam ao modelo estabelecido como verdade absoluta. Entretanto, para que isso ocorra, faz-se necessária a conscientização das próprias vítimas, para que sejam empoderadas e busquem, assim, um sistema que não enfatiza a desigualdade.

Por fim, um novo pensar sobre a verdadeira função da escola e dos membros que a compõem seria benéfico para fortalecer o diálogo dentro do ambiente escolar, desmoralizando, assim, qualquer discurso contrário que vise à diferenciação e, conseqüentemente, à desqualificação de alguns indivíduos sobre outros. Com essa nova realidade, abre-se espaço para a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pela necessidade de discussão e carência de trabalhos científicos sobre a realidade amazônica, esta pesquisa se propôs a apresentar e discutir a realidade excludente a que as vítimas de escarpelamento são diariamente submetidas na escola, culpa do padrão estético vigente, bem como as consequências que esse tipo de estigmatização provoca nessas pessoas.

A partir dos dados levantados e devidamente analisados, comprovou-se que, por possuírem características peculiares, as vítimas de escarpelamento são vistas no ambiente escolar como diferentes e inferiores e, por isso, não têm as mesmas oportunidades que os demais alunos, vivem em desvantagem em comparação com estes e têm seus atributos pessoais encobertos pelo símbolo de estigma que carregam consigo.

Assim, a vítima tem sua rotina e até mesmo sua personalidade mudada, adaptada ao meio em que está inserida, o que não lhe permite demonstrar suas habilidades e potencialidades. Desta maneira, as vítimas de escarpelamento não têm garantido nem mesmo odireito básico, previsto por lei a Educação de qualidade.

Em suma, esta pesquisa se propôs a sensibilizar seus leitores para a importância e urgência de tornar pública a temática do escarpelamento, não para expor as vítimas simplesmente, mas para facilitar o conhecimento sobre este tema e auxiliar trabalhos futuros. É importante destacar, dentro dessa perspectiva, a necessidade da medicina para serem mais bem estudadas algumas sequelas físicas que ainda necessitam de maiores esclarecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012**. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 de maio de 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar Para Quê? Contra o Autoritarismo da Relação Pedagógica na Escola**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez; Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GUIRAUD, Luciene; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Leituras Sobre a Escola: Relações de Poder, Cultura e Saberes**. IX Congresso Nacional de Educação. PUCPR, Outubro de 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MASCARENHAS, Máira. **Simmel e Goffman, Contribuições para o Estudo das Relações Sociais no Ambiente Escolar**. Revista Intertextos, Vol. 04, Nº 01, Rio de Janeiro: 2012.

SEFFNER, Fernando. *Identidade de Gênero, Orientação Sexual e Vulnerabilidade Social: Pensando Algumas Situações Brasileiras*. In: Gustavo, Venturi, Vilma Bokany. (Org.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, v. 1, p. 39-50.

TOURAINÉ, Alain. **O Que é Democracia?** Petrópolis: Editora Vozes, 1994, p. 202.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de Poder na Escola**. Revista Lua Nova, Vol. 1, n.04, São Paulo, 1985.

VENTURA, Magda Maria. *O Estudo de Caso Como Modalidade de Pesquisa*. **Revista SOCERJ**, Setembro/Outubro, 2007, p. 383-386.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza: Como as Imagens de Beleza são Usadas Contra as Mulheres**. Rio de Janeiro, Rocco: 1992.

A CONCEPÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NA ESCOLA ESTADUAL ANA DIAS DA COSTA: UMA PERSPECTIVA DOS ANOS DE 2015/2016

Katia M^a Barbosa dos Anjos¹
Marcos Vinicius de Freitas Reis²

INTRODUÇÃO

Este estudo implica em compreender quais discursos e percepções implícitas e explícitas de pensamentos religiosos cristãos estão intrinsecamente ligados a práticas de proselitismo dentro do ambiente educacional da Escola Estadual Ana Dias da Costa – situada, há 20 anos, na antiga comunidade do Igarapé da Fortaleza, atualmente com status de bairro, no município de Santana, Amapá –, seja no espaço do Ensino Religioso como disciplina obrigatória nas escolas públicas, seja fora da sala de aula, os quais possam reproduzir concepções enraizadas e difundidas por um contexto histórico social e político brasileiro dado desde a colonização, quando da chegada dos Jesuítas para catequização indígena (PRIORE & VENÂNCIO, 2010). Analisamos o uso da disciplina de Ensino Religioso como domínio de uma única matriz religiosa e como instrumento pedagógico para disciplinar alunos e alunas através de discurso maniqueísta, permitindo refletir sobre construções sociais de cunho cristão, que desconsideram a pluralidade religiosa, e possibilitando que o todo educacional compreenda a

1 Aluna do curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.

2 Professor do Curso de Graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos de Religião, Economia e Política (NEREP-UFSCar/CNPq). Pesquisador do Observatório em Direitos Humanos da Amazônia (OBADH-UNIFAP/CNPq), líder do Centro de Estudos Políticos, Religião e Sociedade (CEPRES-UNIFAP/CNPq). Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

necessidade de reformular suas práticas pedagógicas, pensando o aluno em suas diferenças e diversidades, no intuito de proporcionar uma educação em Direitos Humanos efetiva.

Para tanto, suscitamos questões sobre como, e se, a escola pensa laicidade e conduz a prática pedagógica do Ensino Religioso, no intuito de compreender e efetivar o caráter laico da instituição escolar; se há cooperação ou resistência dos educadores na incorporação da diversidade religiosa e como ela acontece; como, e se, proselitismo religioso fora da sala de aula compõe uma realidade pedagógica ou tende a ser evitado; e se a escola entende que laicidade no ambiente educacional deve ser efetivada como instrumento legal e possível ou se persistem outros discursos em torno do tema.

Desta maneira, após estudo bibliográfico sobre o assunto proposto, foi abordado como os profissionais da Educação percebem as práticas que reproduzem e reforçam preceitos cristãos, abrangendo o Ensino Fundamental I, realizando-se a coleta de informações no ambiente educacional sobre a temática com relatos de experiências e plano de curso dos professores dos anos iniciais para subsidiar a amostragem qualificada, além da coleta de dados com visitas à escola, nas quais foram feitas observações visuais da dinâmica das atividades pedagógicas coletivas e individuais; entrevistas orais, com registros de áudios, sobre a percepção dos discursos religiosos que se atribuem como concernentes à escola; fotos autorizadas de ambientes concernentes à temática; e realização de questionário aberto semiestruturado com docentes e corpo técnico pedagógico do ambiente escolar.

PERSPECTIVA DE ESTADO LAICO, LAICIDADE

A laicidade pressupõe a exclusão devínculo religioso com o Estadoe requer uma ruptura deste com asrelações políticasque baseiem suas proposituras a conceitos e pensamentos de quaisquer religiões. Para tanto, o Estado laico consistena perspectivade umaseparação de religião e políticaa qualse presumeque não haverá necessidade de usar aquela como subsídio desta. Assim, para Blancarte(IN: ORO, 2011), o Estado é laico quando não necessita fazer da religião um fator de integração social,utilizando-a como cimento para a unidade nacional. O Estado laico, então, garante aos indivíduos que professem religiões diferentes das hegemonicamente estabelecidas, ou mesmo não professe nenhuma, assegurando a liberdade individual. Assim, a laicidade não só diz respeito à liberdade religiosa, mastambémàliberdade de não ter religião, sem quaisquer obrigatoriedades a esse respeito para a integração do indivíduo à sociedade (DOMINGOS, 2010).

Para Giumbelli(2004), a laicidade precisa que cada religião promova uma adaptação de seus dogmas àsleis instituídas pela sociedade, além de ter como princípio a isonomia do Estado, bem como a coerência das religiões de não solicitar demandas particulares, a fim de haver igualdadeentre todas elas. Oautor ainda enfatiza quea liberdade delegada às religiõestemperfil relativo, uma vez que não pode o sujeito usar dessa premissa para não observar leis e regras sociais estabelecidas, por que está circunscrita dentro de um domínio definido em relação a outros. É o caso do professor de Ensino Religioso, que não pode omitir de ministrar conteúdos de religiões diferente da que se declarapor conta de divergências em relação à sua crença pessoal.

Com a instituição do Estado laico, os espaços

educacionais das escolas públicas experimentam a laicidade como elemento de liberdade de consciência e igualdade de direitos – igualdade mesmo na diversidade, respeito às particularidades e exclusão dos antagonismos (DOMINGOS, 2010) – que, firmando matérias de natureza científica e moral, compondo um programa enciclopédico para uma escola laica e republicana, com exclusão da doutrina cristã, passam a difundir o espaço laico estabelecido como local de vinculação de saberes científicos frente aos saberes religiosos, familiares e tradicionais. Por conseguinte, a função do magistério vai tomando característica profissional, rompendo com as influências religiosas.

RELIGIÃO E O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS NA ATUALIDADE

A diversidade da modernidade eclode na sociedade atual e contrasta com esse molde de educação institucional arraigado em um determinismo social e religioso normatizado, provocando uma urgente necessidade de reflexão e reconstrução desse espaço de conhecimentos e saberes, as quais precisam desvelar o que é incutido e naturalmente imposto como indiscutivelmente verdadeiro.

Para tanto, a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC enfatiza que, na Educação Básica, o Ensino Religioso não confessional assume a responsabilidade de oportunizar o acesso a saberes e conhecimentos produzidos pelas diferentes culturas, cosmovisões e tradições religiosas sem proselitismo (BNCC - p.285). Tal proposta contrasta com a prática implantada desde a inserção da disciplina de Ensino Religioso nas escolas públicas, mas reflete debates e discussões traçados sobre que conhecimento o Ensino Religioso deve proporcionar ao estudante no intuito de corroborar

na sua compreensão do mundo e da sociedade, percebendo o conhecimento religioso na busca de desconstruir significados e experiências colonialistas como objeto do Ensino Religioso, reconstruindo atitudes de valoração e respeito à diversidade.

Essa compreensão, no entanto, torna a nova perspectiva dessa disciplina um desafio, pois, conforme a BNCC(p. 286), a diversidade cultural religiosa presente nos espaços escolares exige atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar práticas de poder que buscam homogeneizar e anular as diferenças. Para tanto, toda uma prática e abordagem histórica do Ensino Religioso nas escolas públicas precisam de ressignificação, visto que o discurso e a prática confessional difundida e enraizada prevalecem nesses ambientes.

ENSINO RELIGIOSOS NO AMAPÁ

Observar a disciplina Ensino Religioso Escolar no país – ou no estado do Amapá – de maneira mais cautelosa nos faz perceber que persiste nesse ensino um viés predominantemente catequético ou ecumênico. Sendo assim, se faz necessário e fundamental inserir no espaço educacional – principalmente nas aulas de Ensino Religioso – o amplo respeito ao saber que cada um carrega e vivencia ao longo da sua vida, entendendo, então, que a perspectiva da abordagem sobre a diversidade religiosa precisa ser visibilizada e efetivada (CUSTÓDIO, 2012).

Assim, no Amapá, o último Plano Curricular de Educação, de 2009, trata a disciplina de Ensino Religioso como de conhecimento humano, tendo como objeto o fenômeno religioso, e afirma que é dever constitucional do Estado o oferecimento de formação profissional adequada aos

professores que ministram a disciplina. A regulamentação feita pela Resolução nº14/06, do Conselho Estadual de Educação do Amapá, afirma, no seu art. 2, que o Ensino Religioso preconiza o “conhecimento humano com vista a subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso e do sagrado, presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas” (p. 108). Também define que, para ser professor de Ensino Religioso de 5ª a 8ª séries, é necessário o curso de licenciatura plena em Ensino Religioso, Educação Religiosa ou Ciência da Religião, bem como abre precedentes para especialistas nessas áreas.

Para o segmento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a Lei condiciona capacitação em Ensino Religioso aos professores generalistas para que possam ministrá-lo. Ou seja, o professor regente dos anos iniciais da Educação Básica não terá como requisito habilitação específica, mas, conforme o expresso pelo Conselho de Educação, terá ofertado pelo Estado formação profissional adequada na área, proposta não efetivada até então. Entretanto, consta no Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2025, na meta 19 – sobre a garantia de política estadual de formação aos profissionais da Educação – assegurado que todos os docentes da Educação Básica possuam formação de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, conforme estabelecido no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que o Governo se articulará com as Instituições de Ensino Superior públicas para que a pós-graduação, os núcleos de pesquisa e os cursos de formação de profissionais da educação garantam estudos e pesquisas voltados a novas propostas pedagógicas ligadas ao Ensino Religioso.

Com as novas discussões em torno da disciplina de Ensino Religioso – que buscavam embasamento em livros, revistas e boletins informativos produzidos por grupos que

desenvolvem discussões da fenomenologia das religiões para propor mudanças na disciplina Amapá, abordando perspectivas diferentes das relacionadas a ensino confessional e interconfessional – e a intensificação dos estudos acerca do tema, organizou-se em Macapá, no ano de 2006, uma entidade civil, sobre a qual versa o § 2º da Lei nº 9.475/97: a Associação de Professores de Ensino Religioso do Amapá – APERAP, sem a participação de autoridades religiosas afiliada ao FONAPER (VULCÃO, 2014).

No que diz respeito à Educação, o Movimento Negro conseguiu pressionar por unanimidade a aprovação, pela Assembleia Legislativa, do Projeto de Lei nº 090/2007, que incluiu a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na rede de ensino do estado do Amapá. Depois de sancionado e publicado no Diário Oficial do Estado, no dia 14 de março de 2008, como a Lei nº 1.196/08, foi criado o Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), subordinado à Coordenadoria de Educação Específica (CEESP) da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED/AP). Além de corroborar com a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 1.196/08 acrescenta que deverão ser disponibilizados cursos de especialização para professores dessa disciplina da rede pública de ensino (CUSTÓDIO, 2012).

Ao NEER coube a tarefa de resgatar elementos ligados à valorização da cultura negra dentro da perspectiva de relações étnico-raciais; discutir junto à comunidade escolar estratégias de inserção no currículo escolar das questões referentes à história e cultura africanas; desenvolver atividades voltadas para a percepção da comunidade quilombola enquanto espaço organizado de afirmação de cultura afro-descendente; e articular junto às coordenadorias da SEED e seus respectivos núcleos para executar ações previstas (CUSTÓDIO, FOSTER & SUPERTI, 2013).

Nota-se, porém, que não há referências sobre a

inserção de religiões de matrizes africanas no que concerne ao currículo do Ensino Religioso, denotando uma exclusão de seus elementos religiosos e sua forte influência e relação com a história e cultura afro-brasileira e africana (CUSTÓDIO, 2012). Perceber-se que a ausência desse elo importante é ainda uma barreira a ser transposta, sugerindo uma intolerância religiosa existente às religiões de matriz africana (CUSTÓDIO, FOSTER & SUPERTI, 2013). Abordar essas religiões, bem como inclui-las no currículo do Ensino Religioso, é uma estratégia de ensino-aprendizagem que propiciaria uma reconstrução do olhar discriminador delegado a essas manifestações ao longo da história brasileira.

A REALIDADE DA ESCOLA ESTADUAL ANA DIAS DA COSTA SOB A ANÁLISE DO DISCURSO

A pesquisa de observação deu-se ao longo do segundo semestre de 2015 e do primeiro semestre de 2016, e as entrevistas foram feitas com professores de sala de aula, com a pedagoga e com a assessora pedagógica, que foram solícitos com os questionamentos realizados. Um dos pontos iniciais foi compreender o contexto de laicidade na instituição e a percepção dos profissionais educacionais sobre o tema Estado laico e laicidade na escola.

A ausência de entendimento do próprio conceito de laicidade e Estado laico permeia a realidade e consequentemente a prática educacional dos professores e corrobora com os equívocos da prática pedagógica do Ensino Religioso, bem como para uma valorização de determinada matriz religiosa, contrariando o pensamento de Custódio (2015), que defende que o docente precisa aguçar sua curiosidade epistemológica, sua criatividade intelectual e estar disponível ao diálogo, sendo, assim, capaz de oportunizar ao

educando, no espaço escolar, experiências significativas de aprendizagem para que ele possa potencializar e assumir uma identidade religiosa sem receios de sofrer discriminação e/ou intolerância.

Para uma professora do 3º ano, especialista em Magistério de Ensino Superior, a laicidade na escola Ana Dias é mascarada, por que o professor no Ensino Religioso trabalha conforme sua designação religiosa pessoal. Segundo ela, “se ele for evangélico, ele traz assunto da visão evangélica, se ele for católico, ele traz assuntos da Igreja Católica, principalmente quando ele desenvolve atividades dentro da sua igreja, então ele traz pra escola esse pensamento”. A análise feita por essa professora pode ser corroborada pela declaração da professora do 5º ano A, que relata explicar para os alunos as diferenças de algumas visões para os católicos e para os protestantes “porque são duas religiões que é predominante nosso bairro, na nossa escola. Eu não visio o estado, e sim a comunidade. Então eu tento mostrar o que os protestantes pensam e o que os católicos pensam, sempre respeitando, não dizendo ‘ah, porque tá errado’, não. Porque foi uma coisa que eles foram ensinados, a gente não pode discriminar ou ir contra, e nem o protestante”, marcando em sua fala que enfatiza as religiões cristãs, numa relação binária entre católicos e protestantes, contrariando o que expressa Mendes (2002): o Ensino Religioso escolar, embora tratando da religião e da experiência religiosa, não se vincula a qualquer instituição religiosa específica.

No entanto, existe naturalizada uma prática cotidiana de oração que só acontece por persistência da escola, uma vez que não deixa de ser questionada por pais e servidores, visto seu visível caráter proselitista — questionamento este que só acontece devido ao conflito entre essas duas designações religiosas na escola.

Esse dualismo entre católicos e evangélicos é marcado nas falas dos entrevistados, que denotam, inclusive, considerar apenas essas denominações como religiões. Assim, quando questionada sobre conflitos relacionados à questão religiosa, a assessora pedagógica relata que “existiu assim, como que agora esse ano que era colocado só o hino nacional, e agora é colocado os gospels. E aí já teve pais católicos que vieram reclamar por que nós estamos colocando só hino evangélicos, só que eu sou católica e na minha opinião os hinos não tinham nada a ver”.

Os próprios professores revelam essa realidade quando expressam dificuldade em trabalhar questões religiosas, como uma professora do 1º ano retrata essa característica no cotidiano da sua prática pedagógica: “Eu sou evangélica, eu tive um pouco de dificuldade pra falar o que representava a festa junina, eu particularmente não conheço. (...) expliquei um pouquinho pra eles, eu disse que quem é católico sabe. Até umas ajudaram dizendo os nomes de uns santos. Mas, assim, só por que eu tinha que falar do tema”. Para Mendes (2002), esses interesses confessionais em desenvolver ações proselitistas nas escolas públicas podem ameaçar o projeto de um Ensino Religioso adequado a uma sociedade pluralista e voltado para a formação da cidadania, bem como a prática pedagógica do professor, marcada pelo tradicionalismo, não consegue dar conta da complexidade e da dialogicidade inerentes ao seu conteúdo.

Essa realidade revela que, conforme Custódio (2012), um olhar mais atento à disciplina de Ensino Religioso Escolar no país ou no estado do Amapá nos conduz à percepção de que ainda perdura uma orientação predominantemente catequética ou ecumênica. Sendo assim, é fundamental inserir nessas aulas amplo respeito ao saber que cada um carrega ao longo da sua vida, entendendo que a perspectiva das abordagens sobre a diversidade religiosa precisa ser

efetivada.

Outro ponto discutido relacionou-se ao lugar de religiões como afro-brasileiras, espíritas, pagãs e outras diversas da religiosidade não cristã. Sobre isso ouvimos, dentre outros relatos, a professora do 5º ano A reagir com a seguinte colocação: “Religião? Tá falando de religião, né? Não!... nem Budismo, nem Espiritismo, não. Eu falo mais sobre princípios mesmo”. Quando questionada o porquê de não trabalhar religiões que não de matrizes cristãs, a mesma afirma que por “opção de não trabalhar, por que tem material, tem livro que me explique, que dá pra trabalhar legal, mas já pensou colar material de Espiritismo?”. Enquanto a do 5º ano B explica que não trabalha, conforme afirma, “por que eu não tenho conhecimento do conteúdo pra explicar. Por que se eu chegar lá e dizer o que é Espiritismo, o que que eu vou dizer, se eu nunca participei? Eu sei porque eu ouço falar, mas eu nunca presenciei. E aqui no estado, o Espiritismo, assim, pra minha própria religião, é considerado uma macumba, uma coisa de espíritos maus que as pessoas usam pra prejudicar a outra. Sei que tem umas que defendem que é pra fazer coisas boas. Então, há uma divergência, por essa questão de espíritas”.

Tal fato corrobora que as religiões de matrizes africanas ainda são percebidas como rodeadas de mistérios, possuindo ritos que não são conhecidos pela maior parte da população, o que contribui efetivamente para o processo de intolerância religiosa, uma vez que os mitos que envolvem essas religiões são conservados e transmitidos a cada geração (CUSTÓDIO & FOSTER, 2014).

CONCLUSÕES FINAIS

A realidade da Escola Estadual Ana Dias da Costa, no estado do Amapá, permeada de um dualismo religioso entre designações de católicos e protestantes de práticas proselitistas em prol da matriz religiosa cristã, expressa nos depoimentos de professores e pedagogos daquele espaço escolar, apresenta a problemática de proporcionar aos alunos o conhecimento de outras matrizes religiosas, como afro-brasileiras, espíritas, pagãs e mesmo sobre o ateísmo. Compreendendo ou não a concepção de Estado laico e laicidade nas escolas, os atores envolvidos naquele ambiente de educação pública retratam que aquele espaço escolar tem como marca um proselitismo religioso, mesmo que essa definição não seja denominada por eles com essa nomenclatura. Para tanto, essa análise inicial revelou um desdobramento de discursos e ações em torno do Ensino Religioso na escola, reflexo do perfil dessa disciplina nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, a realidade da Escola Estadual Ana Dias da Costa passa por pontos fundamentais, como a inexistência de formação e do entendimento da disciplina de Ensino Religioso como fenômeno e a compreensão sobre laicidade; da percepção de diversas religiosidades de outras matrizes que não a cristã; conceitos pré-concebidos sobre essas outras religiões; e o enraizamento do pensamento e da prática proselitistas como componente disciplinar. Estes elementos são perceptíveis pela fragilidade dos discursos e das contradições entre falas e planejamentos, tornando a reflexão um grande desafio.

REFERÊNCIAS

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Religiões de Matrizes Africanas como Patrimônio Cultural Imaterial no Contexto Escolar do Amapá. Revista Aleph. ISSN 1807-6211, dezembro 2012, Ano VI, nº18.

_____; FOSTER, Eugênia da Luz Silva. Ensino Religioso e Religiões de Matrizes Africanas: Conflitos e Desafios na Educação Pública no Amapá. Identidade! São Leopoldo, v. 19, nº1, p. 95-109, jan.-jun. 2014. ISSN 2178-0437X. Disponível em: <periodicos.est.edu.br/identidade>. Acesso em: 30/07/2016.

_____. Repensando o Ensino Religioso na Educação Pública Estadual no Amapá. Anais do Salão de Pesquisa da Faculdade EST 14. p.1-11. 2015.

CUSTÓDIO, Elivaldo; FOSTER, Eugênia da Luz Silva; SUPERTI, Eliane. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. ISSN 1984-4352 Macapá, nº6, p. 165-178, dez. 2013. Disponível em <periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 23/07/2016.

DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Laicidade e o Direito à Liberdade. Horizonte, Belo Horizonte, v.8, nº19, p.53-70, ISSN: 2175-5841.

GIUMBELLI Emerson. Religião, Estado e Modernidade: Nota Propositiva de Fatos Provisórios. Estudos Avançados. vol.18, nº 52. São Paulo, set./ dez. 2004.

MENDES, Napoleão Marcos de Moura. O Ensino Religioso Escolar e a Construção Da Cidadania. Disponível em: <leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.4/GT4_2_2002.pdf>. Acesso em: 08/08/2016.

ORO, Ari Pedro. A Laicidade no Brasil e no Ocidente. Civitas. Porto Alegre, v. 11, nº2, p. 221-237, maio-ago. 2011.

PRIORE, Mary del; VENÂNCIO, Renato. Uma Breve História do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

Resolução nº 14/06-Cee/Ap. Conselho Estadual de Educação. Governo do Estado do Amapá. <www.gper.com.br/biblioteca_download.php?arquivoId=136>. Acesso em: 23/07/2016.

VULCÃO, Maria de Lourdes Sanches. História da disciplina Ensino Religioso no Amapá. VIII Congresso Brasileiro de Educação e História. 2014 <8cbhe.com.br/media/doc/061faf371bd3691521111822d82a4bb9.pdf>. Acesso em: 08/08/2016

O CREDO DA ESCOLA: A NEGAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS ESTADUAIS JOSÉ DE ALENCAR E DEUZUITE CAVALCANTE, EM MACAPÁ-AP

Aldeci da Silva Dias¹

Camila Lippi²

INTRODUÇÃO

O tema do trabalho surgiu de uma inquietação sobre como a prática dos professores contribui para a negação dos Direitos Humanos, de forma particular, os que desenvolvem a disciplina Ensino Religioso.

O problema da pesquisa buscou identificar quais elementos corroboram para que a prática dos professores tenha influenciado na exclusão de tais direitos. As estratégias foram: os documentos que orientam a disciplina, e o segundo a práxis pedagógica desses profissionais. Ambos estão indissociáveis, e permeiam a sua teoria e a prática.

Precisava definir que objetivo teria a pesquisa, e de que maneira poderia estar mais próximo do objeto de estudo. Assim, julgava-se definir quais direitos humanos estariam sendo negados por essa prática), uma vez que o artigo. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) veda o proselitismo, ou seja, o discurso tendencioso para determinada religião.

Por força da Lei nº 9.475 de 1997, o mesmo art. 33 da

1 Professor da rede pública de ensino, aluno concluinte da especialização em Gênero e Diversidade na Escola –Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

2 Professora da UNIFAP, orientadora do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola.

LDB 9.394/96 foi alterado, e o Ensino Religioso passou a ser interpretado como disciplina de caráter científico, fazendo parte da grade curricular, como qualquer outra, mas com características distintas. Isso se explica pela participação do Estado, uma vez que este garantiu a manutenção da disciplina através do pagamento de seus professores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) fruto da atuação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que por diversas vezes insistiu na mudança da concepção do ensino, saindo da matriz de tornar as pessoas mais religiosas (LDB 5.62/1971 para a concepção da releitura do fenômeno religioso (LDB 9.394/96), notadamente do multiculturalismo, são considerados o eixo norteador da nova interpretação para a disciplina.

Os documentos analisados (Matriz Curricular, Projeto Politico-pedagógico, Planos de Cursos) dão conta de uma releitura do fenômeno religioso com base na abertura para o diálogo com outras denominações religiosas, embora, a prática ainda se revele distante do que preceitua os documentos, o que pode ser compreendido por diferentes fatores.

O trabalho está dividido em três momentos. O primeiro teve como preocupação, discutir um ensino pautado no multiculturalismo e nos Direitos Humanos, procurando estabelecer conexões com os aspectos históricos, demonstrando avanços e retrocessos na Constituição.

O segundo aborda a tentativa de se estabelecer uma identidade do Ensino Religioso através de diversos documentos, desde a LDB 9.394/96, passando pelo Plano Nacional de Educação, até a concepção da disciplina no Estado do Amapá.

O último analisa a práxis pedagógica dos professores nas escolas pesquisadas, onde procura analisar diferentes

documentos que orientam o trabalho do professor, buscando fazer comparações entre as duas escolas, uma vez que atendem clientela diferentes.

O trabalho concluiu que a prática pedagógica está distante do que determina a legislação, reproduzindo a negação de direitos.

METODOLOGIA

O estudo de Hall (2006) sobre Multiculturalismo foi importante para compreender melhor as estratégias e suas respectivas políticas na tentativa de melhor administrar os problemas derivados da diversidade.

Foucault (1997) foi utilizado para identificar as relações de poder que se cristalizaram nas instituições, e quais objetivos servem para seus detentores.

Luckesi (1988), com a discussão sobre avaliação, notadamente para a práxis pedagógica dos professores, refletiu sobre o pseudodiscurso de que o ato de avaliar seria neutro.

A concepção de Educação de Freire (2011), que respeita as diferenças do indivíduo, ajudou na compressão do que seja uma educação libertadora.

Os estudos de Toledo e Amaral (2005) contribuíram no sentido de reconhecer o diálogo como elemento de enriquecimento da fé.

Junqueira (2002) aborda as motivações que levaram à alteração do art. 33 da LDB 9394/96, e a que propósitos serviram.

A discussão sobre a competência, feita por Perrenoud (1999), contribui a partir da delimitação do fazer pedagógico dos profissionais da Educação, e assim melhor compreender sua ação política.

Na trajetória do cenário educacional o Ensino Religio-

so sempre esteve presente nas grandes discussões. A novidade é sua conotação científica que deixa de ser proselitista, desvinculada de denominações religiosas, passando pelo discurso do multiculturalismo, e chegando à definição de seu objeto de estudo: o fenômeno religioso.

A criação da disciplina Ensino Religioso, soa como uma contradição em um Estado considerado laico. Mas a laicidade exprime o afastamento do Estado em proclamar a profissão de fé, assim consagrando o reconhecimento de uma pluralidade religiosa.

Nessa perspectiva e interessado em aprofundar a discussão, delimitou-se o tema da pesquisa em Ensino Religioso e Docência, por considerar que a prática do professor em sala de aula ou fora dela, manifesta um posicionamento político e tendencioso para uma crença, não reconhecendo, dessa forma, outras manifestações de credo.

Portanto, a escola assume um posicionamento que negaria a diversidade religiosa, juntamente com os Direitos Humanos, uma vez que despreza e coloca credos na invisibilidade. Assim sendo, e para melhor compreender a manifestação do fenômeno, se pensou o objeto de estudo como a negativa de Direitos Humanos através da prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso no Ensino Fundamental.

Tal entendimento tem fundamento na diversidade religiosa, de tal modo que esta laicidade, proclamado pelo Estado, exclui as diferentes formas de crenças, uma vez que perpassa pela modelagem e estrutura do Ensino Religioso na escola. Assim se formula o seguinte problema: com observância em previsão legal em se admitir a diversidade religiosa, por que as escolas mantêm uma unidade de matriz curricular fundamentada no Cristianismo?

A concessão do espaço público - a escola - para uma determinada matriz curricular fere um dispositivo legal, e

secundariza outros segmentos como, por exemplo, as matrizes afrodescentes, as indígenas, entre outras.

Dessa forma, o que se observa nas escolas é um discurso proselitista, com ênfase em uma matriz curricular cristã, o que é vedado pela LDB 9.394/96. É o que assinala o art. 33 da supracitada Lei, *in fine*:

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, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) - (BRASIL, 1996)

Se essa situação é corriqueira nas escolas, podem-se levantar as seguintes hipóteses: 1) professores da disciplina Ensino Religioso não possuem formação específica na área; 2) um Currículo escolar que não reconhece a diversidade religiosa.

Tal empoderamento do professor revela que os conteúdos versam sobre uma matriz curricular cristã, e isso vem sendo posto em prática de uma forma naturalizada sem que a escola reveja essa prática. Mas, por quê? O que a impede?

Essas questões precisam ser respondidas, ou melhor, encaminhadas, para que a escola e os professores possam reavaliar suas condutas, mediante o que prevê os Direitos Humanos, e a legislação sobre o Ensino Religioso.

Foram selecionadas, como campo de estudo, as escolas Deuzuite Cavalcante, com recorte de estudo os alunos do Fundamental II, e a José de Alencar Fundamental I e II, o que poderia oportunizar fazer comparações sobre os Planos Curriculares para cada segmento, por terem clientela diferentes. As escolas estão passando por um processo de atualização de seus PPPs (Projeto Político-Pedagógico),

o que levaria a compreensão de que mudanças poderiam ocorrer nos Planos Curriculares, notadamente na disciplina Ensino Religioso.

Essas escolas foram escolhidas porque, na primeira, já se adotou as turmas em anos, e na segunda está em fase de transição de série para ano. Dessa forma, seria importante analisar se em termos de passagem de série para ano haveria mudanças substanciais no desenvolvimento do Ensino Religioso.

A Escola Estadual José de Alencarestá localizada na Rua Cândido Mendes, no bairro Perpétuo Socorro, e atende os três turnos nas modalidades: Ensino Fundamental I e II, e Educação de Jovens e Adultos - EJA (1ª e 2ª etapa da EJA Ensino Médio), com um total de 748 alunos atendidos.

A Escola Estadual Deuzuite Maria Carvalho Cavalcante, está situada na Av. José Tupinambá (antiga Nações Unidas), 560. Essa escola também atende os três turnos nas modalidades: Ensino Fundamental II e Projovem Urbano, totalizando 575 alunos.

A metodologia adotada foi apesquisa participante, pois está inserida em uma modalidade de observação, onde o pesquisador está ligado a uma práxis que tem por finalidade revisar os princípios ou o discurso dos agentes observados. Para Demo (2000, p.21), esses fins de sistematização determinam a pesquisa prática, uma vez que “é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”. Logo, há um elemento político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

Acrescentam Lakatos e Marconi (2001, 194) essa pesquisa “*consiste na participação real do pesquisador com a comu-*

nidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro de um grupo que está estudando e participa das atividades normais deste". Dessa maneira, o pesquisador ganha a confiança do grupo, levando os membros a entenderem a importância da investigação, sem disfarçar o sentido de sua presença no ambiente.

É notório que na pesquisa participante existe uma relação dialética onde o sujeito e objeto pesquisado estão, a todo tempo, interagindo, e procurando identificar as incongruências de uma dada realidade sustentadas por um movimento de fala, mas se incompatibilizando com os documentos analisados. Dessa maneira, se alteram dentro de perspectiva histórica, buscando resgatar a produção do conhecimento, para posteriormente transformá-la (NORONHA, 2001).

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social (BRANDAO; BORGES, 2007, p. 03).

Isso tem a ver com a perspectiva libertadora de Freire (1984), pois se revela como forma de um novo conhecimento, dentro de uma realidade concreta, feita por homens concretos, e isso acontece porque os indivíduos a todo o momento estão permeados por uma visão de mundo, de sociedade, e que de certa forma vão produzir um discurso.

A pesquisa qualitativa, com o delineamento para a pesquisa participante, através de estudo de caso (duas escolas) buscou mais a análise investigativa sem maiores

evidências das questões quantitativas. A preocupação da pesquisa foi justamente retratar a negação dos Direitos Humanos através das práxis pedagógicas dos professores da disciplina, procurando reconhecer em que momento isso acontece.

Como método de abordagem, considerando as diferentes formas de discutir e analisar o objeto elegeu-se o método dedutivo, tendo em vista que se trata de pesquisa que opera no campo teórico-interpretativo da realidade. A dedução é o caminho das consequências, pois uma cadeia de raciocínios em conexão descendente, ou seja, partindo de conjecturas gerais para se chegar a uma análise mais particular

O método de procedimento, que está relacionado à maneira específica pela qual o objeto será trabalhado durante o processo de pesquisa, determinou a escolha do método: o método histórico, pois parte da premissa de que *“as atuais formas de vida social (...) costumes, têm origem no passado, o que possibilita melhor compreender os elementos dispostos hoje”*. (LAKATOS & MARCONI, 2001, p.107), e do método comparativo tem por objetivo na pesquisa de *“verificar similitudes e explicar divergências”* (LAKATOS & MARCONI, 2001, p. 107). Assim, comparar as realidades no desenvolvimento da disciplina ensino religioso nas escolas José de Alencar e Deuzuite Cavalcante, utilizando-se desse método, indicou elementos importantes na interpretação do objeto pesquisado.

O método monográfico foi importante para o estudo por considerar que *“qualquer caso que estude com profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros (...), uma vez que o estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, permite compreender sua unidade concreta”* (LAKATOS & MARCONI, 2001, p.108).

A priori, os documentos foram levantados - e posteriormente analisados - com o objetivo de cruzar as informações ali contidas e as práticas reiteradas dos professores em relação ao desenvolvimento da disciplina em sala de aula.

A análise dos documentos nas escolas se deu com o Projeto Político-Pedagógico de cada escola (PPP¹) e os Planos de Cursos da disciplina. Nos documentos estudados, foram destacados: os conteúdos programáticos, objetivos, metodologia e avaliação. Com esse recorte, acredita-se que haveria condições de observar a sintonia entre os documentos e as aulas desenvolvidas nas escolas, partindo da premissa de que nem sempre o documento é referendado na práxis pedagógica, por diversas questões: formação precária do professor, discurso proselitista, falta de planejamento entre outras.

O primeiro passo foi analisar a linha filosófica de cada uma, para depois procurar compreender o PPP e os planos de cursos, com o intuito de verificar se haveria sintonia entre a linha filosófica e o planejamento dos professores.

Posteriormente, observar e conversar com alunos, - de maneira informal e sem registro no início,- para saber o que achavam das aulas de Ensino Religioso, se estavam gostando ou não, evitando inibir as respostas dadas, temendo por medo de possíveis represálias de professores.

A observação em sala de aula aconteceu de forma muito tímida, uma vez que a presença de pessoas “estranhas” pode maquiavar o comportamento de quem está sendo observado, o que de certa forma prejudica a observação. Foram realizadas duas entradas em sala de aula, uma no 6^a ano, e outra na 6^a série na Escola Deuzuite Cavalcante. Na escola José de Alencar foi possível observar nos 3^o, 4^o, 5^o e

1 O PPP procura definir a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. A escola define os objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado Projeto Político-Pedagógico.

6º anos, com duas entradas em cada turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações feitas através de visitas na escola realizadas nos meses de abril e maio de 2016 revelam outros traços. 1) as aulas dos professores de Ensino Religioso ainda estão fortemente marcadas pela tradição cristã; 2) o discurso dos professores é o de um ensino que reconhece a diversidade religiosa, mas no entanto o fazer pedagógico é outro; e 3) os alunos nunca tiveram aula que mencionasse as religiões indígenas e/ou afrodescentes.

A LDB 9.394/96 assevera que a disciplina Ensino Religioso fará parte das 800 horas e 200 dias letivos do calendário escolar, porém de matrícula facultativa, o que gera polêmica: e se por ventura o aluno (a) não quiser frequentar a disciplina, o que será feito? A ele será ofertada outra atividade? Ele será somente dispensado? Nas escolas visitadas essa situação não foi identificada, o que não significa dizer que isso não ocorra em outras.

De forma clara, compreende-se que os Direitos Humanos, religiosidade e educação são elementos que se constituem em um processo histórico, visto que são próprios da identidade de um povo, e que estão impregnados por uma composição cultural, o que é embasado pela formação doutrinária, dogmática fortemente marcada nas pessoas.

Para que os Direitos Humanos possam ser identificados com parte de uma sociedade multicultural será preciso dar visibilidade aos anônimos que teimam em estar na escola” Essa teimosia é a afirmação de que os diferentes estão presentes, e precisam de reconhecimento.

A proposta do PCNER através do multiculturalismo se revela capaz de atender a diferentes demandas. Isso porque compreende que a religião assume o papel de *relegere*,

ou seja, de reler o fenômeno religioso, abolindo o pensamento único.

Um dos problemas que se observa no multiculturalismo é quando este assume uma condição mínima de diálogo entre as diferentes culturas, demarcando ainda mais os limites de tolerância entre a aceitação e a negação de direitos. Nesse sentido, o Ensino Religioso, pode avançar na medida que se empodera de um multiculturalismo com fundamento na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A laicidade do Estado Republicano Brasileiro, não significa dizer que não se possa falar de religião nos espaços públicos, notadamente nas escolas. O que não pode é o discurso de reconhecimento e afirmação de uma determinada religião, com o propósito de excluir as outras, como a presença de oratórios nos espaços públicos.

Dessa forma, a laicidade está umbilicalmente associada à liberdade de consciência, com a autonomia individual. Ela é uma das garantias individuais prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na própria Constituição Federal. É muito mais do que o controle religioso, implica no reconhecimento do multiculturalismo universal.

O desafio é construir possibilidades de uma cultura que respeite a diversidade, e reconheça os indivíduos portadores de direitos, e isso só irá acontecer a partir da reconstrução de espaços democráticos e plural, ao mesmo tempo que ressignifique objetos, e experiências como fonte de amadurecimento.

Neste processo de reconstrução deve se dar atenção para a formação do professor e sua identidade, uma vez que ela é resultado de uma construção social, fortemente marcada pelo reconhecimento de pertencimento ao ambiente. Isso está longe de acontecer com os professores da disciplina, pois muitos são de outras áreas (História, Sociologia, Pedagogia) o que dificulta a compreensão é a reconfigura-

ção de um novo Ensino Religioso.

Outra questão detectada no fazer pedagógico dos professores, é a falta de planejamento de área, observada tanto em uma como na outra. Cada professor decide a melhor maneira de desenvolver a disciplina, o que prejudica a linha filosófica das escolas. Como pensar em uma teoria que contemple os conteúdos de maneira crítica (Crítico Social dos Conteúdos), se não há momentos na escola para o estudo?

O planejamento, hoje, é visto por muitos professores como banalização, sem que seja dada sua devida importância. Isso porque ele é uma ação que organiza o fazer pedagógico, sem o qual compromete todo o processo de ensino aprendizagem.

REFERENCIAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 26 de fev. de 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular. Vol. 06. N.01.

Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>>. Acesso em: 11 de junho de 2016

FOUCAULT. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1997

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50^a ed. 2011.

HALL, Stuart. (2006). Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 4ª ed. rev. e ampl. - São Paulo: Atlas 2001

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação Educacional Escolar: Para além do autoritarismo. Revista ANDE nº 10 e 11, São Paulo. 1988.

NORONHA, Olinda M. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

CORPO EM PERFORMANCE NA ESCOLA: PROVOCAÇÕES ESTÉTICAS DE GÊNERO

Valdinaldo Martins da Silva¹

Alexandre Adalberto Pereira (orientador)²

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar um recorte do trabalho de conclusão de curso da especialização em Gênero e Diversidade na Escola realizado pelo artista visual e professor Valdinaldo Martins da Silva, orientado por Alexandre Adalberto Pereira. A pesquisa se tratou de uma escrita poética/conceitual referente a um trabalho teórico e prático em performance artística desenvolvido em sala de aula por meio das experiências com o uso do corpo. Alertamos que sentimos a necessidade do uso de neologismos para o substantivo “corpo” marcado por outras cartografias que fragmentam, quebram e subdividem sua singularidade em termos anatômicos e biológicos para uma recomposição e um reagrupamento numa multiplicidade de cadeias semióticas que se expande a cada experiência, percepção artística, social ou afetiva. O estudo possibilitou aos envolvidos a promoção de outras inteligibilidades em torno das questões do gênero por meio da arte. Esta proposta de investigação buscou, por meio da performance em Artes Visuais, inaugurar um dispositivo estético e pedagógico acionador de debates sobre os aspectos culturais do gênero na escola e,

1 Artista visual. Professor da rede estadual de Educação do estado do Amapá. Licenciado em Artes Visuais e especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UNIFAP). <vnaldomartins@gmail.com>

2 Professor do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá. Mestre em Cultura Visual (UFG) e doutor em Educação (PPGED/UFU). <pereiraxnd@gmail.com>

ao mesmo tempo, promover o questionamento das normatividades corporais biológicas, bem como da LGBTfobia.

A investigação de campo foi realizada na Escola Estadual Francisco de Oliveira Filho, localizada numa comunidade do interior do estado do Amapá, e contou com a contribuição de dois grupos focais formados por alunos do 3º ano do Ensino Médio. No primeiro momento, houve uma conversa sobre gênero e sexualidade, oportunizando uma discussão mediada a partir da utilização de imagens de performances artísticas autorais onde a abordagem principal é o gênero. Ao final da conversa, foi solicitado aos grupos que produzissem ações performáticas sobre a mesma temática. No segundo encontro, os alunos realizaram as apresentações das performances e, em seguida, houve um debate sobre os trabalhos apresentados. A escrita deste capítulo é narrativa e poética – tanto na discussão teórica quanto na apresentação dos procedimentos metodológicos.

O objetivo do estudo se configura na construção, por meio da arte da performance, de um empoderamento artístico corporal dos alunos, de modo a possibilitar que os mesmos se identifiquem como agentes políticos capazes de desconstruir padrões normativos e opressivos de gênero e sexualidade, bem como o combate aos estereótipos, sendo estimulado um pensamento crítico que desmistifique os discursos estigmatizantes reproduzidos na escola.

Levar a performance para o ambiente estudantil se faz importante em um momento em que esta linguagem está em evidência no cenário artístico nacional, sendo inúmeros os eventos ocorrendo em todo o país. Também já está inserida nos livros didáticos de Artes, o que não se via em outros tempos – o que significa um avanço quando se trata de discutir o corpo em sala de aula. *Performers* apresentam-se nas ruas, nas praças, trazendo uma linguagem politizada que desconstrói os padrões da própria arte e aproxima-se

da vida.

No recorte ora apresentado, trazemos o relato da inserção da performance nas aulas de Artes Visuais promovidas pelo orientando, bem como a descrição das experiências com as intervenções performáticas realizadas na escola. Em paralelo, apresentamos os relatos dos encontros com os grupos focais e um recorte das performances apresentadas pelos alunos no trabalho prático.

CORPO NA ESCOLA: UMA APROXIMAÇÃO

Há um rio de águas barrentas no caminho que nos leva à Escola Estadual Francisco de Oliveira Filho, localizada em uma comunidade rural e ribeirinha no Distrito de Anauerapucu, Município de Santana, Amapá. Trata-se de uma escola construída sobre palafitas, com estrutura de madeira sob um braço de rio. Para chegar até lá, a travessia é feita em uma balsa, por um período de aproximadamente de 10 minutos. Nesse intervalo de tempo, somos envolvidos nos movimentos das águas e inebriados pelo vento que sussurra em nossos ouvidos. Nossos pensamentos mergulham nas ondas do rio, despertando um pensar reflexivo em torno da dinâmica que envolve a instituição do saber. A agitação das águas nos lembra os alunos em sua correria cotidiana nos espaços escolares, são como aquelas gotas líquidas impulsionadas pela maresia, ondas que movem todos os ambientes, deslocando estruturas e respingando saberes.

A água é barrenta, espessa, pesada, mineral e orgânica e tem essa coloração dada pela mistura de água e terra, característica apresentada pelos rios do Amapá. Depreendemos que os processos educativos acontecem também das misturas de conhecimentos. Saberes de professores se mis-

turando com saberes de alunos, saberes de professores com professores, saberes de alunos com alunos, saberes das merendeiras se misturando com saberes de alunos e saberes de alunos com merendeiras. Fragmentos de experiências que se misturam na troca cotidiana, conhecimentos trazidos pela ventania. Saberes que descem pelo rio, na embarcação que traz os alunos que moram às margens; que vêm sobre rodas, no ônibus que carrega os alunos que moram nos ramais do meio da mata. É conhecimento de terra com conhecimento de mata com conhecimento de rio. Processos de aprendizagem são costurados cotidianamente por interações com o outro, atravessados por experiências vividas e compartilhados no instante dos encontros.

Se sempre aprendemos com o outro, a partir das nossas trocas simbólicas, conosco e com a interferência dos nossos entornos, este fenômeno é também do âmbito do social, mais precisamente da interação social e sua plural emergência. Aqui está seu caráter inarredavelmente relacional: aprendemos sempre envolvidos por grupos que se colocam a serviço dos processos de socialização dos saberes e fazeres, de acordo com seus valores, intenções e ideologias. (MACEDO, 2013, p. 97).

A partir do que colecionamos como olhar, construímos nossa visão de mundo e recebemos influências que nos rodeiam — sejam elas religiosas, empíricas ou teóricas — e somos movidos e entrelaçados por esses saberes advindos de diversas partes, responsáveis pela constituição de um viver corpo. Os processos de formação estão na esfera do sensível, que escapa de nossas mãos como a água que não conseguimos segurar. Água que escorre... prendê-la é irremediavelmente impossível, a não ser que a tornemos um corpo gelado pela cristalização de suas moléculas. Corpo glacial não é o que ocorre nas instituições de ensino que apre-

sentam um saber cristalizado para formar pessoas?

Portanto, é preciso reenfatizar que a aprendizagem se realiza na e pela cultura. Não se aprende fora dos referenciais culturais que trazemos para os espaçotempos da formação. Ao aprender, implicamos nosso processo identitário, lutamos por significantes e buscamos realizar nossos projetos existenciais/profissionais construídos em culturas nas quais nos formamos, mesmo que de forma não consciente. (MACEDO, 2013, p. 98).

A escola, por sua vez, não deve ignorar os saberes desse aprendente, mas ir ao encontro dos atos de currículo (MACEDO, 2013). Ir ao encontro dos atos de currículo é permitir-se ao outro, é colocar-se à disposição para ouvi-lo, é conversar, é sonhar junto, é viajar pelas mesmas linhas de pensamento, é sair dos parâmetros pré-estabelecidos, dos planejamentos e entregar-se ao devir. É sair da sala, ouvir o canto dos pássaros, tomar banho no rio, respirar o ar puro, procurar a poesia na chuva, na correnteza, no ninho da andorinha que faz sua casa no meio do rio, é descobrir o outro se autodescobrindo, é deixar-se mover pela sensibilidade da vontade criadora transgressora. É desse modo que compreendemos os processos educacionais: como atos performáticos que não se pautam em mecanismos reguladores de comportamentos, sentimentos, ideias, saberes e identidades, mas que, ao mesmo tempo, têm apotência questionadora dos problemas da contemporaneidade e, sendo ao mesmo tempo um trabalho intelectual, é também artístico/experimental, assim como ético e político.

A performance se tornou uma ferramenta de trabalho pedagógico para perceber os atos de currículo existentes. Por meio dessa linguagem artística, foi possível observar como se dava as relações dos corpos dentro-forada escola. Percebemos que por meio da performance poderia ocorrer um processo libertador tanto para o corpo-aluno quanto

para o corpo-professor. Intuímos – a cada travessia da balsa, a cada passo na madeira sobre o rio que sustenta a escola – que a relação do corpo não se dava apenas no momento que estávamos em ação performática, mas que em todos os momentos diziam-se muitas coisas que nem sempre eram entendidas. Os corpos se organizavam seguindo um padrão, uma normana qual foi se desvelando, vagorosamente, como se dava o disciplinamento, a normatização, a conduta e a rigidez dos corpos-mentes e afetos, principalmente quando se tratava das questões de gênero e sexualidade e em como eram grandes as barreiras para se discutir esses assuntos dentro do ambiente escolar.

Uma certa inflexibilidade talvez seja a grande barreira encontrada na escola, porque não se permite desvencilhar-se de suas normas, que seguem uma linha reta e dura, de um poder controlador e rígido que aprisiona o corpo e coloniza as mentes e os afetos dos alunos em uma sala de aula. Corpopreso, corpocadeira, corpoespesso, denso que enfileirado, coordenado, disciplinado, regulado mantém a ordem, a organização e é mudo com relação às diferenças.

Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica. Assim, os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo. A única coisa que os/as estudantes aspiram é acabar o quanto antes seus deveres e, desse modo, conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito. (TORRES SANTOME, 1995, p. 160).

Ao corpo são aplicadas concepções indenitárias que estão distantes daquilo que lhe dá prazer. Os saberes que trazem consigo são ignorados, silenciados, negligenciados,

assim como seus desejos, suas vontades, suas vozes. Pouco espaço sobra para a diversidade nesse ambiente controlador. A escola tem o papel de torná-los submisso, a fim de domesticá-lo ao modelo aceito pela norma social. O que é ensinado é ser como a sociedade classifica, de acordo com o tipo físico, econômico, social, cultural, de gênero normativo. Instruções des/educativas cotidianas que impedem outras inteligibilidades e possibilidades identitárias e afetivas. Essas normas des/educativas inflexíveis e pouco transgressoras em termos de gênero e sexualidade se tornam a cimalha que contorna o corpo e marca com sinais toda a experiência do aluno frente à diversidade.

Os conhecimentos que a escola leva em consideração estão pautados no material didático disponível para cada disciplina que compreende o plano curricular da instituição. *“Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como únicos possíveis, ou únicos pensáveis”* (TORRES SANTOMÉ, 1995, p. 161). O professor, por sua vez, assume a missão da transferência dessas informações e se detém somente ao repasse desse conteúdo, limitando-se à apenas esse material, não vendo outras possibilidades de provocar a aprendizagem do estudante. No entanto, compreendemos que

educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 105).

Esse momento pode tornar-se poético, sensível e criativo se rompermos os elos da corrente da grade escolar normalizadora que adorna o pescoço do currículo tradicional.

Se deixarmos de verbalizar o já dito por outros; se pararmos de repetir, repetir, repetir; de ignorar outros saberes; de só cumprir deveres; de calar a fala de outros com um discurso pronto; de obedecer ao currículo formal institucionalizado; de cumprir horários; de vigiar a si e aos outros; de se preocupar em manter postura de profissional respeitador; de falar somente de assuntos disciplinares; disciplinar; de não se deixar sentir as energias estudantis advindas do espaço escolar — estas ações que cabem ao “mestre” rigorosamente exercer, que o impedem de ver os processos formativos como uma grande arena, onde os saberes não disputam entre si, mas se descobrem, e em fissuras se abraçam e se re/conhecem. Assim, podemos tecer uma trama bordada, um tecido leve, um currículo contemporâneo desprendido das amarras tradicionais que se processam em atitudes e gestos normatizadores e provocar uma metamorfose educativa transgressora. Para que isso ocorra, o professor precisa buscar compreender ou ser de alguma forma sensibilizado pelo seu aluno, desconstruir a postura de “dono do saber” e se permitir à reinvenção, tornando a sua aula um campo de experimentação teórica, criativa, artística e afetiva.

EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS EM PERFORMANCE

Um aluno abraçou o outro no corredor, um professor viu e exclamou: “*Ih! Isso é coisa de veado!*”. Os demais alunos riram, deixando-os constrangidos; outro aluno chegou na escola com o cabelo pintado de louro e determinado professor disse: “*Esse teu cabelo, sei não!*”, fazendo insinuações duvidosas sobre a sexualidade do estudante. Há buchichos pelos corredores que aquelas duas meninas que andam sempre juntas, amigas inseparáveis, são lésbicas, dizem

também que um certo aluno que costuma vestir a cor rosa é gay. Há uma infinidade de demonstrações de discriminação ao diferente e ao mesmo tempo de reafirmação da heterossexualização dentro da escola. A heterossexualidade veste-se e performatiza ódio por sentir-se tocada pela homossexualidade, e tenta de toda maneira eliminar qualquer resquício que não esteja dentro de suas perspectivas. É violenta, insensível, elimina sonhos, sequestra desejos, coloniza afetos, mata pessoas.

Nem todas as situações são “evidentes”, principalmente para quem as pratica, como o caso daquele professor que faz piadinha com o cabelo do aluno ou o outro que fala do abraço entre dois meninos. Para eles, tudo foi apenas uma brincadeira. Atitudes como essas são comuns e consideradas “normais” para estes praticantes, que não percebem o quanto suas performances e o texto de seus enredos são carregados de discriminação e com isso potencializam e reafirmam o machismo, a LGBTfobia e o preconceito no universo social da escola.

A heteronormatividade ganha força dentro do ambiente escolar, o reforço é reiterado por todos que compõem estes espaços, desde a merendeira ao vigilante. E seguem-se os preconceitos às diferenças e o tempo livre, tempo de possibilidades transgressoras (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) da escola, se transmuta em um espaço de segregação e discriminação aos que não pertencem ao mesmo grupo identitário. “Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na rotina escolar” (JUNQUEIRA, 2012).

Frente às essas percepções do dia-a-dia, a performance artística possibilitou ser uma metodologia transgressora que acionou discussões de gênero na escola. Foi um caminho para problematizar atitudes opressoras e discursos e

práticas LGBTfóbicas e heterossexistas e outras formas de opressão que se proliferam dentro do ambiente educacional.

Trabalhar com performances se transformou em uma janela, uma brecha no currículo institucionalizado,ufou uma brisa afável, permitindo um respirar mais leve àqueles que são agredidos e estigmatizados dentro da escola. O corpo em performance discutindo gênero abriu possibilidades de intervenções no cotidiano escolar, permitindo um olhar diferenciado a todos os envolvidos no processo aprendizagem em torno dessa questão. Pois “com o programa performativo agenciado didaticamente, o professor programa uma indistinção diferencial entre os acontecimentos, maquinando através de conteúdos mínimos pré-arranjados da matéria, que ele domina e com a qual joga sem temor” (NARDIM, 2015, p. 48). Por meio da performance fazemos com que alunos, comunidade escolar e professores,agenciemprocedimentos transformativos complexos de suas visões de mundo, seus padrões sociais normativos e identidades em direção à criação de outras percepções de si e do meio social. Estamos dizendo com isto que a performance artística, em sala de aula, potencializa atos pedagógicos inventivos ecriativos onde cognição e afeto se reconfiguram, identidades são reposicionadas, novas posições de sujeito reconstruídas e novas inteligibilidades apareceram.

Compreendemos que os processos pedagógicos, desde que ancorados às visões críticas inventivas e criativas, potencializam uma transformação da escola, de um espaço regular e normativo, em um espaço heterotópico de irregularidades que separa os educativos do mundo da produção, da competição, do mercado, bem como dasnormatividades de gênero e sexualidade, das desigualdades e dos processos discriminatórios. Assim, a performance artística se torna um momento político e educacional singular bastante útil

para introduzir temas relacionados a diversidade e outros assuntos com uma abordagem crítica e reflexiva, pois, qualquer ato pedagógico, por ser também político, tem como pressuposto básico promover uma mudança qualitativa na ordem social do mundo atual marcado pelas contradições e desigualdades.

A performance permitiu liberdade aos corpos no momento performativo, espectadores e participantes vivenciam um acontecimento, uma experiência eternizada que ecoa reflexões e conhecimentos diferentes. A potência da performanceacionada na escola trouxe uma novamaneira de se pensar os espaços da instituição do saber, em se tratando das questões de gênero, pôde mudar o seu contexto, criando uma nova corporeidade, uma fissura nos muros, um lugar para se pensar o diferente. Por meio delas, ouvimos relatos e desabafos de alunos que sofriam por serem diferentes, até mesmo por usar uma roupa que não estava dentro do padrão ou por gostar de rock, por exemplo. As roupas desiguais, os cabelos coloridos, as gírias, as músicas, os conteúdos cotidianos desses alunos, suas identidades e afetos são deixados de lados pela instituição do saber e, com isso, os educadores *“estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem como base da qual partir para o trabalho cotidiano nas salas de aula”* (TORRES SANTOMÉ, 1995, p. 165).

Nas aulas, os corpos se juntavam formando uma composição performática que se organizou dessa forma: três grupos com três colaboradores e um grupo com quatro. Havia também na sala uma professora de Geografia, um pedagogo e a pedagoga que auxiliaramnos registros.

O primeiro grupo era composto de duas alunas e um aluno. As meninas de mãos dadas se colocaram em frente ao quadro branco, remetendo à ideia de duas mulheres

lésbicas em seguida, também um aluno travestido. Atrás deles, coladas no quadro branco, palavras que remetiam às características das personagens ali representadas em seus corpos. As palavras estavam dispostas para serem utilizadas pelo público, que deveria colar nos performers de acordo com o que lhe conviessem.

O segundo grupo era composto por dois alunos e uma aluna. Os três colocaram-se em frente ao quadro branco; um por vez, grudava no peito do outro uma folha de papel com algo escrito, na boca passavam uma fita preta e retornavam para o lugar de antes. Foi assim até que os três estivessem com os dizeres: o primeiro trazia a inscrição **S OU TRAVESTI**, embaixo a palavra **TAMBÉM**; a segunda, **SOU LÉSBICA** em baixo a palavra **SOMOS**; o último, **SOU GAY** e embaixo a palavra **SOCIEDADE**. Juntando as palavras: **TAMBÉM SOMOS SOCIEDADE**. Quando estavam todos com suas designações, ficaram por um breve momento estáticos e, em seguida, realizaram um gesto com o braço direito mostrando para o público outra inscrição que traziam gravada na pele: **SOMOS TODOS IGUAIS**. Nesse momento, houve um misto de lágrimas, a emoção tomou conta de nós e muitos ficaram fortemente emocionados.

O terceiro grupo contava com quatro componentes. Um alunosem camisa, apenas de bermuda, foi amordaçado e amarrado pelos outros três, que, em seguida, fizeram várias inscrições em seu corpo, ditando um padrão. As incisões, as escritas, os desenhos no corpo do alunoperformer eram impostas, o corpo “anormal” recebeu obrigatoriamente todas as interferências.

O quarto grupo constitui-se de três colaboradores. Um jovem com o rosto maquiado entrou no espaço da sala e sentou-se em uma cadeira de pernas cruzadas. Usava o uniforme da escola enrolado até a cintura e preso com um nó. Permaneceu sentado por um tempo, até que veio um

outro jovem deu-lhe um abraço e saiu. O terceiro aluno entrou e ficou observando com uma expressão que denotava raiva, pegou um pedaço de papel do chão e esfregou no rosto dele até tirar toda a maquiagem, descruzou-lhe as pernas, retirou-lhe as mãos que estavam sobre as coxas e também foi embora. Todos esses atos foram realizados de maneiras bruta. A ira com que realizou a ação sobre o corpo do outro demonstrava a repulsa, o nojo com que é tratado o que é diferente. Mais uma vez, encheram-se de água os olhos dos presentes. Fiquei pensando: o que eram aquelas lágrimas? Por que o coração não se continha diante daquelas circunstâncias?

Após todas as apresentações,houve uma conversa sobre os trabalhos. Uma das colaboradoras afirmou: *“eles tentaram mostrar que existem os que aceitam o homossexual e os que não aceitam, isso foi demonstrado através do primeiro menino que lhe deu o abraço, o outro, na verdade representa a sociedade que não aceita e tenta tirar isso a força, como fez o aluno tirando a maquiagem dele”*.

Outra colaboradora sentia-se inquieta durante toda a conversa. Chegou a comentar alguma coisa, mas depois manteve-se em silêncio. Ela estava a todo tempo com os olhos marejados, até que decidiu falar: *“Eu tenho um primo que é gay, nós primos todos já sabíamos. Apartir de um determinado tempo, ele começou a se vestir de mulher, só que escondido, ele saía e se vestia escondido. Um dia o meu tio, pai dele, viu, levou ele pra casa e o espancou. Depois disso, ele foi morar com a vovó, mas ela também não aceitava, agora ele é obrigado a morar sozinho sem renda nenhuma, porque ninguém quer dar emprego. Ele vive porque a gente ajuda, senão ele tinha morrido de fome, porque ninguém aceita, ninguém quer”*. Enquanto contava, falava com voz engasgada, parando por algumas vezes para respirar e continuar, até que não conseguiu mais falar e chorou, sendo confortada pelo abraço da amiga que estava

ao seu lado. Os demais enxugavam as lágrimas.

A construção dessa narrativa propositalmente não tece considerações finais, porque apenas iniciamos a sua costura. Os pontos dessa discussão, por ora amarrados, se prendem à linha do tecido educacional e encontram resistências na escola onde as performances ocorreram. Mas esse tecido é maleável e, costurando com jeitinho, a gente consegue, juntamente com os estudantes — que são carretéis de linhaque, ao serem lançados na urdidura, liberam seus corpos e, na performance, descobrem que podem realizar-se longe de práticas regulatórias. Eles entendem que o tecido é mais forte se na trama houver linhas de diferentes texturas. Costurando narrativas com a performance descobrimos que somos seres diversos e, assim, buscamos uma consciência que aos poucos esfarrapa o tecido da opressão normalizadora.

Desse modo, a performance envolve e chama o estudante a se envolver em uma poética discursiva, fornecendo maneiras diversas de intervir no mundo a partir de suas potencialidades. Vai como essa costura em linha, cosendo-sensibilidades. E a linha segue, porque a costura é infinita.

REFERÊNCIAS

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: o Socioconstrucionismo Curricular em Perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 159-177.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A Pedagogia, a Democracia, a Escola*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Pedagogia do Armário: a Normatividade em Ação*. Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez., 2013.

NARDIM, Thaíse Luciane. *Programas Performativos e Agenciamentos Didáticos na Instituição Escolar ou Empunhar a Professoralidade e Fazê-la Vibrar*. Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), v. 27, p. 277-279, 2015.

CORPO DOCENTE À DERIVA NA ESCOLA: Quais os impasses entre o que se fala e o que se pode produzir em uma oficina de performance em sexualidade com professores/as do Nível Médio

Marília Navegante Pinheiro¹

INTRODUÇÃO

Esta escrita é parte de um projeto realizado com uma proposta de intervenção pedagógica que se deu por meio de uma oficina de performance em sexualidade na Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos na cidade de Macapá/ Amapá, fruto de algumas vivências na graduação, bem como nas experiências construídas como professora de Arte e do contato com alguns trabalhos produzidos por estudantes a partir da performance como linguagem artística, onde um dos temas mais discutidos foi sexualidade.

No nosso contexto de atuação, discussões sobre este tema não aconteciam. Porém, alguns outros docentes foram se apropriando do assunto com a intenção de tratar do mesmo por outros vieses, como palestras e debates em grupo. Dessa forma, refletimos sobre **quem** falaria sobre sexualidade nesse meio, **como** falaria e **qual** seria sua intenção.

Partindo desta reflexão e ponderando sobre a intenção de se falar sobre sexualidade foi levantado o seguinte problema: em uma oficina de performance quando o corpo docente se volta para o tema sexualidade na escola, quais

¹ Professora de Artes, pós-graduanda no curso de Gênero e Diversidade na Escola pela UNIFAP.

os impasses entre o que se fala e o que se pode produzir por meio desta linguagem artística?

Entra como método para descrever os dados a fenomenologia, onde, os docentes homens e mulheres de diferentes áreas do conhecimento foram analisados não somente a partir das ideias que tem sobre a temática problematizada, mas, sobre as ações que estão relacionadas à performance comparadas as suas atuações no cotidiano escolar.

Nesse ínterim, as ações se construíram durante quatro dias no trabalho com onze docentes da EEMCVA em um estudo sobre corpo, sexualidade e performance na perspectiva das Artes Visuais, apresentando e fazendo relações com as representações sociais e culturais sobre os mesmos.

A performance docente lançou o corpo à deriva a partir de narrativas que surgiram na apreensão de memórias e vivências que construíram formas de discriminação sexual, para que os/as docentes se tornem agentes nas discussões sobre a sexualidade e conseqüentemente construtores de conhecimento, de forma que possam perceber que ao negar o direito sexual antes mesmo de imprimir o direito à Educação, estão longe de construir uma sociedade democrática e/ou cidadã.

Neste contexto, tratamos da experiência sensível, de questões afetivas em torno do corpo, diretamente ligado às concepções que se constroem em torno da sexualidade já que, a partir dele, se produzem conceitos e significados. Assim, a relevância de se trabalhar com o público docente é a compreensão de um processo mais dinâmico na atuação destes na oficina de performance que pode dar um salto para a sala de aula.

Consideramos aqui o enlace entre Arte e Educação sobre uma visão performática coerente com as mudanças nas relações dos artistas com o público, dos mediadores em relação à aprendizagem, de acordo com teorias da área das

pedagogias culturais por conta da ambivalência que certos personagens se apresentam no convívio escolar, sejam estes homossexuais e/ou transgêneros.

Temos em vista que, na escola, aqueles que acreditam que suas práticas exalam diversidade podem estar reforçando a ideia de igualdade apenas no sentido político e político do discurso, onde, por exemplo, as religiões não são vistas como um fenômeno cultural, permanecendo a ideia de sobreposição ao mesmo tempo em que as diferenças vão sendo excluídas pelo fato de não haver correspondência entre as necessidades individuais e/ou coletivas.

Nesta breve explicação sobre as motivações que me levaram a esta pesquisa, provocamos ponderações acerca do problema sem a intenção de resolvê-lo, concluí-lo ou limitá-lo somente ao grupo de participantes. Ao contrário, buscou-se apresentar a complexidade do tema para mostrar que seremos profissionais constantemente frustrados se lidarmos sob a tentativa de disciplinar os corpos na certeza de que todos se adequarão as receitas ou cartilhas empreendidas nas escolas.

TRAÇOS FENOMENOLÓGICOS: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES

Não é de se estranhar que a linguagem visual performance venha conquistando espaço no meio educacional, *“o que explica o seu processo de inclusão curricular progressivo nos projetos pedagógicos de universidades e escolas mundo afora”*¹ inclusive no ambiente no qual atuamos.

Na escola, as performances foram realizadas em ambientes como refeitório, corredores e lanchonete por alunos e alunas sob orientação da disciplina Arte como

1 (SANTANA, 2014, p. 46).

conjunto de intervenções que se basearam na pesquisa tendo em vista que o trabalho artístico cumpre seu papel social quando reflete sobre questões cotidianas. São experiências e sentidos com o objetivo de transformar. Nesse sentido, destaco que a performance vem

(...) insurgindo-se como um meio de expressão maleável, provocadora, anárquica e educativa, essa forma de arte consagrou-se paulatinamente enquanto programa ilimitado no qual "cada performer cria sua própria definição ao longo do seu processo e modo de execução". (SANTANA, 2014, p. 49)

Sendo assim, se cada *performer* constrói, durante o processo, sua própria definição dependendo do modo como atua, este se torna um sujeito ativo diante da realidade, e essa participação ativa leva-nos a inferir que discutir a sexualidade na escola pode ser o caminho para se compreender o significado de cidadania de uma forma mais objetiva e concreta nas relações construídas no ambiente escolar, pois, sem o exercício e a compreensão desta, não se pode engendrar um processo educacional democrático, de direitos e deveres de modo equitativo entre os atores sociais.

Desse modo, colocar os professores e professoras como partícipes da **oficina de performance em sexualidade** significaria construir ações por parte dos/das docentes na escola e, ainda, com base neste instrumento, pudessem perceber-se capazes de se utilizarem de suas próprias ferramentas para então lidar com questões ainda não aprofundadas em uma interação e construção de vivências no espaço educacional e em momentos diversos ao lidar com outros sujeitos.

Este é o sentido do fenomenológico, a compreensão cuidadosa do espaço e do tempo, daquilo que vemos,

observamos e fielmente descrevemos. “A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado. Não há, pois, para a fenomenologia, uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações” (GIL, 2008, pp. 14-15).

Assim, aceitando ou não, temos a presença de vários fenômenos que tornam os corpos significantes para nossa mudança no olhar. Cabe então questionar o sentido que tais corpos despertam, pois, na performance, estes são objetos, obras, sentidos, conceitos, significados, comunicação, entre outras possibilidades.

Tanto Roselle Goldberg (2007) quanto Naira Ciotti (2011) contribuíram para levantar não só reflexões em torno da performance artística ou da performance como pedagogia, como também nos auxiliaram a compreender que *todos somos performers* dependendo do modo como nos comunicamos através desta linguagem. Ou seja, veremos artistas questionando o tradicional na arte e o professor na quebra do tradicional nas aulas, na busca por uma pedagogia diferenciada (CIOTTI, 2011).

Entretanto, como confirma Goldberg (2007), o *performer é o artista*, ou seja, não temos um personagem composto por vestes e roteiros pré-definidos. Pelo contrário, o que temos são *gestos íntimos*, o cerne de algo. O que nos diferencia dos artistas é a sua forma plena de lidar com o corpo no espaço e no tempo, algo que pode ser justificado na arte e pela arte. Algo que não é tão simples na prática docentes ao lidarem com crianças e jovens, mas que podem descobrir a potência da linguagem na leveza dos gestos e discussões conceituais emergentes, como a sexualidade sendo compreendida por meio de aspectos subjetivos.

Isto, então, serve para descrever, compreender e interpretar a experimentação realizada com os 11 professores em uma sala da escola EEMCVA, no turno vespertino, com duração de uma 1h30, onde se pôde observar como os

docentes exploraram o tema sexualidade na escola e quais os entraves surgiram entre o discurso e a prática deles/as até o fim do processo.

FENOMENOLOGIA E PERFORMANCE: COMO SE CRUZAM?

Uma definição bem clara sobre o que seria performance é de que são ações realizadas por um/a performer ou um grupo de *performers* em tempo e espaço determinado; que tem início, meio e fim, podendo ou não ocorrer com a participação e/ou interação direta com o público, ou ainda um conjunto de ações e manifestações produzidas pelo e através do corpo no tempo e no espaço.

Pode-se inferir, a partir deste pequeno conceito, que esta linguagem artística se entrecruza com a fenomenologia, principalmente por sua capacidade de manifestação de sentidos, interpretações, daquilo que se apresenta no tempo e espaço, ou ainda, daquilo que se produz/constrói entre o que compreendemos de nós mesmos e como compreendemos o mundo a nossa volta por meio dessa interação com o corpo.

O cruzamento da performance com a fenomenologia se baseia na filosofia de Merleau-Ponty (1999), na experiência pedagógica de Ciotti (2011) e nos fragmentos artísticos desencadeados por Goldberg (2007), para dizer que tais propostas revelam fundamentos na experiência, no sentido e na percepção.

Como método buscou-se através da vivência da performance estar ciente do fato de que nossas ações educam, já que este é um fenômeno que nos permite experienciar o lugar, desenvolver os sentidos e perceber de que forma os outros apreendem nossas ações. Tendo a noção de que isso

só é possível quando o corpo interage significativamente a partir da experiência, por isso a fenomenologia que é o ramo que estuda a experiência do homem – sertão importante para compreender tais complexidades. Ou seja, *“O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele”* (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

PERFORMANCE DOCENTE

Consciente de que o processo seria registrado por meio de gravação de áudio, vídeo, fotografia, ou seja, por meio de recursos para garantir a ampliação do estudo, os docentes no primeiro dia da oficina levaram adiante o primeiro exercício de performance “se encaixe” sem demonstrar muita dificuldade, afinal, tal atividade já vinha com uma proposta e problema a ser discorrido, além de não exigir tanto do corpo inicialmente.

Esta maior aproximação pôde garantir algumas descobertas, desconstrução e construção de conhecimentos referentes ao tema e a revisão de nossa posição como professores e professoras frente a situações que foram sendo trazidas sobre sexualidade na escola.

O segundo dia, **“Quando nosso corpo comunica”**, foi pensado para o segundo encontro com o objetivo de perceber que imagens nós construímos para os educandos entre a docência e a sexualidade. Neste mesmo dia, um fato inesperado, os docentes iniciaram a oficina expondo dúvidas e reflexões sobre como lidam como pais e mães em relação ao assunto sexualidade. O que corresponde também à forma como os docentes se percebem na sua atuação em diferentes papéis, como este tema difere na abordagem que é feita em família da que é realizada na escola e vice e versa,

e de refletirmos até mesmo se não há nenhuma diferença de abordagem entre as duas instituições.

O terceiro dia, “**Discurso e prática**”, referem-se ao discurso e prática sensível, onde cada docente formou uma dupla e dispôs além de olhar um ao outro o tocar caso houvesse permissão. Um caminho para de fato analisarmos a experiência de olhar o outro para além da imagem que representam. As contradições do discurso e o distanciamento com a prática acabam por refletir no relacionamento com os estudantes. No entanto, apresentar as contradições como características da nossa contemporaneidade pode ser o caminho para lidar com as incertezas.

No quarto e último dia, **Todos somos performers**, foi a vez dos professores e professoras pensarem e criarem uma proposta a ser desenvolvida no quinto dia de encontro, o qual seria a apresentação final realizada por eles/elas como atividade final da oficina. Deram até a ideia de apresentar suas performances aos professores e demais funcionários da escola que não participaram da oficina durante a reunião da semana pedagógica escolar. Infelizmente, não foi possível a realização do quinto dia devido o cancelamento das atividades pela direção da escola, um ponto negativo para a oficina, já que os professores desistiram de apresentar tendo em vista que o público-alvo não estaria presente.

Mas o quarto dia se encerrou com a ideia e o ensaio da performance prevista para o quinto dia. Os professores desafiados começaram se dividindo em dois grupos e diversificando a discussão sobre a sexualidade. Alguns timidamente se entregavam ao experimentar os objetos que vinham compondo seus kits, composto por um elemento diferente cada um para ajudar a construir a performance.

Tais elementos serviram, então, como acionadores e não propriamente a serem usados para uma única finalidade. Sendo possível, então, a ressignificação de tais

objetos, dependendo da criatividade dos docentes e de suas interpretações acerca da sexualidade e do que a rodeia como a identidade e o gênero.

PONDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DA OFICINA DE PERFORMANCE EM SEXUALIDADE

A oficina de performance em sexualidade lançada aos professores/as foi capaz de acionar, além de memórias, as vivências que de modo direto ou indireto construíram formas de discriminação sexual. Nesse ínterim, foi colocada para os/as docentes a possibilidade deles/as se tornarem agentes nas discussões sobre a sexualidade, e consequentemente construtores de conhecimento, de forma que pudessem perceber que, ao negar o direito sexual antes mesmo de imprimir o direito a Educação estaria longe de construir uma sociedade democrática e/ou cidadã.

Neste contexto, tratou-se da performance como uma experiência sensível de questões afetivas em torno do corpo, diretamente ligado às concepções que se constroem em torno da sexualidade, já que a partir dele se produzem conceitos e significados. A relevância de se trabalhar com o público docente foi a compreensão de um processo mais dinâmico na atuação destes na oficina de performance que pode possivelmente dar um salto para a sala de aula. Assim, o que se pôde produzir na oficina de performance em sexualidade com professores/as do ensino médio?

Os docentes foram orientados primeiramente a não se limitar apenas as **suas** experiências na escola, mas, deveriam lembrar-se das experiências do **outro** que foi alvo de preconceito, discriminação, exclusão por conta da sua conduta sexual. Logo, o sujeito considerado estranho, aquele que foge às normas, não se identificando com ela.

O objetivo aqui era fazê-los pensar a sexualidade não só a partir dos discursos, mas, também, das práticas construídas em relação a estes próprios discursos.

Fora explicado a eles/as que esta proposta compunha momentos para exercitar a coletividade, motivação, criatividade, atenção e a memória, quem sabe as ações traçadas ali poderiam permitir retornos não só para este profissional como também para os/as alunos.

Foi importante deixar claro para os docentes que o profissional da área da Educação que não apresentasse relatos sobre essa experiência ou que mencionasse jamais ter vivido algo referente às problemáticas em torno da sexualidade, estaria construindo nesta pesquisa uma desconfiança, o que me permitiria confrontá-los, questioná-los mais a frente.

Nesta atividade, “**Eu vou ser um@ estranh@**”, não nos distanciamos do cunho artístico que induz a percepção, as emoções e as ideias. A diferença foi que as ações construídas partiram da interdisciplinaridade para se permitir estar em situações de fronteiras ou emergentes, como preparação para o sistema que pensa a educação para o indivíduo.

Aprendemos dos professores e professoras mudanças palpáveis que começaram a insurgir a partir do segundo dia da oficina, mudanças que ficavam evidentes nas inferências dos mesmos na reunião e estudos para construção do PPP¹ e resolução de normas da EEMCVA que também seguiram entre os dias 25 a 28 de janeiro, sempre logo após a oficina de performance em sexualidade. Na reunião, constatou-se várias colocações e ações que surgiram dos debates construídos em cada dia da oficina.

1 Projeto Político Pedagógico.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS DE UM/A PROFESSOR/A PERFORMER

Ainda poderia traçar-se muitas reflexões sobre tudo o que foi vivenciado na oficina de performance e problematizar algumas questões que foram expostas, mas não debatidas aqui. Porém, descrever os fenômenos diversos apresentados e até mesmos construídos ali foi o necessário e o possível neste processo, pois tem sido desafiante construir intervenções pedagógicas com o tema sexualidade e, por isso, as reflexões que foram construídas até aqui sobre a prática da performance com os professores e professoras e de suas ações na oficina, nos vemos responsáveis por expor, da forma mais honesta possível, o que eles e elas conseguiram produzir, sem deixar de inferir que equívocos fizeram parte do processo de construção de conhecimento, bem como a insatisfação em algumas vezes não se conseguir alcançar todos os objetivos planejados, e ainda a compreensão de que continuamos no processo, em movimento, em constante mudança.

Ao falar sobre perceber a si mesmo, aprendemos com essa oficina de performance e com os professores/as que se desprender das amarras de si ajuda muito mais a entender o outro, o diferente de nós. E percebemos, que em nossas práticas de sala de aula, isso será válido recordar para não performatizarmos uma figura insensível e intolerante com a diversidade encontrada em cada aluno e aluna, em cada sala de aula, em cada ambiente educacional que adentrarmos, pois vivenciamos no processo da intervenção à estranheza e à esquisitice que é reconhecer cada um de nós mesmos como seres diferentes; a respeitar as identidades construídas e desconstruídas nos corpos que transitam efemeramente no ambiente escolar e que são uma mostra do quanto os sujeitos são mutáveis, e as identidades construídas e

desconstruídas também em um ato performático e não menos educativo quanto nossas ações na prática docente.

Ainda assim, ser professor performer para nós, professores/as e pesquisadores/as, agora se tornou difícil de definir, pois, já nos transformamos de novo, mudamos as coisas de lugar, acabamos por nos reinventar enquanto profissionais e pessoas depois de todas as vivências na oficina de performance com os docentes. Ou seja, estamos em trânsito novamente, o que nos leva a pensar sobre outras possíveis ações pedagógicas.

Dessa forma, aprendemos a ser um pouco professores/as performers.

REFERÊNCIAS

CIOTTI, Naira. **Aprendendo e ensinando através da performance**. A Performance ensaiada: ensaios sobre performance contemporânea. Antonio Wellington de Oliveira [organizador] – Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antônio Carlos Gil. -6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDBERG, Roselle. **A Arte da Performance: Do futuro ao presente**. RoseLee Goldberg, São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, 2015.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Corpo, arte, vida e educação: contribuições da performance para as Pedagogias Culturais**. Pedagogias culturais. Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A IDENTIDADE SURDA A PARTIR DAS DISCUSSÕES DOS MARCADORES SOCIAIS

Tiago Vargas da Silva¹

Yuri Yanick Oliveira e Silva²

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo apresentar alguns resultados da pesquisa intitulada *A Construção da Identidade Cultural do Surdo a Partir das Discussões dos Marcadores Sociais*, realizada junto ao curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola, ofertado pela Universidade Federal do Amapá.

O propósito da pesquisa foi investigar os aspectos da construção da identidade surda a partir da interfase surdo/ ouvinte e a sua relação com os marcadores sociais da diferença — tais como gênero, sexualidade e relações étnico-raciais e refletir sobre como as práticas e construções advindas da comunidade falante interferem ou não no processo de construção cultural do surdo. Pretende-se analisar tais contextos através da compreensão de que a interfase das relações entre ouvintes e surdos apresenta tendências de imitação, reprodução e ausência de formação adequada sobre os temas que envolvem a diversidade.

Para o desenvolvimento de tal proposta, foi escolhida a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Edgar Lino da Silva, tendo, mais especificamente, os alunos

1 Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás. Docente do curso de especialização em Gênero e Diversidade na Escola (UNIFAP). Professor da rede estadual de Educação do estado do Amapá.

2 Pós-graduando em Gênero e Diversidade na Escola (UNIFAP). Professor da rede estadual de Educação do estado do Amapá.

surdos e professores que compõem o Atendimento Educacional Especializado – AEE como sujeitos da investigação. Participaram da pesquisa 10 alunos, sendo 6 meninas e 4 meninos, que cursam o Ensino Fundamental II, do 8º a 9º anos, usuários da Língua Brasileira de Sinais, com faixa etária de 14 a 15 anos, e duas professoras que compõem o quadro docente do AEE da referida instituição de ensino.

O trabalho se dedicou a uma abordagem histórica sobre a formação da identidade do surdo ao longo da trajetória humana, a partir de um esforço de compreensão desse sujeito, fisiologicamente desvirtuante do padrão estabelecido pela sociedade, majoritariamente ouvinte. Posteriormente, fez-se uma abordagem específica sobre a identidade surda a partir dos resultados da pesquisa, problematizando o acesso dos surdos a uma Educação que inclua as discussões sobre os marcadores sociais; e, por fim, foram feitas sugestões de algumas adaptações e intervenções para melhor aproveitamento do processo ensino-aprendizagem desse público.

A escolha do tema por parte do autor da pesquisa se deu pelas suas inquietações enquanto professor do AEE e tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais com alunos da rede estadual de Educação do estado do Amapá. Percebe-se que, devido à falta de informações relacionadas tanto ao uso quanto à difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras,¹ há pouco entendimento acerca das discussões dos marcadores sociais da diferença pelos surdos, favorecendo os preconceitos nessa comunidade. Dessa forma, faz-se necessário, e urgente, trabalhos que abordem tais questões e cujos resultados cheguem às salas de aulas.

1 Cabe ressaltar que a Língua Brasileira de Sinal (Libras) foi instituída em 1991, porém só foi sancionada com a aprovação da Lei nº 10.436, no ano de 2002.

METODOLOGIA E DISCUSSÕES

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela seguinte metodologia: técnica de observação sistemática nos ambientes de sala de aula convencional e na sala do AEE, seguida da realização de entrevistas com os alunos surdos, feitas em Libras, caracterizando apropriação da cultura e domínio de Libras pelo pesquisador, a fim de obter um melhor aproveitamento dos relatos e experiências ali descritos. E, finalmente, foram entrevistadas as professoras, utilizando-se questionários semiestruturados. As análises das entrevistas foram categorizadas de acordo com as respostas dos participantes, considerando que, dessa forma, houve uma melhor compreensão dos indicadores relacionados à inclusão do aluno surdo e às condições de permanência ofertadas pela instituição a este público.

Surdez¹ é o nome dado à dificuldade ou impossibilidade de ouvir, podendo ter como causa vários fatores que podem ocorrer antes, durante ou após o nascimento. A deficiência auditiva pode variar de um grau leve a profundo, ou seja, a pessoa pode não ouvir apenas os sons mais fracos ou até mesmo não ouvir som algum.

É importante destacar a diferença entre “povo surdo” e “comunidade surda”.

O primeiro se refere ao grupo de “sujeitos surdos” que têm costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, que constrói sua concepção de mundo através da visão; o segundo, que não é só de surdos, se refere aos familiares, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses comuns (STROBEL, 2013, p. 38).

1 De acordo com o Art. 5º, do Decreto nº 5.296/2004, é considerada pessoa portadora de deficiência auditiva aquela que se enquadra nas seguintes situações: perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Em uma determinada localização, que podem ser as associações e federações de surdos, entre outros ambientes de convívio social.

Na trajetória histórica dos surdos, percebe-se a criação de um padrão no qual o indivíduo deve se comunicar para estar efetivamente inserido na sociedade. As práticas são principalmente incentivadas por educadores e médicos que atuam com esse sujeito. A criação de um conceito de que só deve ser aceito quem compõe o padrão “normal” obriga os surdos a aprenderem a se comunicar do modo tradicional.

Mas, afinal, o que é a *identidade surda*? Uma vez que tudo se transforma incessantemente, como definir identidades? O processo de construção da identidade deve levar em conta vários fatores e discursos e se mostra fundamental na atualidade para que haja definição de novos entendimentos das dinâmicas sociais com todas as suas transformações, seja social, cultural, econômica ou linguística. Segundo Stuart Hall (2006), existem três concepções de identidade presentes na história: a iluminista, que tende para a perfeição do ser humano; a sociológica, em que as identidades se moldam a partir das representações sociais; e, por fim, a identidade do sujeito pós-moderno, marcada, sobretudo, pela diferença e pela fragmentação permanente dos códigos culturais, nos quais o sujeito passa a assumir diferentes identidades, de acordo com as suas vivências.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. E historicamente definida, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. (HALL, 2006, p. 12-13)

Com base nessa discussão, a investigação partiu desse último conceito, compreendendo a identidade como algo volátil, em constante processo de mudança, levando o sujeito a diferentes direções. Seguindo a definição de identidade cunhada por Hall (2006), propomos discutir as identidades surdas.

Gladis Perlin (1998), pesquisadora surda, chama de identidades surdas todos os surdos que possuem uma experiência visual determinante nas formas de comportamento, cultura e expressão destes. Estes surdos carregam consigo a língua de sinais e a utilizam como principal fonte de expressão e de manifestação de estar no mundo. *“As identidades surdas estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Noto nesses surdos formas muito diversificadas de usar a comunicação visual. No entanto, o uso de comunicação visual caracteriza o grupo, levando para o centro do específico surdo”* (PERLIN, 1998, p. 62). A principal diferença na construção dessa identidade é o uso das mãos, o desprezo por aparelhos auditivos e um discurso contrário a medidas de normalização da surdez através da busca de adaptação de meios de comunicação.

As identidades surdas foram estigmatizadas e desvalorizadas pela comunidade ouvinte, que não aceitava a língua de sinais, reduzindo-as a gestos, mímicas e pantomima. Usar ou não a língua de sinais seria um fator primordial na produção da identidade surda. No caso específico do surdo, pode-se notar, em dados momentos históricos, a aceitação do corpo físico e a valorização da sua sanidade, com referência a um modelo nas sociedades iniciais. Estas sociedades que despontam no início da existência assumem uma posição que é repassada historicamente ao longo do tempo.

Os surdos, em diversos momentos, foram, e ainda são, vistos como deficientes, incapazes de criar, pensar por

si, e que devem ser conduzidos e encaminhados. Como não têm acesso às discussões e/ou reflexões sobre temas importantes como os marcadores sociais, os surdos reproduzem o que é pensado pelos ouvintes – neste caso, seus familiares, professores e outros alunos ouvintes. Alguns nem se aceitam como surdos e estão em busca da normalização de sua deficiência, preferindo utilizar a fala a expressar-se em sinais. Durante muito tempo, e talvez durante todo processo de construção da identidade humana, o surdo tem estado à margem desses movimentos.

Com base nessa discussão, buscou-se compreender qual o nível de conhecimento os alunos surdos têm da escola pesquisada acerca dos marcadores sociais da diferença e como esses conhecimentos são trabalhados pelos professores durante as aulas.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

O que se espera da escola atualmente, em especial da escola inclusiva, é o compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna. Para Garcia (2002, p. 20), a escola deve analisar a importância da Educação inclusiva no exercício da cidadania, o que implica a efetiva participação da pessoa na vida social, resguardada a sua dignidade, a igualdade de direitos, a importância da solidariedade e do respeito, bem como a recusa categórica de quaisquer formas de discriminação.

A escola desponta discursivamente como espaço plurifacetado. No entanto, estimula também práticas de segregação, integração e assistenciais a seus educandos, que

não têm voz, presos a um sistema que, majoritariamente, é administrado pelos padrões. As práticas pedagógicas excludentes podem ser percebidas já no início do processo de alfabetização dos surdos, por meio de profissionais sem formação e classes de atendimento especial. Os professores devem ser orientados a construir um plano de trabalho pensado em conjunto com a equipe diretiva e contemplado no projeto político-pedagógico da instituição. Os alunos devem reconhecer-se num ambiente aberto e plural, que estimule a convivência harmônica e que suscite a discussão da igualdade educacional para todos.

No primeiro momento, alguns entrevistados se mostraram surpresos ao serem abordados em Libras, e isso colaborou de maneira positiva para o aceite das suas impressões sobre os questionamentos. Porém, cabe ressaltar que nem todos os alunos surdos utilizam a Língua Brasileira de Sinais. Cerca de 60% deles apresentaram dificuldades acentuadas em expressar-se na língua e, em um universo de 10 sujeitos, como demonstrou a pesquisa, têm dificuldades ou não sabem Libras. Essa é mais uma das inúmeras deficiências que afetam a Educação pública brasileira.

Partindo desse pressuposto, as entrevistas com os alunos abordaram temas pertinentes aos marcadores sociais e foram realizadas em Língua Brasileira de Sinais, em sala particular e individualmente. Pode-se perceber durante a entrevista que o uso da língua de sinais auxiliou no processo de compreensão das perguntas e fez com que esses sujeitos se expressassem de maneira mais franca. A possibilidade de se exprimir em sua língua materna e os direcionamentos em língua de sinais pelo entrevistador puderam captar aspectos como a autonomia de pensamento e a autoestima desses sujeitos, além da compreensão das questões que foram esboçadas.

Percebe-se que os fatores que levam a essa dificulda-

de estão além da forma como é compreendida a utilização de Libras pelos outros pares surdos e ouvintes; a facilidade que sentem ao expressar-se; a variedade e conhecimento gramatical da língua; e o seu uso pelos professores. Há grande incentivo da utilização da modalidade escrita da língua portuguesa, evidenciada em sua grande maioria e em todos os casos de resolução de problemas, tanto em sala de aula quanto nos encontros formais e informais dentro do ambiente escolar — mas também pela falta de um sistema de ensino eficiente que de fato alfabetize em Libras.

Para verificar o conhecimento acerca do tema proposto, os entrevistados foram interrogados se conheciam sinais relacionados a marcadores sociais (gênero, sexualidade e relações étnico-raciais), onde se percebeu que há pouco envolvimento com o assunto em questão. Cinquenta por cento conhecem alguns sinais, outros 40% não conhecem nenhum sinal relacionado a este assunto e somente 10% deles conheciam todos os sinais, número que representa muito pouco em comparação com a totalidade dos surdos entrevistados.

A restrição sobre os assuntos, em geral pela falta de sinais relacionados ou conhecimento do surdo em sua língua, evidencia, ainda, outras dificuldades que devem ser superadas no processo de construção da identidade surda. Entende-se que o estudo e o entendimento dos conteúdos auxiliam no processo de diminuição da intolerância e preconceito sobre o tema dos marcadores sociais. A deficiência no incentivo, a carência de uso dos sinais, a ausência de tradutor/ intérprete, a precária alfabetização em Libras, a exposição dos temas sobre marcadores sociais de maneira irreflexiva e a falta de leitura pelos surdos são provavelmente uma explicação para o pouco conhecimento sobre o assunto.

Em relação a participação do surdo durante as aulas,

constatou-se — nas entrevistas e por meio da observação direta — que 80% apresenta uma atuação passiva em sala de aula, onde o professor se utiliza da língua portuguesa na modalidade oral e sem recursos visuais. É importante destacar que a escola pesquisada não dispõe do trabalho do tradutor/ intérprete de Libras e que o serviço de Atendimento Educacional Especializado ocorre no contraturno ao horário de aula dos alunos. Dessa forma, por mais que se realize uma abordagem ou discussão sobre os marcadores sociais, os surdos ficam à margem destes questionamentos, pois as aulas são, em sua maioria, lecionadas de forma oral.

Observou-se que poucos são os professores do Ensino Regular que facilitaram a integração do surdo na sala de aula, vez que a maior parte das informações foi transmitida de forma oral, através do uso da língua portuguesa. Desde a frequência, a explicação dos conteúdos, a correção coletiva das atividades às orientações gerais, não há uso de gestos, mímicas e nem contatos com os surdos, que ficam em sala obtusos ou observando os outros alunos.

Dentre as principais problemáticas, a ausência de tradutor/ intérprete de Libras durante as aulas no Ensino Regular é o problema mais urgente, pois esse profissional constitui parte fundamental na mediação do conhecimento, sendo indispensável ao aluno surdo. No entanto, a disponibilidade desse especialista junto ao aluno depende de políticas públicas que fogem à competência das escolas, de maneira que a frequência de tal serviço é bastante deficitária.

Em relação à falta de mediadores da língua, há uma grande lacuna entre o real aprendizado, as discussões, a opinião do surdo e o que realmente se faz na escola. Constatou-se que os surdos permanecem na inércia, calados, isolados, por não se expressarem em Libras e não participarem em nenhum momento das discussões.

Os marcadores sociais ainda são temas tabus para de-

bater na escola. O problema é que o entendimento das relações ouvinte/ surdo quanto aos marcadores sociais da diferença, conforme se constatou, é tratado com muito receio pelos professores que estão envolvidos com a atividade de mediação dos conteúdos para o surdo. A religiosidade, as ausências de leituras sobre os marcadores sociais e o pouco uso de Libras na escola colaboram para a continuidade da segregação do conhecimento acerca dos temas referentes às relações étnico-raciais e, sobretudo, gênero e sexualidade.

Diante dos dados obtidos pelas entrevistas e observações, considera-se coerente destacar que a influência da religião, da família e do professor sobre as posições que o indivíduo surdo assume são fundamentais na construção de sua própria identidade. Deve-se avaliar e reavaliar a prática cotidiana na produção do saber/ poder e refazer reflexões especialmente com a família e a comunidade surda.

Com base nas informações evidenciadas, considera-se relevante propor algumas recomendações que sejam viáveis de execução, no intuito de contribuir com o processo de inclusão dos alunos surdos da escola pesquisada. Sugere-se a criação de um grupo de ensino permanente para a difusão de Libras na escola, no qual se organizariam estudos sobre os marcadores sociais e seus respectivos sinais; um espaço para socializar experiências e, sobretudo, de aprendizado constante.

Sugere-se, também, a criação de uma videoteca com acervo em Libras sobre os mais diversos assuntos, entre eles os marcadores sociais da diferença, a fim de subsidiar pesquisas e possibilitar o acesso, de forma coletiva ou individualizada, dos alunos com interesses nessas informações. Percebe-se que diante da falta de tradutores/ intérpretes, a videoteca seria uma alternativa muito importante para a inclusão de alunos surdos, porém, ressalta-se que o vídeo não substitui o especialista, mas seu uso pode ser bastante

relevante na ausência de um mediador.

Outra sugestão seria a formação de um curso de Libras, a fim de garantir a acessibilidade comunicativa e o direito do uso da língua de sinais por todos os que estão envolvidos na função educadora, desde os professores que atuam com os alunos surdos até também os demais funcionários da escola, assim como a proposta de formação continuada e a constante revisão do projeto político-pedagógico, principalmente em relação aos temas do acesso do surdo a informações, saberes e conceitos sobre os marcadores sociais também são ações necessárias.

Salienta-se a relevância dessas discussões no âmbito da Educação Especial no estado do Amapá, especialmente no campo da inclusão educacional do surdo, tendo em vista a pouca preocupação por parte dos agentes públicos responsáveis pelas políticas públicas de Educação.

Em face dessa realidade, norteadas pelas políticas governamentais, faz-se necessário um envolvimento coletivo e efetivo dos agentes educativos, objetivando eliminar os obstáculos inviabilizadores de um processo educativo que busque o exercício pleno da cidadania. É fundamental pensar um instrumento real de transformação social e espaços de aprendizagens, de socialização de saberes, contrapondo-se ao comportamento atual de desigualdades e exclusão inerentes às políticas educacionais.

No Brasil, percebe-se um tipo de obrigação do uso da língua falada para o aprendizado da língua portuguesa padrão como modelo de sucesso escolar. Ainda se crê em uma cultura monolíngue, defendendo a língua portuguesa em detrimento das tantas línguas existentes no nosso país. O Decreto nº 5.626/05, considera a Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Ela, porém, é pouco utilizada nas escolas públicas.

A Educação inclusiva deve assumir sua parte no enfrentamento desse contexto, priorizando o compromisso com as mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes de forma permanente, continuada e para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. *Decreto nº 5.626 – Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.* Brasília, 2005.

_____. *Brasil. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro 2004. Regulamenta as leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.* Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

_____. *Brasil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.* Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

GARCIA, Regina Leite (org.). *O Corpo Fala Dentro e Fora da Escola.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PERLIN, Gladis T.T. *Identidades Surdas.* In: Skliar Carlos (org.) *A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças.* Porto Alegre: Editora Mediação, 1988.

STROBEL, Karin. *As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda.* 2 ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

O PAPEL DA ESCOLA NA GARANTIA DOS DIREITOS SEXUAIS DE JOVENS MULHERES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO NO CENTRO EDUCACIONAL RAIMUNDO NONATO DIAS RODRIGUES

Nelcirema da Silva Pureza¹
Ana Cristina de Paula Maués Soares²

INTRODUÇÃO

Uma das questões mais latentes percebidas no cotidiano escolar diz respeito à sexualidade das pessoas com deficiência. Tal público é referido em diversos discursos como composto por seres assexuados, desprovidos de desejos de interações amorosas ou sexuais, inversamente, em outras percepções, como donatário de uma sexualidade exacerbada, animalesca e incontrolável. Visões dicotômicas presentes em diversos grupos sociais serão alvo da análise aqui proposta, entendendo-se, *a priori*, que a escola – enquanto organismo social – tem também sua função mediadora na defesa dos direitos dos alunos, dentre os quais os direitos sexuais. Analisaremos, como forma de delimitação do tema, cujo pano de fundo é a deficiência intelectual (DI), qual seria o papel da escola na garantia dos direitos e vivência da sexualidade de alunas matriculadas no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues, em Macapá, no estado do Amapá.

A denominação do presente estudo, por abordar o tema dos direitos, pode levar à compreensão que o mesmo terá um viés meramente na seara da justiça e dos direitos

1 Psicóloga, professora de Psicologia (UNAMA, 1993), especialista em Neuropsicologia (UNINTER, 2005), especializando-se em Gênero e Diversidade na Escola e mestrando em Ciências da Saúde (UNIFAP, 2016).

2 Professora do curso de Relações Internacionais, mestranda em Sociologia (UFPA, 2004) e doutora em Ciências Sociais (UFPA, 2013).

constitucionais. Entretanto, este estudo focou de forma mais objetiva no papel da escola no que tange ao esclarecimento, à conscientização e à viabilização de práticas educativas que possam refletir em questionamentos ou mudanças de paradigmas exaustivamente enraizados no fazer educacional.

Pretende-se com esta investigação contribuir com uma nova perspectiva pedagógica onde pais, alunas e profissionais da Educação possam conhecer melhor essa problemática e construir novos caminhos que possam levar a uma humanização dos direitos na vivência de uma sexualidade plena, sadia e consciente.

A instituição onde esta pesquisa foi desenvolvida é um Centro de Atendimento Educacional Especializado, localizado na rua Barão de Mauá, 52, bairro Buritizal. Considerou-se para tal a população de alunas com deficiência intelectual leve e moderada matriculadas no ano de 2016, de ambos os turnos de atendimento.

Neste trabalho focou-se temas que, em geral, são considerados uma categoria de importância inferior àqueles que a escola considera como mais relevantes: direitos de alunas com deficiência intelectual e a sexualidade dessas mesmas alunas, analisando o papel da escola no atendimento ou na mediação dos mesmos. Tais temas ainda são considerados tabus, consistindo em um desafio para profissionais e familiares que anseiam por uma prática educacional mais humana e libertadora.

Realizou-se um diálogo com teóricos acerca da sexualidade de mulheres com deficiência intelectual, uma vez que essa temática diverge do senso comum, inserindo o atual conceito de DI e sua significação contemporânea. Em seguida, foi feita uma abordagem da sexualidade no contexto legal, contemporizando a atuação da escola na garantia de tais direitos.

Posteriormente, foi descrito o percurso metodológico desenhado na execução do estudo, com a descrição das atividades realizadas junto ao local de desenvolvimento da pesquisa ao longo da fase de coleta de dados, bem como os instrumentos utilizados.

Apresentamos também os dados oriundos da investigação e sua análise, explanando o panorama do usufruto dos direitos sexuais das jovens estudantes com DI e a discussão acerca dos dados levantados entre os familiares, profissionais participantes e alunas, contemplando, em seguida, as considerações finais e as possibilidades apontadas de acordo com as percepções e os achados decorrentes do trabalho de campo.

PERCURSO METODOLÓGICO DO TRABALHO DE CAMPO

Esta pesquisa teve como universo (população) 23 estudantes do sexo feminino, com diagnóstico de deficiência intelectual leve ou moderada e idade entre 14 e 40 anos de idade. Para a seleção das alunas, foi solicitada a indicação do corpo técnico e pedagógico e das professoras e professores das mesmas, uma vez que nos laudos constantes na secretaria, a definição categorizando o grau de deficiência em leve, moderada ou grave é praticamente inexistente. Foram indicadas 10 alunas, das quais 7 participaram da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por profissionais e responsáveis de alunas, além de autorização escrita para a participação das mesmas, visando o respaldo jurídico da pesquisa, tendo em vista a condição de tutela das estudantes.

Também compõe o público-alvo os responsáveis das

alunas, em número de 9, que responderam ao questionário e autorizaram a realização das entrevistas. Compuseram também a amostra 7 professores e professoras e 2 técnicos da coordenação pedagógica. Inicialmente, foi realizada uma abordagem em conjunto dos profissionais e pais em reuniões distintas, objetivando explicar o propósito da pesquisa. Foram dadas explicações detalhadas para o grupo de alunas da faixa etária indicada e dentro do perfil, designadas pela possibilidade de compreensão da dinâmica das entrevistas, realizadas perante questionários e com gravador de voz.

A pesquisa com os professores foi realizada exclusivamente com aqueles que atendem aos alunos das salas ambientes temáticas (SATS), destinadas a estudantes a partir de 14 anos. Os educadores responderam a um questionário semiestruturado em que constavam perguntas abertas e fechadas abordando sua vivência e percepção acerca das manifestações da sexualidade e da competência da escola em relação a este tema. O mesmo questionário foi utilizado com os integrantes da coordenação pedagógica. Foram distribuídos 10 formulários entre os professores dos dois turnos de atendimento, dos quais, somente 9 foram devolvidos devidamente preenchidos.

A abordagem da pesquisa é mista, qualitativa e quantitativa, uma vez que ambas respondem à problemática apresentada de modo complementar. A opção pela perspectiva qualitativa foi motivada pela necessidade de análises acerca da qualidade do atendimento educacional prestado pela escola, no que tange ao fator garantia dos direitos. As pesquisas ou estudos denominados qualitativos possuem a premissa de que um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada, segundo Godoy (1995), que enfatiza a consideração de todos os pontos de

vista relevantes. Para a melhor compreensão da dinâmica dos fenômenos estudados, é realizada a coleta e análise de vários dados acerca do mesmo.

A utilização da abordagem quantitativa definiu-se em função da necessidade de relacionar o número de respostas convergentes e divergentes acerca do fenômeno, traduzindo em números os achados acerca da atuação dos agentes e da percepção da responsabilidade em relação às ações de orientação as adolescentes com deficiência intelectual.

Os atendimentos e a marcação das entrevistas na escoladurante coleta dos dados da pesquisa foram interrompidos durante dois momentos de greve dos profissionais da Educação da rede estadual. Também houve a suspensão das entrevistas durante o mês de junho, com a antecipação do encerramento do semestre letivo em virtude de pane na rede elétrica do estabelecimento, passando as entrevistas restantes a serem realizadas nas residências das alunas, após novos contatos e anuência de seus responsáveis.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

A realização desta pesquisa, por sua natureza, apresentou diversos impasses os quais estavam relacionados especialmente às concepções acerca de sexualidade que fazem parte do repertório pessoal de cada um dos participantes. Nas reuniões preparatórias, foram realizadas intervenções de caráter informativo e de esclarecimento acerca do conceito de sexualidade adotado pela pesquisadora e do objetivo de avaliar o papel da escola, de modo especial. Houve recusa de alguns responsáveis em admitir a possibilidade de que suas filhas sequer pudessem ser consideradas como seres com necessidades de interações de caráter sexual, enfatizando o papel da escola em ficar vigilante, pois seriam

“crianças” sem compreensão acerca de contatos afetivos.

O aspecto do grau de severidade da deficiência também representou um fator de dificuldade na abordagem do tema, posto que algumas alunas demonstraram dificuldade na compreensão dos conceitos utilizados ao longo das entrevistas.

Este trabalho teve como hipótese central a importância do papel da escola para a garantia dos direitos e vivência da sexualidade por parte das alunas com deficiência intelectual. Entende-se que, de acordo com as percepções descritas em primeira análise pelos sujeitos da pesquisa, tanto os pais, responsáveis e alunas quanto os profissionais da Educação necessitam conhecer melhor essa temática, numa perspectiva de garantia de direitos, por se tratar de uma necessidade humana em geral negada a estas jovens mulheres.

Nos resultados obtidos com os profissionais, foi constatado o entendimento de que a vivência sexual não é exclusividade das pessoas ditas “normais”, sendo o ser humano dotado de sentimentos comuns a todos, o que condiz com a base teórica que norteia o estudo, com a constatação de que “*A sexualidade da pessoa com deficiência intelecto-motora é inegável, pois, como atributo humano, ela é inerente a qualquer pessoa a despeito de limitações incapacitantes*” (CÔRTE, 2010, p. 77). Para a maior parte dos docentes, as alunas podem ser capazes de vivenciar sua sexualidade, observando-se, entretanto, uma contradição no que tange à inadequação relatada pelos entrevistados de comportamentos desse público.

Os comportamentos citados dizem respeito a manifestações exageradas das alunas, como por exemplo, o interesse manifesto e frequente em manter relações sexuais com colegas, agitação nos momentos de realizar atividades, tentativas de tocar no corpo de professores e colegas na hora das aulas, entre outros. Porém, tais comportamentos podem ser verificados em alunas sem DI, na Educação Básica

ca, não estando relacionados diretamente à questão da presença da deficiência em si.

Por outro lado, a afirmação da maioria dos entrevistados de que a escola está cumprindo o seu papel sugere que ele estaria limitado às orientações pontuais nos momentos em que surgem situações inadequadas, o que demonstra a necessidade da construção de novos caminhos, com adoção de práticas baseadas em uma visão mais humanizada acerca do usufruto dos direitos sexuais, enquanto Direitos Humanos, que permitiriam, em tese, a vivência de uma sexualidade plena, sadia e consciente.

Na abordagem com os responsáveis, a maioria respondeu que a sua filha tem direito de viver plenamente a sua sexualidade, embora a prática de esclarecimentos não seja encarada naturalmente, sendo comum a omissão de informações sobre sexo e sexualidade – o que também é encontrado em famílias sem filhos com deficiência. Esse fato também é relacionado pelos responsáveis ao grau de comprometimento cognitivo das alunas. Para esses, a função de prestar orientações sobre o tema sexualidade é tarefa da escola e da família. Porém, ressalve-se que a responsabilidade da escola é complementar e educativa, sendo a responsabilidade da família a principal, uma vez que a experiência de vida das pessoas com DI dá-se, predominantemente, no seio familiar.

Esta questão revela que o tabu de falar sobre sexo ainda é muito presente, especialmente quando se trata de tratá-lo com pessoas com deficiência intelectual. Nesse ponto, percebe-se que há uma dificuldade histórica sobre o tema, uma vez que pais, mães ou responsáveis possivelmente não tiveram, ao seu tempo, orientações acerca da vivência saudável da sexualidade.

Conforme encontrado na pesquisa bibliográfica, muitos pais e professores expressam dificuldade em dialogar

sobre este tema, temerosos de estimular o interesse pela questão (BASTOS & DESLANDES, 2012). Este temor aparece nas falas de algumas mães, que, por este motivo, modulam a transmissão de informações consideradas inadequadas ou de conotação sexual, buscando proteger suas filhas.

Percebe-se que existe uma desatenção, por parte dos pais, acerca da menor oportunidade que pessoas com DI possam ter para o namoro e as relações afetivas e, ao negar informações visando protegê-las, ao contrário, deixá-las mais expostas ao abuso sexual, além de impedi-las de vivenciar as possibilidades de relacionamento que lhes fossem possíveis. Tal exercício demandaria maior espaço para o diálogo acerca da temática e quase metade das mães considera este assunto muito difícil de abordar.

Na análise das respostas das alunas, verificou-se que o tema sexualidade é abordado em casa, mas a forma de expressão tende para as situações de repressão e vigilância das jovens, comum ao despreparo de algumas famílias e à falta de informação da própria sociedade. Em linhas gerais, essas questões são oriundas da percepção da pessoa com deficiência como “pessoa anormal” por ousar viver o namoro, a gravidez, ainda, o temor à ocorrência de violência ou abuso sexual.

Acerca do conhecimento do que seja sexualidade, as respostas afirmativas das alunas, invariavelmente, traduziam uma compreensão rudimentar acerca da percepção de corpo e genitalidade, sendo numericamente dominante as respostas negativas a esta questão. Antes de absorver o significado abstrato de sexualidade, seria necessária uma compreensão cognitiva do termo, fato que, em geral, apresenta comprometimento nesta clientela. A multiplicidade desta vivência abrange muito mais que a compreensão abstrata do conceito, conforme a ponderação a seguir:

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e, também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura. (LOURO, 2008, p. 22, 23)

A condição de deficiência em si não restringe o usufruto de direitos sexuais e vivências prazerosas, mas a forma como a sociedade lida com as pessoas com deficiência, excluindo-as de seus espaços, certamente o faz. Compreende-se, de acordo com os dados que foram levantados, que, para promover esta forma mais equânime de consecução de direitos, tendo por base a efetiva participação das famílias e dos educadores, a consideração da fala dos principais agentes deve ser o ponto principal para a capilarização dos achados dela decorrentes, buscando ampliar o debate não apenas no campo da Educação inclusiva, mas também nas áreas de saúde, assistência e justiça.

Nessa perspectiva, a efetivação de investigações científicas pode constituir-se em parâmetro para a construção de novos caminhos, com adoção de práticas baseadas em uma visão mais humanizada acerca do usufruto dos direitos sexuais enquanto Direitos Humanos, que permitiriam, em tese, a vivência de uma sexualidade plena, sadia e consciente.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Olga Maria, DESLANDES, Suely Ferreira. *Sexualidade e Deficiência Intelectual: Narrativas de Pais de Adolescentes*. In: **Physis. Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 22 [3]: 1031-1046,(2012). Acesso em: 30 de agosto de 2016.

CÔRTE, Beltrina, PRUMES, C.P. *Sexualidade e o Portador de Deficiência Intelecto-Motora*. In: **Polêmica, Revista Eletrônica da Universidade Estadual do Rio de Janeiro**. v. 9, n. 1, p. 72 - 78, janeiro/março 2010. Acesso em: 30 de agosto de 2016.

GLAT, Rosana. **Saúde Sexual, Deficiência & Juventude em Risco**. Rio de Janeiro, março de 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais*. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, pp.20-29. Maio/Junho,1995.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. *Nova Concepção Sobre Pessoas com Deficiência com Base nos Direitos Humanos*. In: Francisco J. Lima; Rita Mendonça. (Org). **A Efetividade da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013, v. 01, p. 27-56.

LOURO, G.L. *Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas*. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56).Maio/ago,2008.

CONEXÕES ENTRE IDEOLOGIAS RACISTAS E O PODER DISCIPLINAR: O RACISMO INSTITUCIONAL

Édico Renê de Carvalho Canuto Pires¹

INTRODUÇÃO

Este estudo visa investigar as conexões entre as ideologias racistas e o poder disciplinar presentes nos espaços das instituições, especialmente as de educação superior. Levando em consideração a difusão do mito da democracia racial, aliado à naturalização dos discursos e práticas de racismo, torna-se necessário identificar os fatores que levam à sua perpetuação. Destarte, o resultado da pesquisa evidenciou a existência de uma intrínseca relação entre ideologias que reproduzem o racismo e o poder disciplinar exercido nos espaços institucionais, especialmente as educacionais. Além disso, podemos dizer que os discursos, práticas e comportamentos de racismo, preconceito e discriminação racial reproduzem-se nos espaços institucionais, onde a escola e as instituições educacionais possuem muitas dificuldades em lidar com a diferença, e acabam reproduzindo práticas de dominação através do preconceito e da discriminação, causando um fenômeno peculiar a estes espaços: o racismo institucional. A relevância desta pesquisa se dá pela necessidade de aprofundamento do debate acerca das relações étnico-raciais estabelecidas nos interiores dos espaços institucionais, principalmente no âmbito das instituições educacionais. Não obstante, podemos perceber uma absorção de discursos e comportamentos de racismo, preconceito e discriminação racial por estas instituições de Educação,

1 Assistente Social da UNIFAP. renecarvalho@bol.com.br

onde existem intrínsecas relações entre as ideologias que reproduzem o racismo e o poder disciplinar presentes nos interiores das instituições.

Concomitantemente a isso, a compreensão da existência de práticas e comportamentos de racismo, preconceito e discriminação racial leva indubitavelmente, para a elaboração de táticas e estratégias do seu enfrentamento, principalmente no âmbito das instituições públicas com a responsabilidade de servir e que servem de espelho para a comunidade em geral. Compreender as complexas relações sociais que estabelecemos em sociedade e em um ambiente institucional, pode servir de arma e escudo para a ação, no sentido de combater práticas rotineiras estabelecidas sob a aparência de serem “naturais”, inerentes a uma condição humana determinada e/ou inevitável. Saber identificar discursos e comportamentos de racismo, preconceito e discriminação racial é fundamental para a desnaturalização das relações cotidianas que estabelecemos com o outro, e pode incidir diretamente em uma mudança de postura no agir cotidiano, o que leva a uma transformação das correlações de forças institucionais, no sentido de romper as barreiras que dificultam a quebra de tabus, que levam à permissividade excessiva da intolerância e da opressão. A metodologia empregada neste estudo é qualitativa, onde o método dialético foi utilizado como principal instrumento de análise das categorias da pesquisa. O estudo foi bibliográfico, com pesquisas na Internet, além da leitura de estudos, reportagens e pesquisas sobre o tema.

O RACISMO NO ESPAÇO INSTITUCIONAL

O racismo possui diferentes formas de manifestação, desde práticas de discurso a gestos, símbolos, silêncio

e omissão que refletem a naturalização de uma ideologia marcadamente impregnada nas relações sociais que se estruturam em sociedade. No entanto, essas não podem ser vistas como corriqueiras e/ou meramente construídas pelo acaso. Identificá-las é tarefa central na luta contra o preconceito e a discriminação. As manifestações de racismo são oriundas das ações dos homens, que constroem sua história todos os dias, do mero cotidiano aos grandes feitos e revoluções. O racismo não é uma ação inerente à condição humana, não é fruto de nossa natureza, ele é construído e, como tal pode ser destruído. Dentre as suas variadas manifestações, é muito importante considerar as ações dos homens dentro dos liames do tempo e do espaço em que ocorrem. Não adianta analisar um discurso racista, se não se levar em conta o contexto que o produziu, o espaço em que foi criado e/ou reproduzido e o aspecto temporal de sua realização. Assim como variados termos considerados polêmicos em sociedade, o conceito de racismo tanto dentro do espaço acadêmico como no senso comum, passa por um processo de conceituação generalizada sem sentido algum. É como se o mundo parasse de girar por um instante para o racismo passar e ser praticado, não levamos em conta suas especificidades, alguns pequenos detalhes que podem ser fundamentais.

Juntamente à ideia de que o racismo é praticado em todos os lugares de maneira uniforme, temos a concepção de que ele possui inúmeras manifestações em variados espaços e em tempos distintos numa mesma realidade. Isso significa dizer que o racismo, construído historicamente no mundo inteiro, desde a época da escravização até as formas atuais de dominação de raça e etnia, não possui um local a ser manifesto, nem um tempo a ser realizado: ele se reproduz na própria evolução da sociedade em que vivemos, moldando-se às diferentes realidades e concepções culturais

de cada comunidade. Nessa perspectiva, o racismo deixa de ter um caráter intrinsecamente societário, para espalhar-se e manifestar-se em diferentes espaços e tempos. Ele não possui um local próprio, uma hora específica, o racismo é totalmente cosmopolita. Diante disso, percebemos suas variadas manifestações nos diferentes espaços que compõem a sociedade no esporte, na cultura, na política, nas instituições que formam o Estado. O racismo manifesta-se nessas variadas realidades, que nada mais são do que verdadeiros mundos em que os indivíduos vivem e se relacionam uns com os outros, dentro dos quais o racismo constrói-se e reproduz-se todos os dias, não por que teria chegado lá de repente e por acaso fincado raízes, mas porque construiu-se e reproduziu-se junto com a construção da existência destes mesmos mundos.

Com isso, diante da constatação de que o racismo não possui um lugar, um espaço próprio é que podemos dizer que ele é praticado em todo e qualquer espaço, principalmente no âmbito institucional - o chamado Racismo Institucional praticado no interior de um espaço específico, muitas vezes com regras e normas próprias que ajudam a reforçar e reproduzir o preconceito.

AS RELAÇÕES DE PODER NO ÂMBITO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

A escola, assim como outras instituições educacionais, possui um amplo leque de relações de poder que impactam diretamente os atores envolvidos: professores, alunos e comunidade em geral. Temas como hierarquia, submissão e disciplina geralmente esperados em outras instituições da sociedade capitalista, muito mais do que supunha-se existir, geralmente, outras instituições da sociedade capitalista,

como órgãos de segurança - estão presentes no ambiente escolar muito mais do que se supunha existir. Esse ambiente é repleto de relações de poder, assim como afirma Julia (2001, p. 14): *“A cultura escolar evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de - “inculcação de comportamentos e de habitus”.*

Com isso, a instituição também possui o seu caráter controlador, estimulando os indivíduos, desde a infância - através de práticas de dominação e subserviência - a cumprir fielmente rotinas que cerceiam suas potencialidades criativas e inovadoras. Um dos grandes problemas disso está exatamente na forma como o ensino é feito, o saber acaba-se vinculado a esse processo metódico de cumprimento de regras pré-estabelecidas, como se um não fosse possível sem o outro. Nesse aspecto, não há como ensinar ou depreender conhecimento sem ordem, sem cumprimento de rotinas ou normas enraizadas historicamente, assim como não há ordem sem o processo de ensino e aprendizagem. Foucault (2001) identifica este tipo de poder disciplinar. Ele caracteriza a estrutura e o funcionamento de instituições, particularmente a escola como constituídas por dispositivos como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

Diante disso, Tragtenberg (1985) afirma que a existência de um exame ou prova para teste de conhecimentos adquiridos ou assimilados nada mais é do que uma seleção, uma triagem dos mais aptos para o sistema, pois tal método só comprovaria que o aluno sabe a forma de realizá-lo, os “macetes” para responder aquilo que é suficiente para ser considerado apto. Além disso, assim como outros métodos avaliativos tradicionais, eles evidenciam uma maneira ultrapassada de encarar a relação professor

versus aluno, colocando o discente como um ser inferior ao professor, visto como mestre, intocável, ser superior em capacidade de conhecimento, deixando ao aluno o papel de mero expectador daquele que se considera um ser iluminado por conhecimento, como se a apreensão do saber fosse para poucos. Nesse sentido, a escola e as instituições educacionais possuem muitas dificuldades em lidar com a diferença, pois acabam reproduzindo práticas de dominação através do preconceito e da discriminação.

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O RACISMO

De forma totalmente contraditória, a universidade brasileira tem sido um espaço repleto de práticas de racismo, preconceito e discriminação racial. O espaço universitário, tido como o lugar da construção do conhecimento e do florescimento do saber científico, da intelectualidade avançada e a vanguarda da justiça e responsabilidade social, infelizmente não faz jus à sua fama. Assim como as demais instituições do sistema vigente, a universidade brasileira jamais esteve imune à realidade que a cerca, ao preconceito de classe, de gênero, de sexo e principalmente de raça. Da mesma forma que não está imune, encontra-se indefesa perante a cruel constatação de que não é um espaço de tolerância, inclusão e respeito à diversidade.

Com isso, a realidade constatada na sociedade brasileira, que possui uma imensa disparidade nas suas relações étnico-raciais, não deixa de fora as instituições de educação superior. Para Queiroz (2004), a universidade brasileira é marcada por ser composta por indivíduos de cor predominantemente branca e o elemento catalizador ou legitimador das práticas de racismo, seja através da sua reprodução, seja através do silêncio e da omissão. Apesar de todos os

avanços realizados nos últimos anos, os negros pertencentes às instituições educacionais ainda sofrem com as práticas, ora explícitas, ora silenciosas, de racismo no âmbito institucional. Para Santos (2015),

A nossa universidade tem sido a arquiteta, a engenheira e a decoradora de interiores da nossa indiferença moral à violência racial, na medida em que ela (de)forma os profissionais que em grande medida ajudam a propagar o racismo, a discriminação racial, a desvalorização e desumanização dos negros, bem como ajudam o racismo a entrar em nossas casas todos os dias como se ele não fosse crime ou violência contra essa população negra. (p. 661)

O autor nos coloca a responsabilidade das universidades na formação de sujeitos que reproduzem as práticas preconceituosas de cunho racista, pois elas deveriam ser locais de discussão permanente e progressista das relações étnico-raciais, mas, ao contrário, acabam formando indivíduos que reproduzem tais práticas. Será que a universidade tem cumprido o seu papel de formar cidadãos éticos e comprometidos com a justiça social e o respeito à diversidade? Parece que não. Ao contrário disso, diante da precarização que o ensino público vive e do sucateamento das universidades públicas brasileiras, o que se constata é que ela não vem cumprindo sua missão, o que demonstra total ineficiência e desvio de sua verdadeira finalidade.

Ao não cumprir sua missão e/ou se omitir em cumpri-la, a universidade acaba por ser uma instituição como qualquer outra: repleta de práticas que difundem relações de dominação e preconceito, seja de cor, de sexo ou gênero. Na realidade de atuação das universidades brasileiras, podemos dizer que a discussão acerca de práticas de racismo e medidas efetivas para combatê-lo acabam não tendo um status de prioridade mas, ao contrário, acabam sendo

realizadas muito em face de iniciativas individuais ou de grupos, especificamente de militantes e movimentos sociais, como o movimento negro.

De acordo com Santos (2015, p. 664), “A desvalorização e desumanização dos/as negros/as, ou seja, o racismo, adentra nossas casas de forma natural e insuspeita por meio do discurso científico e/ou legitimado pela autoridade (científica) de quem o expressa e/ou o pratica”.

Muitos estudantes negros por todo o país já realizaram denúncias em relação a discursos racistas de professores em sala de aula, mostrando o quanto a constituição dos espaços nos interiores das universidades são um reflexo da segregação racial vivida dentro dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma intrínseca relação entre as ideologias que reproduzem o racismo e o poder disciplinar exercido nos espaços institucionais, especialmente as instituições educacionais. Além disso, podemos perceber que os discursos, práticas e comportamentos de racismo, preconceito e discriminação reproduzem-se nos espaços institucionais, onde existem muitas dificuldades em lidar com a diferença. Esses espaços acabam reproduzindo práticas de dominação através do preconceito e da discriminação, causando um fenômeno peculiar: o racismo institucional. Com isso, os espaços educacionais, assim como outras instituições do sistema em que vivemos, acabam tratando todos aqueles que não se enquadram nos padrões ou paradigmas hegemônicos da sociedade de forma excludente, às vezes de forma explícita, outras implícitas, através da reprodução de práticas que perpetuam a subalternidade do negro na sociedade em que vivemos. Nesse recorte, a universidade brasileira precisa ser o canal que fomenta o debate e a construção de

políticas públicas. Seu papel nesse contexto é crucial para a abertura de um diálogo aberto com a sociedade e que precisa ser travado nos demais espaços institucionais.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da Prisão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, nº 1, p. 9-44, 2001.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *O Negro e a Universidade brasileira*. In: **Revista História Actual On-Line**, Bahia, nº 3, p. 73-82, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A universidade brasileira é um dos instrumentos para a produção da violência racial?** Paraná: UNIOESTE, Volume 10, nº 20, 2015.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de Poder na Escola**. **Revista Lua Nova**, São Paulo, vol. 1, nº 4, 1985.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE EM SALA DE AULA

Marcia Regina Carvalho da Silva Rodrigues¹

Glaucia Maria Tinoco Barbosa²

INTRODUÇÃO

A discussão acerca da educação em Direitos Humanos se dá no sentido de demonstrar a importância do exercício de tal tema em sala de aula, abordando a perspectiva de educar através dos princípios que visam a igualdade de direitos, independentemente de sua orientação sexual e identidade de gênero, levando a uma prática que se propõe a romper com paradigmas historicamente construídos na sociedade em geral.

Diante disto, buscou-se saber quais os avanços e retrocessos da educação em Direitos Humanos no tocante às concepções das relações de gênero e diversidade em sala de aula? Tal problema de pesquisa permitiu uma melhor compreensão sobre a educação em Direitos Humanos e as concepções das relações de gênero e diversidade em sala de aula, não obstante os esforços técnicos, teóricos, políticos e operacionais que vêm se destacando quanto à construção de uma sociedade que saiba conviver com a diversidade.

A escolha do referido tema justifica-se tendo em

1 Especialista em Gestão e Docência do Ensino Superior; em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar pela FATECH; Especialista em MBA em Gestão de Pessoas pela FAMA; em Gestão em Saúde Pública pela FAMA; graduada em Serviço Social pela mesma Instituição; professora do Centro de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão – CPPEX e do curso de bacharel em Teologia da FATECH; professora do curso de Serviço Social da Universidade Paulista – UNIP; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Avaliação Educacional (GEPAVE); <marcia-rodriguesma@hotmail.com>.

2 Pós-doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; professora do curso de graduação em Ciências Sociais e da especialização em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

vista as inúmeras ocorrências de discriminação e preconceito no ambiente de sala de aula, que deveria prezar de forma uníssona pelo pluralismo social e pelo aperfeiçoamento da educação em Direitos Humanos, no sentido da valorização e multiplicação das discussões que giram em torno das relações de gênero e da diversidade.

O presente estudo visou analisar a educação em Direitos Humanos e as concepções das relações de gênero e diversidade em sala de aula, identificando a escola como um instrumento de relações democráticas, que rechaça toda forma de conduta preconceituosa que ainda se avolumam nesses espaços.

A presente pesquisa primeiramente buscou fazer uma breve contextualização da educação em Direitos Humanos, suscitando os seus aspectos conceituais e correlacionando-os com o ambiente educacional. Em seguida, objetivou-se discutir as relações de gênero e diversidade em sala de aula.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A referida pesquisa seguiu o método analítico, por considerá-lo peculiar ao objeto de estudo a ser pesquisado, pois se abordará o conjunto de processos sociais que permeiam a vida em sociedade dos indivíduos protagonistas das instituições educacionais; e a categoria de análise bibliográfica, oriunda de documentos e teóricos que versam sobre o assunto ora pesquisado, dentre os quais se destacam Brasil (2007; 2012), Althusser (1985), Butler (2003), Ramires (2004), Seffner (2011) e Foucault (1980), os quais contribuíram na construção e fundamentação teórica do presente artigo.

Por considerar necessário, realizou-se a investigação do fenômeno a partir de uma perspectiva teórica, no

sentido de identificá-lo, levando em conta o objeto de estudo proposto, tendo como necessidade abordar o universo de significados, valores e atitudes como forma de aprofundar o conhecimento sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos. Nesse sentido, portanto, fez-se necessário explorar o tema escolhido, no sentido de ampliar as possíveis respostas e resoluções de determinada problemática, numa tentativa de escapar do previsível e do óbvio.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Abordar uma educação em Direitos Humanos relacionada às relações de gênero e diversidade em sala de aula pode ser um elemento catalizador, levando a uma prática educativa que transforma as relações que se reproduzem em sociedade. Não obstante, é preciso lançar mão da conceituação de educação em Direitos Humanos, a qual deve ser relacionada e problematizada com as concepções de gênero e diversidade que existem atualmente na sociedade.

É de bom tom apresentar a temática da educação em Direitos Humanos no âmbito da prática educacional e sua importância efetiva para a realidade em que vivemos, marcada pelas práticas de intolerância, desrespeito e homogeneização de grupos diversos e heterogêneos. É preciso discutir e problematizar tais questões para uma prática educativa que não leve à perpetuação de preconceitos e discriminações para com diversos grupos existentes em sociedade, sobretudo no ambiente educacional.

A Educação em Direitos Humanos e sua devida aplicação nas instituições educacionais são regulamentadas através do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, aprovado em 2007. O referido Plano coloca a necessidade da aplicação de uma educação baseada nos

Direitos Humanos para, assim, transpor barreiras construídas historicamente de desrespeito e opressão. Com isso, segundo este Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, “A educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos [...]” (BRASIL, 2007, p. 25).

Nessa perspectiva, destacam-se os termos “cultura de Direitos Humanos” e “formação de uma consciência cidadã” como eixos balizadores de um plano que tem como objetivo o estabelecimento de uma política que abarque e interaja nas relações sociais como um todo, como forma de transformar as complexas relações estabelecidas em sociedade, principalmente no combate à cultura antidemocrática, autoritária e intolerante. Porém, a construção de um Plano e a implementação de uma política podem não ser suficientes para o estabelecimento de uma cultura, de fato, de Direitos Humanos.

A efetivação de sua aplicação suscita a mudança de relações de poder históricas em nossa sociedade, onde as instituições e o próprio caráter de Estado estão em jogo. E as instituições educacionais estão imbuídas nesse processo, pois também sofrem para implementar uma política de educação em Direitos Humanos, considerando-se a precariedade da educação brasileira, principalmente em relação à valorização de seus profissionais, assim como os poucos investimentos, o que acarreta em escolas sucateadas, profissionais desmotivados e a perpetuação de um círculo vicioso em que Educação, sucateamento e precariedade acabam tornando-se palavras sinônimas.

De acordo com o PNEDH, a educação em Direitos Humanos deve transcender os aspectos formais, podendo ser inserida como forma de “conscientizar” e “libertar”, sempre voltada para o respeito e a valorização da

diversidade, ou seja, a educação em Direitos Humanos nos espaços educacionais deve abarcar não somente os aspectos da educação formal, geralmente colocada apenas em sala de aula, mas ser inserida como escopo e política educacional, onde todos os atores envolvidos possuem sua parcela de responsabilidade em efetivá-la.

A educação em Direitos Humanos é de suma importância no exercício da educação em sala de aula, demonstra que tal abordagem fortalece o processo ensino-aprendizagem quando considerada pelo docente como um instrumento que promove o desenvolvimento social e emocional dos indivíduos – isto é, as relações sociais em que estes estão inseridos fora dos muros e das regras das instituições educacionais. Esta articulação entre comunidade escolar e local é um dos grandes desafios para a implementação da educação em Direitos Humanos, pois geralmente tal conexão não se efetiva diante das limitações em que a educação brasileira se encontra, assim como as complexas relações e estruturas da educação como Política de Estado e de governo em que estão inseridas, dentre as quais as relações de poder estabelecidas no interior dos ambientes educacionais costumam desconsiderar.

A escola e a universidade, assim como outras instituições do modo de produção em que vivemos, possuem um amplo leque de relações de poder que impactam diretamente os atores envolvidos – como professores, alunos e comunidade em geral. Desse modo, torna-se necessária a aplicação dos princípios da educação em Direitos Humanos “[...] I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 48).

Porém, apesar da existência de tais princípios, temas

como hierarquia, preconceito, intolerância, submissão e disciplina estão mais presentes no ambiente educacional do que se supunha e, por vezes, descredibilizando tais princípios.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE EM SALA DE AULA

O exercício da atividade docente no Ensino Superior necessita do florescer de uma cultura democrática através do exercício da educação em Direitos Humanos dentro das instituições que compõem esse cenário. Nesse sentido, eliminar qualquer tipo de centralização das decisões que excluem aqueles que precisam participar ativamente da constituição dos espaços sociais mostra-se um elemento emergencial. Nessa perspectiva, faz-se relevante discutir as relações de poder que permeiam as tais Instituições e espaços sociais, assim como a importância da cultura democrática e da educação em Direitos Humanos para o exercício do respeito à diversidade e à diferença.

Para as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 1), “[...] a educação em Direitos Humanos possui a finalidade de promover a Educação para a mudança e a transformação social”. Tais mudanças e transformações se dariam através da aplicação de determinados princípios, dentre os quais estariam o princípio da dignidade humana, da igualdade de direitos e do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

Para Althusser (1985), a escola é o principal aparelho ideológico do Estado capitalista dominante nas formações sociais modernas, pois é ela quem estrutura as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo,

mantém e garante as relações de produção requeridas pelo sistema. Essas relações dicotômicas (patrão-empregado, burguês-proletariado) são reproduzidas no próprio contexto do aparelho escolar.

Nessa perspectiva, a escola e a universidade — assim como as demais instituições do sistema capitalista — são marcadas pelo desrespeito aos princípios da educação em Direitos Humanos, haja vista as relações de poder estabelecidas, tornando tais instituição em uma rede de facilitação da domesticação do diferente, seja através da imposição, da subserviência e da obediência às regras e normas pré-estabelecidas, seja através da exclusão, mantida e reproduzida através de uma camuflada defesa de critérios meritocráticos.

A sociedade, assim como as instituições que formam o sistema de coisas no qual vivemos, são espaços bastante complexos, onde se inserem valores, costumes, hábitos, normas a serem seguidas. Dentro desse arcabouço complexo de manifestações, as instituições educacionais possuem um grande desafio, que é de discutir racismo, sexualidade e relações de gênero de forma democrática, ampliada, que leve em conta e problematize todo o contexto em que se produz e reproduzem-se preconceitos, discriminações, perseguições, normatizações de comportamentos em detrimento de uma naturalização de outros.

Nesse aspecto, as concepções de etnia, gênero e principalmente de sexualidade ainda são tratadas no contexto educacional de forma bastante conservadora, reacionária. A existência de pesquisas, programas e/ou projetos quanto no que tange os Direitos Humanos, ainda são bastante inexpressivos. Ao invés de compactuar com práticas de dominação e preconceito enraizadas historicamente na sociedade brasileira, que reproduzem e reafirmam o *status quo* através de sua heteronormatividade, deve-se promover

constantemente discussões de caráter democrático nos espaços acadêmicos que resultem em efetivas ações de respeito em relação aos Direitos Humanos.

Todos os dias são vivenciados práticas, costumes, hábitos e valores em que as relações de dominação e discriminação são ratificadas dentro das próprias práticas pedagógicas — com suas cantigas antigas e repletas de preconceitos, a forma como se compõe o espaço escolar, a exemplo da organização de filas de meninas e meninos e banheiros divididas por gênero, dentre outras. Assim, a sexualidade circunscreve-se como um campo de discussão central no debate em torno da homofobia.

Para Seffner (2011), “A sexualidade se refere às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais. Nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais” (SEFFNER, 2011, p. 46).

Pode-se dizer que as escolas não discutem de fato a sexualidade, apenas reiteram discursos hegemônicos da heteronormatividade, onde a sexualidade é colocada sob um ponto de vista biológico, em uma tentativa esdrúxula de naturalização das relações sociais hegemônicas. Ao tentar naturalizar a sexualidade dos indivíduos, a escola cumpre um papel imprescindível na preservação da ordem e na reprodução de práticas de dominação, preconceito e discriminação — se o que é natural não pode ser mudado, a sexualidade é apresentada como algo imutável para os indivíduos.

Para Foucault (1980), na sociedade em que vivemos, saber da sexualidade é saber do mais íntimo e do mais verdadeiro de um indivíduo, algo que pode comprometer ou colocar sob suspeita todas as demais informações que temos de uma pessoa. Daí o caráter central da discussão,

omitida pela escola, discussão esta que a escola omite por preferir manter a ordem através do silêncio. Ao ignorar tal debate, a escola mantém sua reputação de espaço do saber para a sociedade.

O debate acerca da sexualidade insere-se como um tabu para a escola, pois como romper com a homofobia ora camuflada, ora descarada na instituição? Como fazer esse debate com a família? Ora, isso certamente não é uma tarefa fácil, mas precisa ser colocada, principalmente por aqueles que moldam e administram a escola, os trabalhadores da Educação. Professores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, auxiliares administrativos, serventes e merendeiras possuem um papel importante nesse contexto, pois são eles que planejam e executam as atividades do cotidiano escolar, principalmente o professor, que planeja e executa a atividade didática, as atividades educativas e culturais. São os professores, em geral, que se relacionam e orientam a família, são eles os formadores de opinião e que possuem maior força política dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, observou-se existe um preconceito velado em sala de aula, situação que carece de transformação. Porém, a dificuldade de se realizar tal transformação não está apenas no trabalhador-indivíduo, mas em um contexto de relações construídas historicamente que ajudam a perpetuar práticas conservadoras que visam o controle absoluto, a vigilância e a manutenção da ordem vigente. A sexualidade acaba por ser um dispositivo de controle, pois discuti-la leva ao debate da própria natureza da ordem social e política vigente, ou seja, ameaça o poder vertical, o poder de cima. Por isso, torna-se mais conveniente silenciar para preservar a estrutura de poder, e é o que acontece com os espaços escolares.

Com isso, podemos dizer que a produção de identidades sexuais está diretamente envolvida com relações de

poder na sociedade, que a todo momento posicionam homens e mulheres numa hierarquia. Tais relações de poder são evidenciadas quando observamos os altos índices de preconceito e intolerância aos homossexuais no Brasil.

Infelizmente, ainda temos instituições tradicionais com um grande poder de influência que ajudam a disseminar dogmas e preceitos construídos em prol da manutenção da realidade vivida, onde a sexualidade não é aceita apenas como prazer. Para Seffner (2011), ela precisa ser economicamente útil e conservadora. Nesse contexto, a escola acaba por ser uma reprodutora de tradições e hábitos, construídos historicamente por relações de poder e dominação totalmente antagônicas, sendo uma instituição que forma para reproduzir, imitar, repetir conhecimentos, hábitos, atitudes e visões de mundo da classe que detêm o poder político e econômico da sociedade em que vivemos.

Não é à toa que a escola não sabe lidar com a diferença, ou com os indivíduos diferentes, pois é muito mais fácil e conveniente tratar os desiguais como iguais para perpetuar a desigualdade, pois a mera sensação de tratamento igual dá a ilusão de justiça social ou de “direitos iguais” perante a tanta desigualdade que vivenciamos no nosso dia-a-dia. Com isso, torna-se preferível e estrategicamente conveniente homogeneizar a cultura no ambiente escolar, mesmo por que a escola é uma instituição que não está imune ao processo de consentimento ideológico construído no senso comum.

Dessa forma, portanto, a escola — assim como as demais instituições da ordem vigente — acaba por ser uma rede de facilitação da domesticação dos diferentes, seja através da imposição da subserviência e da obediência às regras e normas pré-estabelecidas, seja através da exclusão, mantida e produzida através de uma camuflada defesa de critérios meritocráticos. E, ao falar em meritocracia, pode-

mos dizer que a sexualidade também se insere numa lógica individualizante, quando a escola impõe um debate moral acerca da sexualidade, afirmando que tal discussão precisa ser colocada apenas nos espaços privados.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Considerando as análises realizadas sobre educação em Direitos Humanos e as concepções acerca das relações de gênero e diversidade em sala de aula, os resultados apresentados puderam constatar que os espaço de sala de aula segue resumindo-se a uma identidade homologatória, legitimando a intolerância e o preconceito, além de desconsiderar tal educação ao reproduzir um saber programado, sistematizado e mecanicista, executando um saber de forma contínua e progressiva, fazendo do professor uma simples peça na engrenagem de ensino-aprendizagem.

A inclusão ainda se mostra como um grande desafio a ser alcançado, talvez por conta do estranhamento a respeito deste assunto por parte da maioria dos profissionais da educação ou pela não efetivação de políticas públicas consistentes a esse respeito, o que implica em profundas mudanças por parte de todos aqueles que militam no ambiente escolar, seja no melhoramento de suas práticas pedagógicas, seja na sensibilidades de gestores educacionais ou no aprimoramento da formação dos professores.

Quanto ao problema inicialmente levantado, ao que buscou saber quais os avanços e retrocessos da educação em Direitos Humanos no tocante às concepções das relações de gênero e diversidade em sala de aula, percebeu-se que ainda existem inúmeras ocorrências de discriminação e preconceito neste ambiente, que, por sua vez, deveria prezar de forma uníssona pela valorização das diferenças

e pelo aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, pela emancipação de uma sociedade mais justa em relação à diversidade.

Em relação aos objetivos previstos por esta pesquisa - analisar a educação em Direitos Humanos e as concepções das relações de gênero e diversidade em sala de aula -, pode-se dizer que os mesmos se comprovaram, haja vista a utilização da metodologia de pesquisa analítica ora adotada, o que permitiu maior aprofundamento da análise proposta, identificando que a escola não pode ser um instrumento de controle e dominação através de uma pedagogia da sexualidade que se traduz em uma pedagogia do insulto através de piadas, brincadeiras, apelidos etc., pois tais expressões são poderosos mecanismos de objetivação, silenciamento, dominação simbólica, marginalização e exclusão.

Diante do exposto, a análise apresentada por este estudo mostra-se de grande relevância para a comunidade científica, haja vista apresentarem-se como mais uma fonte de pesquisa frente ao problema trabalhado - além da sua relevância social, propondo uma sociedade mais justa e harmônica a partir da educação em Direitos Humanos, fortalecendo as discussões sobre relações de gênero e diversidade no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado: Nota Sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 5 out. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RAMIRES NETO, Luís. **Identidades Homossexuais na Escola: Um Silêncio Duro de Romper**. São Paulo: Revista Terapia Sexual, v. VII, n.1, p. 21-36, 2004.

SEFFNER, Fernando. **Identidade de Gênero, Orientação Sexual e Vulnerabilidade Social: Pensando Algumas Situações Brasileiras**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 39-50, 2011.

AS ESTRATÉGIAS DE VISIBILIDADE E RESISTÊNCIA DE ALUNOS LGBTs: UM ESTUDO DE CASO

Janaina Damasceno Picanço¹

Antonio Carlos Sardinha²

INTRODUÇÃO

Analisando o processo histórico da Educação, percebe-se que este, com poucas exceções, sempre foi voltado a uma minoria privilegiada. Com a Revolução Francesa, inicia-se a discussão de uma escola laica, estatal e universal. No Brasil, a educação burguesa sempre esteve reservada a uma elite dominante, e percebemos que este conceito ainda hoje está presente na educação brasileira.

A sociedade burguesa utiliza a escola como mecanismo de poder e controle, visando tornar as pessoas dóceis. O controle da sexualidade é um dos dispositivos utilizados pela escola burguesa, que busca a dominação dos corpos através de regras, valores, normas, rotinas e práticas que têm por objetivo normalizar e legitimar o padrão heterossexual.

A presente pesquisa discute o tema sexualidade, problematizando as estratégias de resistência visibilidade dos alunos LGBT no contexto de uma escola pública localizada no distrito de Fazendinha – Macapá.

Considerando que a escola foi pensada pela manutenção do poder, sendo um espaço permeado por práticas homofóbicas e discriminatórias, com esta pesquisa buscou-se compreender as estratégias de visibilidade dos alunos LGBT, considerando suas reações diante dessas

¹ Licenciada plena em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar pela UNIN FAP/UFPA especialista em Psicologia da Educação pela PUC-MG e professora da rede estadual de ensino do Amapá.

² Professor UNIFAP/UFPA.

práticas legitimadoras do padrão heterossexual e as ações da escola no que diz respeito às manifestações dos alunos e às práticas homofóbicas existentes neste espaço.

Para tanto, o referencial teórico desta pesquisa foi estruturado partindo da visão de autores como Guacira Louro (2003, 2008, 2015), que estuda relações de gênero e sexualidade, as redes de poder, raça, classe e suas implicações com as práticas educativas; Stuart Hall (2005), que discute a questão da identidade cultural e sua construção nos diferentes contextos históricos, além de Michel Foucault (1997, 2003), que discute sexualidade como dispositivo de poder e controle das subjetividades; Junqueira (2009, 2013), que pesquisa sobre racismo, direito à diferença, gênero e sexualidade e cotidiano escolar; e Butler (2003), com destaque para a perspectiva sobre identidade sexual e identidade de gênero como construções sociais, onde não existiriam papéis sexuais biologicamente definidos, mas formas variadas de desempenhá-los.

Considerando a escola um espaço de embates e debates, esta pesquisa aponta contradições nas ditas estratégias de visibilidade dos alunos LGBT, percebendo os mecanismos de resistência ao controle que a escola exerce sobre a sexualidade e, conseqüentemente, aos corpos, porosos e sujeitos ao poder de vigilância dessas instituições.

Neste sentido, levantou-se como pressuposto da pesquisa, metodologicamente amparada nos pressupostos definidos para o Grupo Focal (Gil, 2010; Dias, 2000), que a participação dos alunos LGBT nas atividades culturais e esportivas – espaços onde tinham maior visibilidade no contexto escolar – aparentemente representava uma forma que encontravam para lidar com as relações de poder e controle de suas sexualidades na escola. A questão contraditória são os limites dessa visibilidade ou, em linhas gerais, as estratégias da regulação desta, usadas pela

instituição escolar para a manutenção do controle desses corpos, considerando que fora do espaço esportivo ou cultural não havia outro local de intervenção e tratamento de temas ligados ao gênero e à homossexualidade.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada na escola onde atuamos como professora e representa um universo pequeno, contudo significativo, para compreensão de peculiaridades e especificidades envolvendo a manifestação da homofobia e violência em torno da afirmação dos direitos sexuais no espaço escolar como fenômeno complexo, entendido nas suas singularidades, permitindo avançar em uma perspectiva comparada para observar de modo mais amplo esse fenômeno em outros espaços e instituições.

A técnica utilizada na pesquisa obedeceu aos pressupostos do grupo focal, uma vez que são grupos reduzidos de pessoas que se reúnem para, neste caso, identificar problemas (Dias, 2000). Os objetivos definidos foram: perceber as estratégias de resistência e visibilidade dos alunos LGBT no contexto escolar; identificar as reações dos homossexuais às manifestações contra eles neste espaço; perceber as ações da escola para trabalhar os casos de homofobia; além de perceber sentimentos e atitudes dos entrevistados sobre o assunto.

A técnica ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Gondim, 2003. p.3). Ela Foi dividida em três seções, a primeira chamada de **A Descoberta da Sexualidade**, onde os alunos responderam perguntas sobre como ocorreu as suas descobertas no que diz respeito à sua sexualidade; em que momento informaram a família; como é a vivência em

casa; o primeiro local onde assumiu a sua sexualidade; e como é a vivência na escola. A segunda – denominada de **Ações da Escola** – levantou a percepção dos alunos sobre os preconceitos vivenciados nesse espaço e como são desenvolvidas ações para resolver tais problemas. A terceira seção, **A Participação nas Ações da Escola**, buscou a percepção dos alunos sobre os espaços de visibilidade e as estratégias disponíveis para resistência ao preconceito. As perguntas em cada seção objetivavam responder à questão principal desta pesquisa.

A técnica foi realizada na sala de leitura da Escola Estadual José do Patrocínio, localizada no distrito de Fazendinha, na cidade de Macapá, capital do estado do Amapá, mais especificamente na zona rural da cidade, que hoje atende alunos nas modalidades do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A escolha do local de realização da técnica deu-se por sugestão dos próprios alunos, visto que a sala realmente era a mais adequada para a atividade por possuir mesas redondas, facilitando o diálogo com o grupo.

Os sujeitos entrevistados foram cinco alunos LGBT, um do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e quatro do Ensino Médio, todos estudantes do turno da tarde. A escolha do grupo deu-se por esses alunos afirmarem sua identidade de gênero e sexualidade tanto na escola quanto na comunidade. Deste grupo., Apenas um dos alunos tinha 19 anos, os demais tinham idades entre 16 e 17 anos.

Ao propor este tema, buscou-se identificar quais estratégias de visibilidade os alunos LGBT utilizam no ambiente escolar, no contexto da Escola Estadual José do Patrocínio. Considerou-se as seguintes hipóteses: a participação desses alunos nas atividades culturais e esportivas, representando uma forma que os mesmos encontram para lidar com as relações de poder e controle

de suas sexualidades no espaço escolar; a não existência, neste espaço, de momentos de discussão sobre temas como gênero, sexualidade ou qualquer outro de interesse dos alunos, o que acarreta situações de violência.

No decorrer das entrevistas, percebeu-se que os alunos LGBT se impõem nas atividades culturais do colégio como estratégia de demonstrar não somente a sua presença, mas também de sua sexualidade e, assim, tentar romper com as relações de poder existentes na escola. No entanto, essa visibilidade está restrita a estes espaços e, dessa forma, regulada sob a ótica institucional

No que diz respeito ao destaque proporcionado pela escola aos alunos LGBT, cabe a pergunta: se não houvesse a organização de atividades esportivas e/ou culturais, os alunos LGBT teriam a mesma visibilidade? É difícil responder a essa pergunta, visto que a escola regula o destaque dado a esses alunos a eventos sazonais, controlando-os, uma vez que as formas de manifestação também são controladas e os alunos LGBT são levados a entender que algumas situações não devem ser manifestadas na escola, como exemplo, o uso do nome social ou mesmo a maneira de se vestir. São situações que os alunos acham que não devem ser mostradas na escola porque podem não ser bem aceitas, ou seja, o fato de não ter momentos de discussão sobre o tema também é uma forma de manter sob controle o que algumas pessoas chamam de “o avanço da homossexualidade”.

Quanto à sensação de segurança que os alunos LGBT sentem no espaço escolar, ela está alicerçada ao fato de todos serem amigos entre si — alguns, de infância — e terem contato, no distrito onde está localizada a escola, com outros sujeitos LGBT. Esse pertencimento nas atividades rotineiras da localidade transmite segurança para todos os entrevistados.

A realidade da escola-campo se difere e ao mesmo tempo se assemelha à das demais escolas do estado: se difere pelo apoio mútuo que se estabelece entre os alunos LGBT — o que acarreta, de acordo com os próprios alunos, ausência de violência física, fazendo com que os alunos sintam-se seguros para se manifestar no espaço escolar — e se assemelha por não existir um debate sistemático relativo à sexualidade, causando discriminação e preconceito, muitas vezes não percebidos até mesmo pelos próprios alunos.

A escola se mostra omissa quanto a ações concretas no que diz respeito à compressão e ao respeito aos direitos dos alunos LGBT, devido à não existência de uma discussão consistente no projeto político-pedagógico sobre sexualidade. Neste sentido, se faz necessário um posicionamento político da instituição quanto ao combate à homofobia e à participação dos alunos LGBT como sujeitos ativos no processo educativo. Outra questão importante é discutir a diversidade com a comunidade, para que se perceba e se reconheça essa desigualdade histórica com esses sujeitos sociais. Somente a partir deste reconhecimento será possível pensar em estratégias de equidades sexuais, de gênero e raça.

É necessário o enfrentamento, pela escola, das práticas discriminatórias para que se busque um currículo voltado para o multiculturalismo e Direitos Humanos, visto que a discussão dos direitos sexuais, de gênero e raciais são essenciais para que a escola lance o olhar diferenciado para essa clientela e perceba suas necessidades e demandas, respeitando sua identidade. A escola é um instrumento importantíssimo para discutir ideias e transpor as barreiras da sociedade. Através da educação, é possível plantar igualdade e respeito não só com os alunos ou pessoas LGBT, mas a todas as minorias existentes na escola e na sociedade.

Esta pesquisa pretende lançar o debate sobre a

necessidade da escola em discutir a sexualidade de forma integral, fazendo-se necessária a formação continuada de todos os envolvidos no processo educativo, para que seja possível inserir no projeto político ações concretas de combate à discriminação e ao preconceito.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DIAS, Cláudia Augusto. *Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas*. **Informação e Sociedade: Estudos**. Vol. 10, nº 2. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa 2000.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais Como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos**. Universidade Federal da Bahia, Paideia, 2003,12(24), 149-161. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 5 de maio de 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1 – A Vontade do Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

_____. **História da Sexualidade 2 – O Uso dos Prazeres**. 10ª edição. Rio de Janeiro. Graal, 2003.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar*. **Educação On-Line (PUERJ)**, v. 10, p. 64-83, 2012.

_____. *Homofobia nas escolas: um problema de todos*. In. **Diversidade Sexual na Educação: Problematizações Sobre a Homofobia nas Escolas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.13-51. Brasília, 2009.

_____.; PRADO, Marco Aurélio Máximo. *Homofobia, hierarquização e humilhação social*. In: Gustavo Venturi; Vilma Bokany. (Org.). **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, vol. 1, p. 51-71.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas*. **Pro-Posições**, vol. 19, nº 2 (56) - maio/ago. 2008.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

Hall, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA COMO FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA SOFRIDA POR ALUNOS E ALUNAS LGTB NO AMBIENTE ESCOLAR

Carla Isadora Barbosa Canto¹

INTRODUÇÃO

O Programa Saúde na Escola- PSE visa à integração e articulação permanente da Educação e da Saúde para o desenvolvimento da cidadania e da qualificação das políticas públicas brasileiras, proporcionando melhoria da qualidade de vida dos educandos, visto que suas ações devem estar pactuadas no projeto político-pedagógico escolar.

A violência simbólica aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, que causa danos morais e psicológicos. Por ser uma violência sem agressão física, ela se faz muito presente em nosso cotidiano, principalmente nas escolas. Quando se trata das minorias sociais, essas acabam sofrendo arduamente com a violência simbólica, e nesta pesquisa iremos tratar sobre a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais).

Desta forma, percebe-se a urgente necessidade de começar a falar sobre a temática com os professores e professoras no intuito de desmistificar, explicar e ajudar na resolução de dificuldades. Deve-se questionar como o Programa Saúde na Escola pode ser usado para o enfrentamento da violência simbólica sofrida por alunos e alunas LGBT no ambiente escolar.

Este artigo tem como objetivo analisar de que forma

¹ Psicóloga

o PSE pode se tornar ferramenta de combate à violência simbólica sofrida por alunos e alunas LGBT no ambiente escolar, conceituando o significado do PSE e deviolência simbólica e classificando suas principais formas, no intuito de esclarecer e orientar professor e professoras de não mais legitimar estas práticas dentro das escolas.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa descritiva no município de Macapá, situado no estado do Amapá, com docentes das redes públicas de ensino municipal, estadual e federal. Esta pesquisa constitui-se em três momentos: a busca de levantamento teórico de literaturas pertinentes ao tema proposto da pesquisa, junto com acesso a dados no site do Ministério da Educação e Ministério da Saúde, livros, sites do Data SUS e dissertações que relacionassem à população LGBT e às demais violências sofridas; a aplicação de 32 questionários on-line com perguntas qualitativas e quantitativas, preenchidos pelos próprios professores, levando em consideração sua realidade no meio escolar como também disponibilidade, interesse e relevância do assunto; ea tabulação dos dados e avaliação dos resultados.

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA - PSE

O Programa Saúde na Escola - PSE foi criado pelo Decreto nº6.286/2007, com finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de Educação Básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

Segundo o Ministério da Educação, o PSE visa à

integração e articulação permanente da Educação e da Saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida dos educandos, e tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção da saúde, de prevenção de doenças e agravos à saúde e de atenção à mesma, com enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino.

O público beneficiário do PSE são os estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de Educação e Saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As ações do PSE devem estar pactuadas no projeto político-pedagógico das escolas. Esse planejamento deve considerar o contexto escolar e social e o diagnóstico local de saúde do educando.

A articulação entre escola e rede básica de Saúde é a base do Programa, que é uma estratégia de integração da Saúde e Educação para o desenvolvimento da cidadania e da qualificação das políticas públicas brasileiras. Falar dessa parceria entre Educação e Saúde é também falar de quem promove o programa pela saúde na atenção básica — as estratégias de saúde da família – ESF, composta por médico(a) da família, enfermeira(o), técnico(a) de enfermagem e agentes comunitários de saúde e os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF, composta por profissionais de nível superior. Essas atividades propostas são realizadas em escolas cadastradas, seguindo o cronograma de propostas solicitado.

O trabalho desenvolvido para o PSE no município de Macapá é bem simples: as ESFs que possuem escolas cadastradas em sua área de abrangência devem realizar as

atividades propostas pelos eixos de diretrizes do PSE, juntamente com o apoio que são os NASFs. Nesse sentido, são realizadas palestras, orientações, dinâmicas, avaliações antropométrica e auditiva e outras atividades exigidas. Todo ano são ofertados dois componentes para serem trabalhados que, segundo os cadernos desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Saúde de 2013, funcionam da maneira que veremos a seguir.

A SEMANA SAÚDE NA ESCOLA

A Semana Anual de Mobilização Saúde na Escola, com o tema Prevenção da Obesidade, teve início em 2012 com a intenção de ser uma atividade inaugural das ações do PSE. Trata-se de uma parceria entre os ministérios da Saúde e da Educação e acontece em torno de temas de mobilização nacional, com o intuito de sensibilizar a comunidade para a importância das boas condições de saúde no desenvolvimento pleno do educando.

Desde o ano de 2012, os outros anos seguintes também tiveram um tema como objetivo principal para ser trabalhado dentro das escolas. Em 2016, foi a promoção da saúde para os estudantes de escola pública, com alimentação saudável e prática de atividade física. No ano de 2016 o tema contemplado foi o Zika vírus e maneiras de lutar contra ele.

Tendo em vista que todo o ano a temática-foco muda, compreende-se que futuramente poderemos debater sobre o *bullying* LGBTfóbico, LGBTfobia e/ou combate ao preconceito de gênero.

GÊNERO, IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL

O conceito de gênero foi inicialmente elaborado para tornar evidente que o sexo anatômico e biológico não é o elemento que define a humanidade. O conceito de gênero já vem sendo debatido há muito tempo. Uma das teorias dessa busca incansável pela definição da palavra gênero surge em meados dos anos de 1970, com o intuito de distinguir e separar o sexo do gênero: o sexo como algo biológico e o gênero social. A partir deste momento, a definição de gênero ganha um empoderamento histórico, político e social.

Atualmente, existem várias abordagens que focam gênero. Como esta pesquisa visa abordar a desconstrução de preconceitos e estereótipos, os pesquisadores selecionados são os que se utilizam da emancipação feminista e da luta pela igualdade, do papel da mulher e da diversidade sexual.

O Dicionário Feminino da Infâmia (FLEURI E TEIXEIRA, 2015) traz uma visão feminista, quase clássica, sobre a constituição da palavra *gênero*, em que um sistema de sexo/gênero é um conjunto de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana. Este conceito traz a reflexão da lógica entre feminino e masculino, heterossexualidade e homossexualidade, impondo uma norma nas ações sociais e culturais dos comportamentos de homens e mulheres. Porém, não se pode estabelecer uma norma para que suas atitudes sejam padronizadas.

A identidade não está ligada unicamente à atração sexual e afetiva, mais sim com um jeito de ser, sentire vivenciar o seu afeto e sua personalidade. Para tentar desmistificar e desconectar a identidade do lado sexual e afetivo, podemos pensar em pessoas cisgênero (cuja a sua genitália

condiz com a sua identidade de gênero) e heterossexuais que possuem uma diversidade de identidades, como profissional, a religiosa e afamiliar. Porém, ao se falar unicamente em identidade de gênero, associamos a posição desta pessoa na quebra de tabus aos estereótipos que o peso da palavra gênero carrega, então acabamos manipulando as pessoas a terem que desenvolver características e atitudes que estejam ligadas ao seu gênero biológico. *“O fato é que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente, desde o nascimento, quando meninos e meninas são ensinados a agir de acordo como são identificadas, a ter um papel de gênero ‘adequado’”* (BORTOLINI, 2008). Quando este papel está fora do padrão aceito pela sociedade, os estigmas e preconceito podem chegar a atos de agressões e morte.

A identidade de gênero, elemento fundamental da identidade geral, definida como a identificação do sujeito como homem ou mulher, a convicção básica do indivíduo acerca do seu sexo biológico, a consciência pessoal e a convicção do indivíduo a respeito do sexo ao qual acredita pertencer; a orientação sexual, que se refere à escolha que o sujeito faz de parceiro sexual, podendo ser homo, hetéro ou bissexual. (ALVEZ & MOTA, 2015)

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ESCOLAS

Quando se fala em violência, algumas pessoas tendem a compreender como ações violentas as que envolvem apenas agressões físicas. Isso acontece porque estamos, de certa forma, condicionados a relacionar violência apenas com agressões físicas devido à manipulação midiática em realizar essa associação. Porém, sabe-se que os tipos de violências vão além dessa, a saber: a violência moral,

emocional, psíquica, patrimonial, sexual, o *bullying* e a violência simbólica.

O conceito de violência simbólica surgiu através de estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que desenvolveu, ao longo de sua vida, diversos trabalhos abordando a questão da dominação: *A Dominação Masculina* (1999); *O Poder Simbólico* (2004); *O Que Falar Quer Dizer: A Economia das Trocas Simbólicas* (1998); assim como artigos de diversos estudos. Bourdieu dedicou uma parte de sua vida acadêmica para os estudos no campo da Educação, influenciando gerações de intelectuais de diversas áreas, principalmente aqueles que se dedicaram a estudos sobre Educação. Para ele, a escola é o ambiente onde todas as diferenças de classes são reforçadas, assim cooperando com a conservação social.

Historicamente, a violência dentro das escolas não é nenhuma novidade. Conforme relata Sposito (2001), a partir de 1980 ocorrem as primeiras pesquisas sobre violência escolar no Brasil. A partir dos anos de 1990, a violência escolar passa a ser preponderante nas interações dos grupos de alunos, aumentando a complexidade de análise desses fenômenos. Nesse sentido, é necessário compreender de que maneira essa escola torna-se segura para as pluralidades de identidades dos (as) alunos (as) que estudam e interagem nela.

Nos últimos 20 anos, percebeu-se uma visibilidade no Brasil no mundo das identidades de gênero e sexuais. Devido à percepção dessas “novas” demandas, houve a necessidade de trazer esses temas para dentro da escola (Seffner, 2011). Necessidade percebida, contudo, não acolhida. Isso acontece porque as redes de poderes, controle e vigilância produzem uma fronteira da (hetero) normalidade, produzindo classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatizações, emarginalização, comprometendo o

direito à Educação de qualidade (Junqueira, 2012).

Para Bourdieu, o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a obedecer uma ordem.

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação) quando dispõe apenas para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, "pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação" (BOURDIEU, 2001, p. 206).

De que maneira essa dominação acontece dentro do ambiente escolar? Bourdieu explica que as produções simbólicas relacionadas com os interesses da classe dominante servem de interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais comuns ao grupo (2004, p.13). No caso desta pesquisa, o interesse particular é a heterossexualidade, que acaba sendo imposta à força para o grupo maior como sendo a única forma aceitável de relacionamento afetivo-sexual. Levando em conta que a fase escolar é cercada por interações afetivas sem cunho sexual, impor e aceitar apenas a heterossexualidade como norma é excluir e ou rejeitar as outras orientações sexuais (homossexual, bissexual) e as outras identidades de gêneros (travestis e transexuais).

Posicionamentos de professores e professoras mais conservadores em relação à diversidade sexual levam a um entendimento errôneo quanto à "convivência democrática" entre heterossexuais e LGBT, sem qualquer preconceito oficial ou de que não existe a necessidade de visibilidade a essa temática dentro do contexto escolar. No entanto, corriqueiramente, a discriminação se expressa constantemente dentro das salas de aulas e no ambiente

escolar como um todo, mesmo de forma sutil e ardilosa, em imagens, textos, comportamentos e na intensificação das violências direcionadas aos LGBT. Assim, para evitar qualquer represália social, os sujeitos entendem como sua sina o enquadramento na heterossexualidade ou na sua encenação, tendo em vista que a ordem social se apresenta como intransponível e que o preconceito velado dificulta o processo de ensino-aprendizagem de alunos e alunas LGBT, que possuem os mesmos direitos de acesso à Educação.

Dominado simbolicamente, o homossexual tende a assumir a respeito de si mesmo o ponto de vista dominante: através, principalmente, do efeito de destino que a categorização estigmatizante produz, e em particular do insulto, real ou potencial, ele pode ser assim levado a aplicar a si mesmo e a aceitar, constrangido e forçado, as categorias de percepção direitas (straight, em oposição a crooked, tortas), e a viver envergonhadamente a experiência sexual que, do ponto de vista das categorias dominantes, o define, equilibrando-se entre o medo de ser visto, desmascarado, e o desejo de ser reconhecido pelos demais homossexuais (BOURDIEU, 2003, p. 144).

ASPECTOS EMOCIONAIS DE LGBTs QUE SOFREM VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Falar sobre os aspectos emocionais envolve falar sobre o sofrimento psíquico enfrentado por estes alunos e alunas ao longo da violência vivida no ambiente escolar.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles

encontradas.(GOFFMAN,1978)

A frase de Goffman retrata a maneira mais prejudicial de violência, que é impor para uma categoria um comportamento e atitude considerados “normais” e “adequados”, o que é reconhecido ao se falar das diversidades sexuais.

Muitas vezes, para não ser excluído dos demais grupos de identificação aos quais se associa, o sujeito pode optar, a princípio, por três caminhos:

- Aderir aos padrões da divisão sexual normatizado na escola;
- Obter um desempenho superior;
- Esconder sua identidade sexual.

Segundo o psicólogo Klecius Borges, em seu livro *Terapia afirmativa: uma introdução à psicologia e à psicoterapia dirigida a gays, lésbicas e bissexuais*, embora as manifestações clínicas da homofobia possam variar dependendo do grau de autoaceitação e do estágio da identidade gay no qual o indivíduo se encontra, ele também cita algumas das principais dificuldades enfrentadas por indivíduos que sofrem algum tipo de homofobia.

- Confusão emocional;
- Baixa autoestima;
- Atitude hipercrítica em relação a si mesmo e aos outros;
- Isolamento social;
- Depressão;
- Autoabuso por meio de uso recorrente de álcool e outras drogas;
- Tentativa de suicídio;
- Ansiedade.

A autoestima é a base da autoconfiança,

condição psicológica que nos permite enfrentar as dificuldades e os desafios da vida. Ficam evidentes os estragos causados pela homofobia na forma como o indivíduo vai se perceber e se colocar no mundo. (Klecius Borges,2009, p. 41).

O trecho acima retrata a triste realidade sofrida por homossexuais que enfrentam algum ato de LGBTfobia, preconceito e *bullying* homofóbico que, devido a esse sofrimento psíquico, acabam tendo que se oprimir e reprimir sua orientação sexual.

Devido à homofobia, algumas pessoas LGBT podem sofrer violências física e psíquicas na família, no trabalho e em lugares públicos resultando em omissão de sua orientação sexual e, em casos mais graves, em suicídio” (Brasil, Mulheres lésbicas e bissexuais: direitos, saúde e participação social, 2013, p.28).

TABULAÇÃO DOS DADOS

Foi realizado um questionário on-line, pelo site *Google Docs*, no intuito de otimizar o trabalho e alcance.

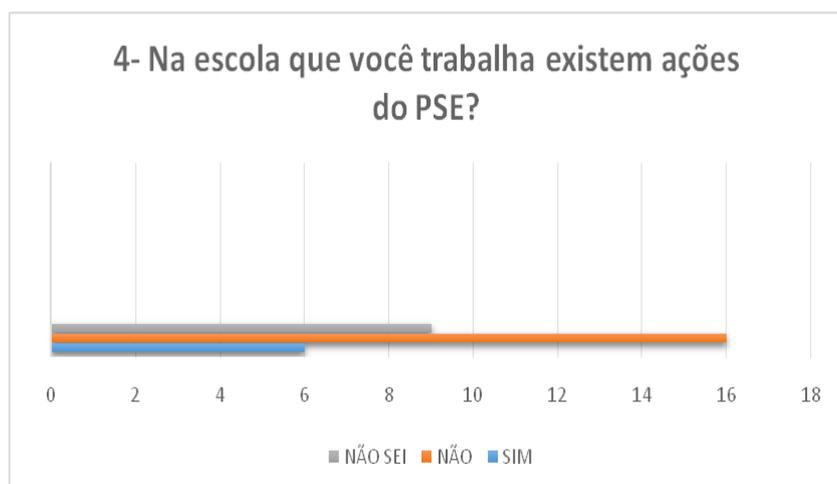
O questionário foi composto por 9 perguntas, sendo 5 quantitativas e quatro qualitativas. No total, foram coletados 33 questionários, que foram respondidos de maneira livre. A página na Internet foi divulgada em grupo de professores e em páginas das redes sociais para um maior alcance. Desse total, dois foram excluídos, um de um professor ou professora da rede particular de ensino eoutrodo estado do Pará.

A primeira pergunta era qualitativa, em que os professores e professoras deveriam escrever o nome da

escola onde trabalham. Das 33 respostas obtidas, duas foram descartadas pelos mesmos motivos anteriores, totalizando 31 questionários.

Dentre as 21 escolas diferentes, duas são localizadas no município de Santana e um distrito de Fazendinha, mostrando um maior alcance do método de questionário on-line.

Aqui, destaca-se os resultados mais relevantes e pertinentes na pesquisa

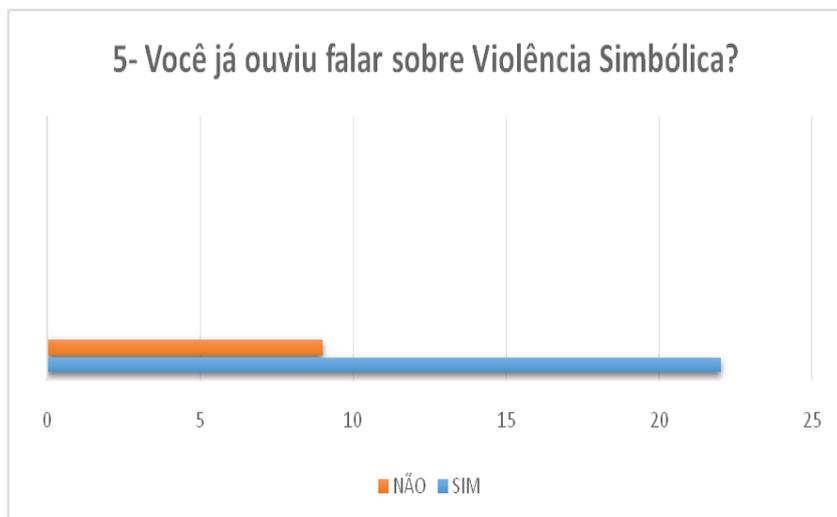


Levando em consideração as informações dos questionários, temos 16 professores ou professoras que afirmam que nas escolas onde trabalham não há ações do PSE, enquanto 6 afirmam que essas ações estão sendo realizadas e 9 dizem não saber se essas ações ocorrem ou não.

Dessas, 6 professores ou professoras afirmam que existe ações do PSE na escola estão: uma resposta do IFAP, uma da Escola Antonio Lima Neto, uma da Escola Lagoa dos Índios, uma da Escola Jesus de Nazaré, duas respostas da Escola Carmelita do Carmo. Analisando por

quantitativo dentro das escolas, percebe-se (como no caso da Escola Carmelita) que, mesmo trabalhando juntos, a informação é diferente, o que faz questionar de que maneira as ações estão sendo divulgadas dentro das escolas e como a coordenação estadual e municipal do PSE está realizando essa comunicação.

Existem outras informações relevantes nesse processo, como se o turno está sendo coberto pela equipe de equipe saúde da família e se a escola está dentro de uma área de cobertura da equipe saúde da família.



Na quinta pergunta, sobre violência simbólica, temos o seguinte quantitativo: 9 professores ou professoras alegaram desconhecer essa denominação, porém 22 responderam que conhecem.

Na sexta pergunta temos: “Na sua opinião, o que é violência simbólica?”. Esta pergunta foi qualitativa, com objetivo que professores ou professoras pudessem escrever o seu real entendimento sobre o tema.

Das 31 respostas, foram escolhidas algumas que

se aproximam da concepção de Bourdieu e outras que demonstram que ainda não se tem um entendimento certo da violência simbólica.

Violência simbólica é um poder que se deixa ver menos ou que é até mesmo invisível. Esse poder, que se exerce pela ausência de importância dada à sua existência, poder ignorado que fundamenta e movimenta uma série de outros poderes e atos. O poder que está por trás, escondido nas entrelinhas e que é cunhado com este propósito. Quando reconhecido, estamos diante do poder simbólico. (BOURDIEU, 2004, p.7).

“O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos, ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2004, p. 7).

“A violência simbólica é uma violência camuflada” (Professor da Escola Castelo Branco).

“A violência que se dá quando se finge que nada está acontecendo” (Professor da Escola Santana Rioli).

“Violência do silêncio...onde tudo mundo sabe, vê mas não faz nada para mudar esta situação...e usa símbolos para marcar e estigmatiza as pessoas alvo desta violência...como raça, gênero, religião, opção sexual, situação econômica...como seleção para o preconceito que gera violência...” (Professor da Escola Maria Cavalcante de Azevedo).

“Acho que seria aquela ação sutil...velada. E pautada em discursos do ‘é bom para todos/as, então não aja ou não seja assim’” (Professor da Escola Augusto Viana dos Anjos).

“Aquele que é velada. Que está nas entrelinhas e que muitos fingem que não existe, e que a maioria não ‘percebe’” (Professor da Escola Indígena).

Temos também respostas que compreendem que a violência simbólica pode causar danos emocionais às suas

vítimas.

“Que não envolve necessariamente agressão física, mas também deixa marcas psicológicas na vítima” (Professor do IFAP).

“Aquele que afeta mais o aspecto emocional” (Professor da Escola Castelo Branco).

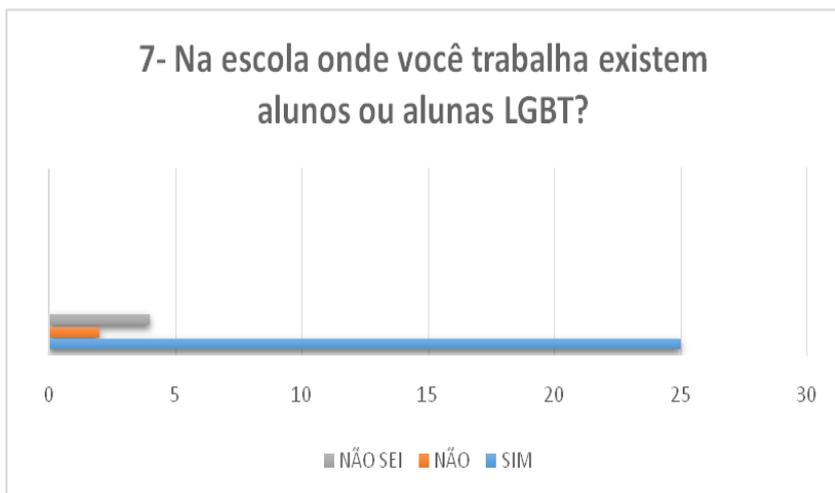
“Violência simbólica é um tipo de violência que agride o psicológico das pessoas” (Professor da Escola Reinaldo Damasceno).

Naquelas respostas que ainda demonstram dificuldades da compreensão do termo violência simbólica, essa dificuldade é vista como um processo da dificuldade de aceitação do outro:

“Penso que seja algo como violência verbal e agressões ao denegrir a imagens de pessoas, causando discriminação e preconceito” (Professor da Escola Osvaldina Ferreira da Silva).

“Violência verbal, que consiste no bullying ou o fato de excluir alguém por ser ‘diferente’” (Professor da Escola Darcy Ribeiro).

As questões 7, 8 e 9 estão voltadas aos alunos e alunas LGBT e de que maneira esses professores ou essas professoras percebem dentro do contexto escolar, se percebem a violência que estas pessoas sofrem e de que maneira, enquanto docentes, podem contribuir para diminuir esse preconceito.



Nesta pergunta, obtivemos o seguinte quantitativo: 2 pessoas afirmam que nas escolas onde trabalham não existem alunas ou alunos LGBT; 4 pessoas alegam não saber da existência dos mesmo sem suas escolas; e 25 pessoas percebem estes alunos ou alunas inseridos” no contexto escolar.

Essa percepção pode ser respondida por vários vieses:

1. Eu sei que ele existe;
2. Eu sei que ele existe, porém não me importa o que ele faz;
3. Eu sei que ele existe e respeito a sua existência.

Em todos esses, tem-se a pessoa LGBT e de que maneira o professor ou a professora percebem-no enquanto indivíduo merecedor de direitos e de acesso a esta educação. Neste ponto, tem-se consciência da violência simbólica – sabe-se de sua existência, porém, ela é ignorada, exaltando apenas o mais predominante, a heteronormatividade.

Na pergunta de número 8, de categoria qualitativa –

Na sua vivência de professor (a) que ato de violência contra alunos e alunas LGBTs você já presenciou? – vai-se além de apenas perceber a existência desse aluno ou aluna LGBT. Trata-se de compreenderse este professor ou professora identifica que essa pessoa LGBT está sofrendo algum tipo de violência, seja ela manifestada por outros alunos(as) ou pelos demais profissionais da escola.

A maioria das respostas estavam ligadas à percepção do bullying, xingamentos e piadas.

“Piadas pejorativas em torno da sexualidade, do gênero, e/ou orientação sexual. Formas de repressão e opressão pautadas em discursos ‘religiosos’. Vigilância em torno de alunos/as LGBTs e jamais em torno do considerado ‘normal’: a heterossexualidade”.

“Brincadeiras de mau gosto, ofensas, linguagem agressiva”.

“Piadas homofóbicas entre os alunos”.

Porém, houveram pessoas que perceberam uma violência de cunho legal:

“Alunas trans não podendo usar o banheiro feminino”.

Na 9ª pergunta, de categoria qualitativa, solicitamos que os professores ou professoras respondessem de que maneira eles poderiam contribuir na diminuição da violência contra alunos e alunas LGBT dentro da escola. Uma pergunta que confronta propositalmente os participantes. As respostas foram as seguintes:

“Discutindo a questão de gênero na escola e aceitação a orientação sexual de todos”.

“Estudando e agindo”.

“Palestras, conversas, e outras atividades que trabalhem a prevenção da violência contra os LGBTs”.

“Quebrando tabus, falando das dificuldades e problematizando assuntos como esses dentro das salas de aula”.

“Com o enfrentamento, informação e educação, pois em se tratando de uma realidade presente em nossa sociedade, não dá mais para fazer de conta que não é com cada um de nós!”.

“Debatendo os valores do respeito as suas diferenças e escolhas.”

“Inserindo no currículo escolar assuntos transversais sobre gênero, diversidade e etc. Outra medida importante é a abertura dessas discussões durante a formação docente”.

“Trazendo mais debates, palestras e conversas com a comunidade escolar, abrangendo pais e responsáveis”.

“Estudar. Se especializar. Conhecer através de pesquisas, projetos, programas educacionais... penso que é o caminho melhor”.

“Através do respeito, campanhas de esclarecimento, projetos de conscientização de respeito ao próximo”.

“Por meio da promoção da cidadania, da valorização e respeito às minorias e à diversidade social”.

Em todas as 31 respostas aparecem propostas de amenizar o sofrimento do aluno e da aluna LGBT no meio escolar, porém poucos se perceberam como atuantes neste processo e nenhum percebeu o Programa Saúde na Escola como uma ferramenta operante no sistema e meio de ajuda nessa desconstrução do sofrimento.

Deve-se questionar essa falta de visibilidade do PSE dentro do contexto escolar, pois sendo ele um programa pactuado pelo Ministério da Saúde e Educação, ambos devem estar cientes da presença do programa e de que maneira o usar.

No guia de sugestão de atividades do ano de 2015, que está disponível no site do departamento de atenção básica, já é inserida a temática Direitos Humanos e Promoção da Cultura da Paz com proposta de atuação na promoção da saúde e em processos de Educação e Saúde, comprometidos com a garantia e ampliação de direitos, a prevenção a violações desses direitos e o cuidado e atenção aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com toda a área de abrangência do PSE nos demais estados do Brasil e tendo uma grande aceitação e pactuação nas escolas estaduais e municipais no município de Macapá, ainda se percebe a realização de um trabalho tímido e restrito aos profissionais de saúde que trabalham nas ESF, faltando, assim, um trabalho em conjunto como prega a resolução de criação do programa que é o trabalho da Educação com a Saúde.

Alegar que o PSE é uma ferramenta importante para o enfrentamento das violências simbólicas e demais violências vivenciadas por alunos e alunas LGBT é de extrema importância e significado para a tentativa de erradicação dos preconceitos e LGBTfobia que ainda existem nas escolas, ferramenta esta que já vem desenvolvendo estratégias de enfrentamento às diferenças. Porém, estas estratégias talvez não estejam sendo desempenhadas da maneira adequada, o que demonstra uma falha no processo de execução do programa.

Durante a pesquisa, pode-se perceber que professores e professoras estão dispostos e dispostas a tentarem mudanças para a integração e diminuição do preconceito e LGBTfobias nas escolas nas quais trabalham, o que — mesmo dentro do atual contexto político vivido no país, que invisibiliza as minorias — se torna um grande avanço e mudança de pensamentos para a aceitação das diferenças e pluralidades.

Apesar da potencialidade do PSE no enfrentamento da violência simbólica e ao respeito às diferenças, sua compreensão e abrangência neste sentido ainda são tímidos e precisam de muitos avanços a serem feitos para melhorar o ambiente escolar, procurando torná-lo mais saudável para o convívio de alunos e alunas, professores e professoras e

demais colaboradoras das escolas. Portanto, faz-se necessário que esta pesquisa possa dar continuidade e trabalhar com as coordenadorias estadual e municipal, no intuito de mostrar a importância desta pesquisa para melhorias no processo de execução.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Paulo; MOTA, Catarina Pinheiro. **Identidade de Gênero e Orientação Sexual na Adolescência natureza, determinantes e perturbações.** Revista Eletrônica de Educação e Psicologia. Ano 2, Volume 1, 2015, pp. 45-61. ISSN 2183-3990

BORGES, K. **Terapia Afirmativa: Uma Introdução à Psicologia e à Psicoterapia Dirigida a Gays, Lésbicas e Bissexuais.** São Paulo. GLS, 2009.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola.** 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina.** 3ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O Poder Simbólico.** 7ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____; PASSERON, Jean Claude. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 214.

FLEURI & TEIXEIRA, **Dicionário Feminista da Infâmia: Acolhimento e Diagnóstico de Mulheres em Situação de Violência.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015.

GOFFMAN, Erving. Capítulo IV - *O Eu e Seu Outro.* In: **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A Pedagogia do Armário: Heterossexismo e Vigilância de Gênero no Cotidiano Escolar.** Educação On-Line (PUCRJ), v. 10, p. 64-83, 2012.

Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a Homofobia nas Escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009.

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA. **Guia de Sugestões de Atividades: Semana Saúde na Escola 2014.** Disponível em <189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/guia_semana_saude_escola_2014.pdf> Acesso em: 05 de janeiro de 2016.

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA. **Guia de Sugestões de Atividades: Semana Saúde na Escola 2015.** Disponível em: <189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/guia_atividades_pse-versao_preliminar.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2016.

SEFFNER, F. *Identidade de Gênero, Orientação Sexual e Vulnerabilidade Social: Pensando Algumas Situações Brasileiras.* In: Gustavo Venturi, Vilma Bokany. (Org.) **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil.** 1ª ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011, v. 1, p. 39-50.

TELES, J. L.; FRANCO, C.T. S. **Educação na Diversidade: Como Lidar com as Diferenças?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um Breve Balanço da Pesquisa Sobre Violência Escolar no Brasil.** *Educ Pesq* [on-line]. 2001, vol.27, n.1 [citado 2016-06-11], pp.87-103. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1678-4634. dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

**Trabalhos de Conclusão de Cursos Defendidos -
Turma 2015/2016 Curso de Especialização em Gênero e
Diversidade na Escola/Unifap**

Nome	Orientador	Monografia
Adriana Pantoja Da Silva	Profa Dra Cecília Maria Chaves Brito Bastos	Narrativas Visuais Feministas: Reflexões Sobre A Escola, O Fazer Pedagógico E O Feminismo Em Sala De Aula
Alcileia Teixeira Pinheiro	Prof Esp. Antonio Carlos Cavalcante Correa	Orientação Sexual: Uma Reflexão Sobre As Propostas Dos Pcn's Para O Ensino Fundamental E Da Prática Docente Nas Escolas De Macapá
Alda Lima Palmerim	Prof Dr Alexandre Pereira	Sexualidade No Espaço Escolar: Um Estudo Com Docentes Da Escola Municipal Iranilde De Araújo Ferreira

<p>Aldeci Da Silva Dias</p>	<p>Profa Msc Camila Lippi</p>	<p>O Credo Na Escola: A Negação Dos Direitos Humanos Na Prática Pedagógica Dos Professores De Ensino Religioso Nas Escolas Estaduais José De Alencar E Deuzuite Cavalcante</p>
<p>Alexnara De Souza Maciel</p>	<p>Profa Msc Adriana Tenório</p>	<p>Homem E Mulher, Norte E Sul, Ela É Rosa, Ele É Azul: Deslocando Certezas Pedagógicas Sobre Identidade E Gênero</p>
<p>Alinne Marcia Nascimento Costa</p>	<p>Prof Dr José Carlos Cariacas Romao dos Santos</p>	<p>Curiaú: uma percepção da cultura afrodescendente ao ver dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental da Escola José Bonifácio</p>
<p>Ana Cleia Nogueira De Souza Lobato</p>	<p>Profa Dra Francisca de Paula</p>	<p>As Representações De Gênero No Universo Escolar</p>

Ana Karem Brito Oliveira	Prof Esp. Antonio Carlos Cavalcante Correa	A Construção Da Identidade Do Aluno Lgbt Na Escola Estadual Professor Gabriel Almeida Café
Ana Lucia Almeida Santos Cordovil	Prof Esp. Antonio Carlos Cavalcante Correa	A Função Social Da Escola De Ensino Fundamental Frente À Prática Do Bullying: Avaliação Das Práticas Em Uma Escola Municipal De Macapá
Ana Maria Alves Dos Santos	Prof Msc Rafael Lima	Gênero E Sexualidade Na Educação Infantil: Os Discursos Das Professoras E As Suas Práticas Pedagógicas
Bruna Daiany Marques Dos Santos Canuto	Profa Dra Francisca de Paula	Gestão Democrática Na Interface Da Diversidade: Desafios Na Construção Do Projeto Político Pedagógico Da Escola Estadual Prof. Zolito De Jesus Nunes

<p>Carla Isadora Barbosa Canto</p>	<p>Prof Esp. Antonio Carlos Cavalcante Correa</p>	<p>O Programa Saúde Na Escola Como Ferramenta De Enfrentamento Da Violência Simbólica Sofrida Por Alunos E Alunas Lgbt's No Ambiente Escolar</p>
<p>Carlos Crystiano Cunha Cardoso</p>	<p>Prof Msc Tiago Vargês</p>	<p>História E Cultura Afro-Brasileira (Lei Nº 10.639/2003): Formação Da Identidade Dos Alunos Do Ensino Médio Da Escola Estadual Tesselônica/ Ap</p>
<p>Delba De Araujo Ferreira</p>	<p>Prof Dr José Carlos Cariacas Romao dos Santos</p>	<p>O Olhar Do Aluno Sobre A Presença Da Sexualidade No Currículo Cotidiano Da Escola Grupo Perspectivas Construtivas – G.P.C.</p>
<p>Diovani Furtado Da Silva</p>	<p>Profª Msc Adriana Tenório</p>	<p>O Cotidiano Escolar: Uma Análise Sobre A Manifestação Das Relações De Poder Na Escola</p>

<p>Edico Rene De Carvalho Canuto Pires</p>	<p>Prof Msc Luciano Magnus Araújo</p>	<p>O Racismo Onipresente No Âmbito Dos Servidores Públicos Da Universidade Federal Do Amapá</p>
<p>Ester De Paula De Araujo</p>	<p>Profa Dra Cecília Maria Chaves Brito Bastos</p>	<p>Políticas Públicas Para As Mulheres No Estado Do Amapá</p>
<p>Gleib Jane Ribeiro Brazão</p>	<p>Profa Msc Francine Pinto da Silva Joseph Prof Dr Handerson Joseph</p>	<p>Os Desafios E Avancos Da Implementacao Da Lei 10.639/2003 No Espaco Escolar De Macapa</p>
<p>Idianne Medeiros De Queiroz Lima Lúcio</p>	<p>Profa Dra Francisca de Paula</p>	<p>Desconstrução Do Machismo: A Importância De Práticas De Empoderamento Feminino No Contexto Escolar.</p>

Jackson Nunes Da Silva	Prof Msc Rafael Lima	Diversidade Sexual Na Escola Reinaldo Damasceno: Perspectivas E Desafios
Janaina Damasceno Picanco	Prof Msc Antonio Carlos Sardinha	Sexualidade No Contexto Escolar: Os Alunos Lgbt E As Estratégias De Visibilidade No Contexto Da Escola Estadual José Do Patrocínio
Joscivani Lemos Dos Santos Pereira	Profa Dra Francisca de Paula	Uma Parceria Necessária Para O Ensino-Aprendizagem
Katia De Oliveira Peixoto	Prof Msc Luciano Magnus Araújo	Relações De Poder Entre Professores E Alunos: Quanto À Dicotomia Do Corpo No Ensino Fundamental I Na Escola Estadual Serafini Costaperaria.

<p>Katia Maria Barbosa Dos Anjos</p>	<p>Prof Dr Marcos Vinicius de Freitas Reis</p>	<p>A Concepção Do Ensino Religioso Na Escola Estadual Ana Dias Da Costa: Uma Perspectiva Do Ano De 2015/2016</p>
<p>Marcia Lia Serra Sarges</p>	<p>Prof Dr Alexandre Pereira</p>	<p>Diversidade Sexual Na Escola: Concepções Dos Professores Nas Turmas Do Segundo Ano Do Ensino Médio Da Escola Maria Do Carmo Viana Dos Santos</p>
<p>Marcia Regina Da Silva Rodrigues</p>	<p>Profa. Dra Gláucia Tinoco</p>	<p>A Liberdade Da Prática Pedagógica Docente No Ensino Superior: Exercício Da Educação Em Direitos Humanos – Poder E Coercitividade</p>

<p>Marcilene Da Silva E Silva</p>	<p>Prof Msc Luciano Magnus Araújo</p>	<p>O Papel Da Escola E A Postura Do Professor Na Desconstrução Do Preconceito E Da Discriminação Racial Na Escola Estadual Nilton Balieiro Machado</p>
<p>Maria Do Socorro Cardoso Marinho</p>	<p>Prof Dr José Carlos Cariacas Romao dos Santos</p>	<p>Práticas Pedagógicas E Concepções Sobre Diversidade De Gênero Nas Séries Iniciais Na Escola Iranilde De Araujo Ferreira</p>
<p>Maria Gonçalves Costa Rosa</p>	<p>Prof Msc Luciano Magnus Araújo</p>	<p>O Desafio Do Professor No Ensino Fundamental Frente Ao Preconceito Étnico-Racial Na Escola Estadual Coelho Neto</p>
<p>Maria Raimunda Dos Santos Nascimento</p>	<p>Prof Esp. Antonio Carlos Cavalcante Correa</p>	<p>A Gravidez De Estudantes Como Indicador De Evasão E Desigualdade De Gênero: Estudo De Cinco Casos Com Adolescentes De Macapá</p>

<p>Maria Suely Da Silva Santos</p>	<p>Profa Msc Adriana Tenório</p>	<p>Identidade Racial De Alunos Afrodescendentes</p>
<p>Marília Do Espirito Santo Cunha</p>	<p>Prof Msc Tiago Varges</p>	<p>A Inclusão De Alunos Com Deficiência Na Educação De Jovens E Adultos E O Processo Ensino-Aprendizagem</p>
<p>Marília Navegante Pinheiro</p>	<p>Prof Dr José Carlos Cariacas Romao dos Santos</p>	<p>“Corpo Docente À Deriva Na Escola: Impasses Entre O Que Se Fala E O Que Se Pode Produzir Em Uma Oficina De Performance Em Sexualidade Com Professores/As Do Nível Médio”</p>
<p>Nelcirema Da Silva Pureza</p>	<p>Profa Dra Ana Cristina Maués</p>	<p>Direitos Sexuais De Adolescentes Com Deficiência Intelectual: Qual O Papel Da Escola?</p>

<p>Odiceia Maciel De Almeida</p>	<p>Profa Dra Ana Cristina Maués</p>	<p>A Violência Doméstica Contra A Mulher Na Cidade De Macapá E O Silêncio Da Escola: A Necessidade De Uma Educação Em Direitos Humanos</p>
<p>Rafaela De Sena Santa Ana</p>	<p>Profa Dra Cecília Maria Chaves Brito Bastos</p>	<p>Feminilidades Escritas Pelo Corpo: Olhares Sobre As Representações De Gênero Na Escola</p>
<p>Ramon Diego Cunha Araujo</p>	<p>Prof Esp. Antonio Carlos Cavalcante Correa</p>	<p>Percepção Do Preconceito Através De Conversas E Relatos De Alunos E Professores Sobre Orientação Sexual E Sexualidade Em Uma Escola Estadual Do Município De Macapá-Ap</p>
<p>Rileny Mascarenhas Campos</p>	<p>Prof Esp. Antonio Carlos Cavalcante Correa</p>	<p>Nas Esquinas Da Prostituição: Um Lugar Para Se Discutir A Vulnerabilidade Da Travesti No Município De Macapá</p>

Romulo Cambraia Ribeiro	Prof Msc Antonio Carlos Sardinha	“O Que A Escola Rejeita, A Pista Aceita” – Memórias Escolares De Travestis E Transexuais De Macapá.
Romulo Moraes De Sousa	Prof Msc Antonio Carlos Sardinha	Implementação Da Resolução Do Nome Social Para Travestis E Transexuais No Amapá: Um Estudo De Caso
Rosyhanne De Matos Favacho	Prof Dr Marcos Vinicius de Freitas Reis	A Garantia Do Direito Fundamental A Liberdade E Diversidade Religiosa E O Papel Do Ensino Religioso escolar Em Macapá
Sara Penafort Da Silva	Profa Dra Francisca de Paula	Estigmatização De Vítimas De Escalpelamento: A Realidade Excludente Do Cotidiano Escolar.
Valdinaldo Martins Da Silva	Prof Dr Alexandre Pereira	Corpo Em Performacena Escola: Provocações Estéticas De Genero

<p>Vivian Dos Santos Pinheiro</p>	<p>Prof Dr Handerson Joseph</p>	<p>A Mulher Negra Na Obra O Cortiço De Aluisio Do Azevedo</p>
<p>Yuri Yanick Oliveira E Silva</p>	<p>Prof Msc Tiago Varges</p>	<p>A Construção Da Identidade Cultural E Social Do Surdo A Partir Das Discussões Dos Marcadores Sociais</p>