

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Formação de Professoras/es em Gênero,
Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais



REALIZAÇÃO



Ministério
da Educação

Secretaria Especial de
Políticas de Promoção
da Igualdade Racial

Secretaria Especial de
Políticas para as Mulheres



GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Formação de Professoras/es em Gênero,
Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais

Luiz Inácio Lula da Silva
PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Nilcéa Freire
MINISTRA DA SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – SPM/PR

Edson Santos
MINISTRO DA SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – SEPP/PR

Fernando Haddad
MINISTRO DA EDUCAÇÃO - MEC

André Luiz Figueiredo Lázaro
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE – SECAD/MEC

Ricardo Vieiralves de Castro
REITOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ

Maria Luiza Heilborn
Sérgio Carrara
COORDENADORES DO CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS/CLAM/IMS/UERJ

PROMOÇÃO DO PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA
Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR)
Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPP/PR)
Ministério da Educação (MEC)

REALIZAÇÃO
Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ)

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

**Formação de Professoras/es em Gênero,
Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**

EQUIPE DO CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS (CLAM/IMS/UERJ)

COORDENAÇÃO DO PROJETO CADERNO DE ATIVIDADES GDE

Leila Araújo
Andreia Barreto

COORDENAÇÃO ACADÊMICA

Maria Luiza Heilborn
Sergio Carrara
Fabiola Rohden

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Laura Coutinho
Heloisa Padilha

PROFESSORES ESPECIALISTAS

Claudia Regina Ribeiro
Isabel Santos Mayer
José Maurício Arruti

SUPERVISÃO TÉCNICA

Vanessa Leite

COLABORAÇÃO

Islei Salloker Belsoff Santos

EQUIPE GOVERNAMENTAL

SPM/PR

Maria Elisabete Pereira (Coordenadora da Equipe de Governo)
Amanda Sanches Dalto de Carvalho
Hildete Pereira de Melo Hermes de Araujo
Lourdes Maria Bandeira
Maria das Graças Serafim Cabral
Maria Lúcia de Santana Braga
Nina Madsen

SEPP/PR

Martvs Antonio Alves das Chagas
Valéria de Oliveira
Ivete Maria Barbosa Madeira Campos

MEC

Rosilea Maria Roldi Wille
Daiane de Oliveira Lopes Andrade
Leonor Franco de Araujo
Natália de Souza Duarte
Rosana de Oliveira

NOTA PADRÃO | GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA | GDE

Gênero e Diversidade na Escola é um projeto destinado à formação de profissionais da área de educação, buscando a transversalidade nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais. A concepção do projeto é da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM/PR) e do British Council, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO PROJETO GDE

Coordenação Governamental: Maria Elisabete Pereira (idealizadora do projeto), Dirce Margareth Grösz e Márcia dos Santos Leporace (SPM/PR), Rosiléa Roldi Wille, Elisa Brandt, Jeane Silva, Eliane Cavalleiro e Rogério Junqueira (SECAD-MEC), Alexandre Pedro e Leila Medeiros (SEED-MEC), Graça Ohana (SEPPIR/PR) e Roberta Kacowicz (British Council). **Coordenação Acadêmica CLAM/IMS/UERJ:** **Coordenação Geral do Projeto:** Fabíola Rohden, Maria Luiza Heilborn, Sérgio Carrara, Leila Araújo, Andreia Barreto. **Coordenação de EAD – Elizabeth Rondelli, Karla Vaz Cavalcanti, Laura Coutinho e Maria Lucia Cardoso).**

COPYRIGHT © CENTRO LATINO-AMERICANO
EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS – IMS/UERJ

ORGANIZAÇÃO

Sergio Carrara
Maria Luiza Heilborn
Fabiola Rohden
Leila Araújo
Andreia Barreto

PROJETO GRÁFICO

Nitadesign | Anna Amendola

REVISÃO

Maria Lucia Resende
Wilca Bruno

G326

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES
EM GÊNERO, SEXUALIDADE, ORIENTAÇÃO SEXUAL E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS. CADERNO DE ATIVIDADES.
RIO DE JANEIRO : CEPESC, 2009.

__ 226 P.

ISBN 978-85-89737-13-5

1. GÊNERO. 2. SEXUALIDADE. 3. ORIENTAÇÃO SEXUAL. 4. RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS.

CATALOGAÇÃO – SANDRA INFURNA CRB-7 - 4607

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
Nilcéa Freire	
Fernando Haddad	
Edson Santos	
CADERNO DE ATIVIDADES	13
GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA - UMA PROPOSTA DE AÇÃO	
Maria Luiza Heilborn	
Sergio Carrara	
PROPOSTA PEDAGÓGICA	15
MÓDULO I: GÊNERO	
UM CONCEITO IMPORTANTE PARA O CONHECIMENTO DO MUNDO SOCIAL	25
A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	35
NA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES DE GÊNERO	
GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR	45
SITUAÇÕES DIDÁTICAS - SDs - 1 A 18	55
MÓDULO II – SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL	
SEXUALIDADE: DIMENSÃO CONCEITUAL, DIVERSIDADE, DISCRIMINAÇÃO	99
SEXUALIDADE, DIREITOS E EDUCAÇÃO	113
SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR	123
SITUAÇÕES DIDÁTICAS -SDs - 19 A 36	133
MÓDULO III – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	
CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO	169
DESIGUALDADE RACIAL	177
IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA	187
SITUAÇÕES DIDÁTICAS - SDs - 37 A 54	199

APRESENTAÇÃO

Ministra Nilcéa Freire

Ministro Edson Santos

Ministro Fernando Haddad

O Curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE é uma iniciativa pioneira e inovadora proposto pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), e fruto da parceria entre a SPM, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ). O projeto piloto, realizado em 2006, contou também com a parceria do Conselho Britânico.

O Curso, destinado à formação continuada de profissionais da Educação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual, está presente em todas as regiões do País, com a oferta estimada de 30 mil vagas no biênio 2009/2010.

Esse número comprova não somente a capilaridade do Curso GDE, bem como indica seu impacto no reconhecimento da diversidade, na promoção da igualdade e no enfrentamento do preconceito e a todas as formas de discriminação, em particular no espaço escolar. Cabe destacar que essa realidade só foi possível por se tratar de um trabalho conjunto e articulado de diversas instâncias do Governo Federal, dos Governos Estaduais e Municipais, de vários setores dos movimentos sociais e da comunidade acadêmica.

O Caderno de Atividades, que ora apresentamos, constitui instrumento para as/os profissionais da educação no trato da diversidade de gênero, étnico-racial, sexualidade e orientação sexual na escola, com sugestões de diversas atividades que priorizam a transversalidade das temáticas e dos conteúdos curriculares. Trata-se, assim, de orientações para que a/o professora/or construa ambiente favorável à diversidade em todas as suas facetas e estructure de forma permanente uma pedagogia da diversidade.

Nossa expectativa é de que o Caderno de Atividades seja recebido como subsídio relevante à prática docente e à construção da pedagogia da diversidade, que incorpora todos os sujeitos e públicos presentes na escola – instituição que permanece como um dos mais importantes espaços de socialização e estruturação de sociedades democráticas e pluralistas.

Nesse sentido, o Caderno pretende reforçar a educação como ato permanente e fundamental na construção de valores e atitudes voltados para o reconhecimento das diferenças, singularidades e direitos de todos os grupos e indivíduos.

Desejamos a todas e a todos um bom trabalho!

Nilcéa Freire
*Ministra da Secretaria Especial
de Políticas para as Mulheres*

Edson Santos
*Ministro da Secretaria Especial de Políticas
de Promoção da Igualdade Racial*

Fernando Haddad
Ministro da Educação

■ CADERNO DE ATIVIDADES GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

UMA PROPOSTA DE AÇÃO

Maria Luiza Heilborn

Sergio Carrara

O presente Caderno de Atividades foi desenvolvido a partir do Curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE - que visa à formação de professores/as nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, em geral, silenciadas no ambiente escolar. O GDE nasceu de uma iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e do Conselho Britânico, e contou com a parceria do Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD e Secretaria de Ensino a Distância - SEED) e ainda da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR e do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos - CLAM/IMS/UERJ.

A proposta do curso é contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, promovendo uma compreensão integral e transversal dessas problemáticas. O curso parte da concepção de que, embora possuindo especificidades, os processos sociais de estigmatização e discriminação baseados no gênero, raça e sexualidade articulam-se de modo complexo e necessitam de uma abordagem conjunta. Precisam, em especial, ser analisados à luz dos direitos humanos, para que os preconceitos possam ser combatidos na escola e fora dela.

Esta publicação tem por objetivo auxiliar o/a professor/a na execução de suas atividades docentes, contribuindo para seu trabalho cotidiano de fazer com que crianças, adolescentes e jovens apreendam conhecimentos e valores necessários a seu pleno desenvolvimento como cidadãos/ãs. É consenso que este propósito só será alcançado se lhes for oferecido amplo acesso a recursos culturais que incluam tanto o domínio do saber tradicionalmente presente no trabalho escolar, quanto o acesso a informações sobre questões emergentes, como as que se relacionam ao gênero e à sexualidade. Esses temas ainda carregam impressionante carga de preconceitos que, por não contemplarem a diversidade de modos de vida presentes nas sociedades contemporâneas, dificultam atitudes de auto-respeito e respeito inter-pessoal.

O estudo das questões relativas ao gênero, à sexualidade e às relações étnico-raciais pode estar presente nas diferentes disciplinas que integram o currículo escolar. Sua importância e complexidade demandam um esforço de transversalização do conhecimento oferecido aos/às estudantes. Todo/a e qualquer professor/a, de qualquer disciplina, está convidado/a a ser agente do processo de valorização das diferenças, não somente na escola mas também em outros espaços da sociedade em que ele/ela e seus/suas alunos/as transitam.

O Caderno de Atividades é um recurso didático para que conhecimentos adquiridos no Curso Gênero e Diversidade na Escola ou através de outros meios de formação e informação sobre diversidade e direitos humanos possam ser aplicados em sala de aula, cumprindo com a meta de promover uma escola inclusiva e não discriminatória. Assim, tendo como propósito ampliar a formação oferecida na sala de aula, busca contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs participativos/as, reflexivos/as, autônomos/as, conhecedores/as de seus direitos e deveres e engajados/as no contínuo trabalho de construção da cidadania.

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Para permitir que os/as professores/as abordem os temas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais com segurança, o Caderno de Atividades Gênero e Diversidade na Escola apresenta uma configuração que procura abarcar a teoria e a prática. Para cada temática abordada, há uma síntese dos textos do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) em linguagem clara e acessível e a seguir, o/a educador/a encontra uma série de “situações didáticas”, ou seja, sugestões de ações docentes com estrutura pedagógica própria, comprometidas com as novas percepções e atitudes com relação à diversidade. Espera-se que, a partir dessas sugestões, o/a professor/a adapte ou crie novas situações de acordo com o seu contexto.

As situações didáticas aqui propostas extrapolam o contexto da escola, uma vez que os preconceitos e estereótipos estão presentes em inúmeras circunstâncias do cotidiano das pessoas, seja na novela, nas fotos de jornais e revistas, nas obras literárias ou na publicidade, para citar algumas. Em suma, seja por meio da palavra escrita ou das imagens, as pessoas estão imersas em um mundo que produz e veicula fenomenal quantidade de mensagens carregadas de restrição ou desrespeito à diversidade.

Uma prática educativa que possa atender a tal desafio envolve uma compreensão específica a respeito dos processos de aprendizagem e de ensino. Em relação à aprendizagem, é necessário encará-la numa perspectiva construtivista-interacionista. Isso supõe entender a aprendizagem não apenas como um processo interno do indivíduo, mas como um processo que envolve, necessariamente, a interação com outros sujeitos e com objetos de conhecimento. É esse sujeito que, por intermédio de desafios proporcionados pelas trocas com seus/suas colegas constrói seu próprio conhecimento. Por sua vez, o ensino deve ser visto como um processo organizado no sentido de favorecer essas trocas e propor desafios, buscando criar oportunidades para a sistematização dos conhecimentos, para a reflexão e para o aprofundamento da relação entre a teoria e a prática.

As situações didáticas aqui propostas foram concebidas com base no princípio de que a problematização

permanente da prática educativa é a melhor estratégia para que a informação adquirida e o conhecimento construído se tornem, de fato, significativos. Contudo, sem se referendar a um sistema consistente de valores, a problematização da prática pode deixar de atingir os objetivos propostos. Daí o cuidado de vincular as situações didáticas a um conjunto de valores que dêem conta de uma formação cidadã consciente e crítica. Com este fim cada situação didática trabalha para que os/as estudantes desenvolvam uma série de atitudes. As atitudes a seguir listadas dividem-se em dois blocos: relativas ao posicionamento social e relativas à compreensão cognitiva.

| ATITUDES A SEREM DESENVOLVIDAS

| ATITUDES RELATIVAS AO POSICIONAMENTO SOCIAL

- Reconhecer o respeito às identidades, diferenças e especificidades de cada pessoa como um direito social inalienável
- Respeitar e valorizar a diversidade
- Combater qualquer forma de discriminação
- Promover a equidade

| ATITUDES RELATIVAS À COMPREENSÃO COGNITIVA

- Desnaturalizar diferenças culturais, compreendendo que a identidade de grupos, bem como as estereótipias e os preconceitos, são construções socioculturais e históricas
- Compreender a complexidade com que os fenômenos se interrelacionam
- Perceber como a acumulação de características desprivilegiadas potencializa desigualdades e discriminações
- Reconhecer/identificar marcas de estereótipias presentes em diferentes âmbitos da sociedade

| ORIENTAÇÕES PARA O/A PROFESSOR/A

Considerando-se que o Caderno de Atividades filia-se a um curso que educa para a diversidade, procurou-se oferecer uma ampla variedade de sugestões de situações didáticas. Afinal, falar da diversidade cultural no Brasil significa levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças de referências culturais. Significa, também, reconhecer que no interior destas famílias e na relação de umas com as outras encontramos indivíduos que não são iguais, que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais. A convivência

com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a. Sem isso, não há como promover a tão necessária igualdade de direitos. E, tudo isso considerado, o Caderno de Atividades não poderia deixar de valorizar a autonomia e criatividade do/a professor/a para criar suas próprias situações didáticas e, assim, dar conta da diversidade de sua sala de aula.

Por abordar temas estruturantes, o Caderno de Atividades pode e deve ser utilizado por professores/as de quaisquer disciplinas, já que o trabalho de educar crianças, adolescentes e jovens na escola tem uma dimensão que vai além do ensino de conteúdos formais. Contudo, por situar-se fora e além dos limites da disciplina, seria interessante considerar a possibilidade de os/as professores/as debaterem e planejarem em dupla ou em grupo como as situações didáticas podem ser levadas aos/as estudantes. Várias alternativas podem ser consideradas. Uma determinada situação didática pode ser aplicada diretamente em sala de aula ou um ou mais docentes podem estudá-la e adaptá-la para os conteúdos de sua disciplina específica ou para o contexto local daquela comunidade.

Também vale a pena analisar todas as situações didáticas disponíveis e fazer um planejamento geral de sua utilização e adaptação para cada disciplina ou área curricular. Se a escola optar por estabelecer vínculos mais nítidos com as disciplinas escolares, os/as professores/as de Português poderiam se encarregar de explorar, por exemplo, as situações didáticas cujos disparadores sejam obras literárias, os/as de História e Geografia podem se interessar em adaptar algumas situações didáticas para a diversidade regional, as disciplinas da área de ciências naturais podem escolher situações didáticas que ajudem os/as estudantes a compreenderem os ingredientes que se dizem estar baseados em dados científicos para justificar atitudes segregacionistas e excludentes.

Numa perspectiva distinta, as situações didáticas podem ser discutidas por todo o corpo docente fora da disciplina, explorando-se a dimensão transversal com que foram concebidas. A transversalidade é a abordagem que navega através, entre e além das disciplinas, tomando de empréstimo de cada uma ora um conceito, ora um instrumento ou metodologia mas, principalmente, promovendo diálogos de magna abrangência. O compromisso de toda ação educativa com a construção da cidadania, com seus ingredientes de ética e justiça, é um exemplo de temática que demanda contribuições de todas as disciplinas mas a ligação de tais contribuições entre si é maior do que a soma dessas partes. E é nesse contexto que se situam as situações didáticas propostas neste Caderno de Atividades.

O importante é ressaltar a autonomia da escola e do seu corpo docente ao planejar o trabalho. O/a professor/a, individualmente ou em equipe, poderá elaborar o seu plano de aula escolhendo as situações que mais estejam adequadas ao contexto dos/as estudantes ou criar suas próprias situações didáticas.

É importante ressaltar que o material não se preocupa em definir faixa etária dos/as estudantes, série/ciclo ou disciplina onde poderá ser desenvolvida a atividade, oferecendo ao/a professor/a a possibilidade de adequar tais situações ao seu ambiente de trabalho, sem pré-determinações. Tampouco se indica uma dedicação ideal de tempo à utilização do Caderno de Atividades. Haverá escolas em que o indicado será um uso mais frequente e condensado outras em que a demanda será pelo uso mais espaçado e contínuo ao longo de diversas séries. Novamente, valoriza-se a autonomia e criatividade da escola e de sua equipe no planejamento de utilização do Caderno.

A problematização permanente foi a estratégia pedagógica escolhida para que a informação adquirida e o conhecimento construído se tornem, de fato, significativos. Isso supõe entender a aprendizagem não apenas como um processo interno do indivíduo, mas como um processo que envolve, necessariamente, a interação com outros sujeitos e com objetos de conhecimento. É esse sujeito que, por intermédio de desafios proporcionados pelas trocas com seus/suas colegas constrói seu próprio conhecimento.

| ESTRUTURA DO CADERNO E DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

O caderno está dividido por temas, a saber gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico raciais. Sua estrutura contempla um texto com os principais conceitos abordados no curso *Gênero e Diversidade na Escola* e as situações didáticas correspondentes. O/a professor/a deve ler os textos para conhecer os diferentes aspectos abordados das temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.

A situação didática cobre um número de aulas variável e contam com os seguintes elementos: disparador, orientações para a realização das atividades e fechamento.

O *disparador* pode ser o próprio tipo de situação didática escolhido, como, por exemplo, pedir aos/às estudantes para levarem exemplos de publicidade que

abordem certa questão, sugerir que o/a professor/a leve uma notícia de jornal sobre um assunto do conteúdo ou solicitar que os/as estudantes analisem seu próprio modo de vestir-se, pentear-se, adornar-se, ou que evoquem experiências pessoais quanto a determinado tema.

As *orientações* para o/a professor/a abordar o conteúdo procuram indicar a dinâmica e as etapas para a realização da atividade.

O *fechamento* encarrega-se de sistematizar a aprendizagem proporcionada. Essa sistematização pode ser feita pelo/a professor/a ou pelos/as estudantes. Pode ser desde uma rápida memória das palavras mais importantes até um registro mais complexo em linguagem verbal ou não-verbal.

A tipologia de situações didáticas procurou contemplar situações de vida real nas quais os estereótipos e preconceitos étnico-raciais, de gênero e de sexualidade aparecem com mais frequência e nitidez. Foram privilegiadas as situações que fazem parte do universo juvenil. São elas:

Notícia de jornal

As notícias de jornal dão destaque aos temas que estão circulando na sociedade em um dado período e à forma como estão sendo tratados. São, portanto, uma fonte de maior objetividade acerca do estado em que se encontram as questões da diversidade em termos sociais e políticos. Professor/a e estudantes podem selecionar notícias de jornal que relatem caso de justiça/injustiça relacionado ao conteúdo. Isso pode gerar debate em grupos ou com a turma toda a partir de perguntas disparadoras. Pode também gerar júri simulado ou dramatização sobre o tema ou caso específico abordado pela notícia.

Publicidade

A publicidade, além de ser um forte veículo de valores e de estereótipos, faz parte da vida diária das pessoas e é necessário que estas aprendam a analisar criticamente as peças publicitárias a que estão expostas. Pode-se pedir aos/as estudantes para levar exemplos de publicidade, tais como encartes, folders, folhetos, fotos de outdoor, descrição verbal de anúncios televisivos, links do YouTube para anúncios. Algumas possibilidades de análise da publicidade recolhida são: em função do meio em que é veiculada, da linguagem, da mensagem, do público-alvo, do agente financiador, da composição estética.

Piada

Há muitas piadas cuja graça reside no estereótipo e na desqualificação de determinado grupo social, cultural ou étnico. Nelas, o riso é provocado pelo rebaixamento do/a outro/a em função de alguma característica que possui. Por isso, a piada constitui um recurso de exclusão social que merece atenção da escola. Uma possibilidade de trabalho com piadas é a análise dos recursos utilizados para provocar o riso, tais como ironia, ambiguidade semântica, emprego do todo pela parte e estabelecimento de relações inusitadas entre dois universos ocasionando equívocos que surpreendem. A partir da identificação desses recursos, os/as estudantes podem criar piadas que exaltam certos grupos sociais/culturais/étnicos e contá-las aos demais grupos a fim de descobrir se também provocam riso. Vale também debater o grau de aceitabilidade/estranhamento dessa valorização de grupos que geralmente são depreciados socialmente.

Expressão idiomática / ditado popular

As expressões idiomáticas e ditados populares também revelam estereótipos e preconceitos muitas vezes não percebidos por quem os utiliza. Ao analisar essa malha de recursos da fala, é possível trazer à tona concepções e posicionamentos da sociedade acerca de seus grupos. É interessante criar um banco de expressões e ditados junto com a turma. Podem ser analisadas, por exemplo, suas origens históricas e regionais, os contextos em que são utilizadas, a segmentação ou generalização de seu uso por diferentes grupos sociais.

Literatura

A literatura é um campo em que as diferentes opiniões encontram bastante espaço para se expressar. Além disso, possibilita o olhar tanto diacrônico quanto sincrônico com relação a um tema. Há muitas possibilidades de uso da literatura. Pode-se, por exemplo, ler/estudar uma só obra, analisando mais a fundo determinado conteúdo. Também é interessante fazer análises comparativas com relação a diferentes abordagens de um tema, como: ao longo do tempo, em distintos períodos literários, em determinados países/regiões, em diferentes autores/as e correntes.

Música

De um modo geral, pode-se trabalhar com letras de música que abordam diretamente os temas de interesse ou com os próprios ritmos e gêneros musicais. Algumas possibilidades de trabalho são: analisar o conteúdo da letra; parodiar uma música modificando seu significado original; criar uma música que combine (em letra e ritmo) com um conteúdo trabalhado; estudar a

origem histórica de determinados gêneros musicais; pesquisar a existência de segmentação de ouvintes (de acordo com gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais); comparar músicas que tocam em diferentes ambientes sociais; levantar estereótipos relacionados à música.

Moda / beleza

Moda e beleza são assuntos muito presentes na vida de adolescentes e carregam consigo fortes elementos que promovem a identificação com determinados grupos, sejam estes dominantes ou excluídos. Isso aparece, por exemplo, no padrão de beleza socialmente valorizado, que inclui quem nele se encaixa e exclui quem dele difere. A moda espelha certas regras sociais, reforçando um jeito aceitável de mulheres e homens se vestirem. Do mesmo modo, as profissões e até mesmo as diferentes ocupações dentro de uma organização têm seus padrões de moda próprios. Cada “tribo” carrega sua moda particular. Quando uma pessoa transgredir essas regras implícitas, ela causa reações adversas e muitas vezes pouco compreensivas ou até mesmo agressivas por parte dos demais. Pode-se, com os/as estudantes levantar relações entre o conteúdo e as questões de moda e beleza, trazendo à tona essas regras implícitas e as concepções em que se baseiam.

Foto / imagem

Pode-se utilizar fotos e imagens de dois tipos: (a) as imagens não publicitárias na mídia impressa; (b) fotos tiradas ou trazidas pelos/as estudantes. As fotos e imagens não apreendem a realidade de forma isenta e objetiva. Uma foto que vai para o jornal é resultado de diversas tomadas de decisão (inconscientes ou não), desde o ângulo em que foi tirada, passando pela escolha de uma entre muitas disponíveis, a determinação de seu tamanho, até o local do jornal onde será alocada. As imagens em mídia impressa podem ser analisadas dentro do conteúdo quanto à sua mensagem, seu público-alvo, o meio em que é veiculada, o espaço que ocupa nesse meio, dentre outras questões. O estudo de imagens pode partir de fotos já existentes ou de fotos a serem tiradas a partir de uma pergunta ou um tema estabelecido pelo/a professor/a ou pela turma. Considerando que as fotos carregam um olhar, o exercício de ir a campo com uma câmera pode ser muito valioso para perceber e discutir os diferentes olhares presentes na turma com relação a uma determinada questão.

Televisão / rádio / cinema

A televisão está presente em quase todas as residências no país, podendo, portanto, ser largamente aproveitada. A variedade de canais em si pode conter

elementos interessantes de observação e análise de relações entre temática, linguagem e público-alvo. Essa análise é útil para abordar estereótipos e preconceitos na diferenciação de canais e programas de acordo com distintos grupos de telespectadores/as. Como possibilidades de trabalho, pode-se: levantar marcas de gênero e etnia em apresentadores/as de programas; analisar a construção de herói/heroína e anti-herói e anti-heroína e personagens secundários nas novelas; o elemento apelativo em diferentes programas de humor e entretenimento; a seleção de notícias para telejornais de distintas emissoras.

Além dos tipos descritos, o/a professor/a deve sentir-se livre para buscar outras situações de vida real dos/as jovens a partir das quais se possa trabalhar o conteúdo.

Bom trabalho!



■ **GÊNERO**



GÊNERO

UM CONCEITO IMPORTANTE PARA

O CONHECIMENTO DO MUNDO SOCIAL

1 | O CONCEITO DE GÊNERO: APROPRIAÇÃO CULTURAL DA DIFERENÇA SEXUAL

O conceito de gênero ao qual vamos nos referir nasceu de um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas e as pesquisadoras de diversas disciplinas – história, sociologia, antropologia, ciência política, demografia, entre outras. Uma figura emblemática desse movimento de ideias é a filósofa Simone de Beauvoir que, em 1949, escreveu o livro *O Segundo Sexo*.¹ É dela a famosa frase “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Com esta formulação, ela buscava descartar qualquer determinação “natural” da conduta feminina e dar continuidade e impulso aos movimentos em defesa dos direitos das mulheres que vinham ocorrendo desde o final do século XIX.

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero refere-se à construção social do sexo anatômico, ou seja, sabemos que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura, não decorrendo da anatomia de seus corpos. O modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero e segundo cada contexto social. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem se comportar na família, no trabalho, no lazer, na vida amorosa, dentre outras esferas sociais. Esses comportamentos são elaborados a partir da cultura, não havendo, portanto, um padrão universal para comportamento sexual ou de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou, *a priori*, o melhor. Explicações que tomam a biologia para tratar das diferenças de gênero encobrem o longo processo de socialização que nos tornou humanos/as e que divide os indivíduos em gêneros distintos. Em síntese, é a **cultura** que constrói o gênero, simbolizando as atividades como masculinas e femininas.

1. BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, Volume 1. [não consegui tirar este “enter” entre as duas referências, o que será necessário, pois em rodapés o espaço é simples]
_____. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, Volume 2.

Os PCN, formulados pelo MEC para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, no tópico que discute essa temática descreveu assim o conceito:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (p.321-322).

O aprendizado de gênero é, portanto, parte da nossa socialização na família, na escola e em outras instituições sociais das quais participamos durante a vida. Os brinquedos na infância, os jogos na adolescência, nosso vestuário, os gestos e o palavreado que nos são ensinados e as relações estabelecidas com os grupos de pares e com as pessoas adultas vão nos informando sobre como é ser homem e mulher na sociedade e nos levam a distinguir quais atitudes são as mais apropriadas a cada gênero.

O estímulo à violência entre meninos contribui ainda para a prática da homofobia entre homens não só nos espaços públicos, como também nos privados. Oferecer aos meninos armas, roupas de luta, carros, jogos eletrônicos que incitem à violência e indicar a eles os lugares públicos como próprios ao seu gênero são formas de estabelecer uma relação entre meninos e a agressividade e a violência, e entre homens e espaço público. Da mesma forma, oferecer às meninas somente bonecas e miniaturas de utensílios domésticos é indicar-lhes o espaço privado como cenário de atuação, e a maternidade como um objetivo. Se quisermos contribuir para um mundo justo em que haja **equidade de gênero**, ou em que se estabeleça o fim da **assimetria de gênero**, que em nossa sociedade coloca os homens em posição privilegiada em relação às mulheres, precisamos estar atentos para não educarmos meninos e meninas de maneiras radicalmente distintas.

“oferecer às meninas somente bonecas e miniaturas de utensílios domésticos é indicar-lhes o espaço privado como cenário de atuação”

Os modelos de homem e de mulher que as crianças têm à sua volta, na família

e na escola, apresentados por pessoas adultas, influenciarão a construção de suas referências de gênero. Quando a menina e o menino entram para a escola, já foram ensinados pela família e por outros grupos da sociedade a respeito de quais são os “brinquedos de menino” e quais são os “brinquedos de menina”. Embora não seja possível intervir de forma imediata nessas aprendizagens no contexto familiar e na comunidade, a escola necessita ter consciência de que sua atuação não é neutra. Educadores e educadoras precisam identificar o currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações. A escola tem a responsabilidade de não concorrer para o reforço e o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade e feminilidade dominantes. Por isso, educadores e educadoras são responsáveis e devem estar atentos a esse processo.

2 | CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE ADOLESCENTE/JUVENIL E SUAS MARCAS DE GÊNERO

A sociabilidade infantil permite certa convivência de meninos e meninas em diferentes atividades coletivas. Já na adolescência, o fato de haver o aprendizado da aproximação ao sexo oposto, mediado por diferentes formas de relacionamento afetivo-sexual (olhar, paquera, ficar, namoro), torna os domínios masculinos e femininos mais nítidos, com limites bem definidos entre si. As noções aprendidas na infância do que é considerado pertinente ao feminino e ao masculino acirram-se e consolidam-se na adolescência e, nessa fase, torna os limites entre os gêneros mais claros.

As atitudes recomendadas a rapazes e a moças podem variar conforme os costumes e os valores locais, mas ainda se recomenda à moça e se exige dela um comportamento afetivo-sexual diferente do desejado aos rapazes ou exigido deles. Esses modelos de comportamento sexual e social podem tornar-se verdadeiras prisões ou fontes de agudo sofrimento quando os rapazes e as moças não se encaixam nos estereótipos de gênero previamente designados. Qualquer inadaptação ou desvio de conduta corre o risco de ser duramente criticada/o ou discriminada/o socialmente.

A construção da identidade juvenil também se faz por meio do aprendizado entre pares, nas diferentes formas de sociabilidade e lazer desfrutadas por jovens. O modo como cada jovem – homem ou mulher – se apresenta nos ambientes de lazer ou na escola, a música, a roupa de que gosta ou o esporte que

prática e as atividades com que mais se identifica, por exemplo, informam sobre seu pertencimento social, mas também sobre gênero e raça. A pressão que o grupo de pares exerce sobre seus participantes é tamanha na repetição destes estilos que se torna difícil arriscar novos modelos, inovar em práticas sociais que não estejam consagradas pelo grupo. Assim, seja para impressionar colegas do mesmo gênero ou do gênero oposto, a aceitação dos valores de gênero difundidos nas mais variadas situações de sociabilidade juvenil exerce considerável influência na conformação da identidade juvenil de homens e mulheres.

Além da vivência da sexualidade, há outro domínio em que se percebe a incisiva influência do gênero na construção social da identidade juvenil: o ingresso no mercado de trabalho ou a escolha da carreira profissional. A edificação de uma carreira profissional e a oferta de postos de trabalho e de profissões levam em conta aptidões tidas como “naturais” aos homens e às mulheres independentemente da escolaridade. Nas universidades, por exemplo, embora já se note uma forte presença das mulheres em cursos considerados redutos de prestígio masculino, ainda há uma grande adesão das mulheres aos cursos das ciências sociais ou humanas, profissões tradicionalmente voltadas para o ensino e o cuidado do outro, atributos tidos como femininos, enquanto os homens continuam a ser orientados para as ciências básicas, para as engenharias, a economia, dentre outras áreas tidas pelo senso comum como as mais propensas a eles. E a escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos e cidadãs ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes.

É importante ainda atentar para as relações e as implicações do gênero em face de outras formas de classificação, como raça/etnia, classe social, escolarização, habitar o campo ou a cidade, ser heterossexual ou homossexual etc. Estas e outras formas de classificação interagem simultaneamente no mundo social, fazendo com que certos entrecruzamentos sejam objeto de um tratamento menos igualitário, mais desigual do que outros, mostrando o caráter relativo de tais relações. Por exemplo, um homem negro e de classe popular receberá um tipo distinto de avaliação (possivelmente desvantajoso) em relação ao de uma mulher branca e de classe popular. Este exemplo assinala que a relativa “desvantagem” do gênero em uma sociedade machista pode ser neutralizada pela classificação de raça/etnia e/ou pelo pertencimento a uma classe social considerada superior.

A escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação.

minação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondam a um ideal de **heteronormatividade**, como gays, travestis e lésbicas, por exemplo, e educadores e educadoras precisam Estar Atentos ao currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações.

3 | DIFERENÇAS DE GÊNERO NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DA VIDA PÚBLICA E DA VIDA PRIVADA

A divisão do “espaço público e privado” pode ser percebida, por exemplo, quando se quer insultar uma mulher. Ela é chamada de “mulher da rua”, “vadia”, “puta”, em oposição à “mulher da casa”, “mulher ou moça de família”, “do lar”. Historicamente, o espaço público era restrito aos homens como cidadãos, tendo sido as mulheres dele excluídas durante muitos séculos, confinadas ao mundo doméstico. A oposição “rua x casa” é particularmente interessante para percebermos como os gêneros masculino e feminino estão associados a cada uma dessas instâncias, conformando a divisão entre o mundo da produção (masculino) e o da reprodução (feminino). E pensar nos valores que estão vinculados a cada uma destas designações é fundamental para as discussões sobre gênero.

Décadas passadas, o mercado de trabalho era um espaço de hegemonia masculina. Hoje, a presença das mulheres nesse mercado é expressiva e um contingente significativo de mulheres sustenta a casa, os filhos e, às vezes, também os maridos, embora sofram muitas discriminações se comparadas aos homens. Mudanças recentes na legislação civil permitem que as mulheres sejam reconhecidas como “chefes de família”, designação antes reservada somente aos homens.

A escolarização é outro processo importante no qual se evidenciam as desigualdades de gênero que ordenam a vida social e suas possibilidades de transformação. Há algumas décadas, a prioridade para a dedicação aos estudos era um privilégio dos filhos homens, não estendido às filhas mulheres. Somente no final de 1870 o governo brasileiro abriu as instituições de ensino superior à entrada das mulheres. O seu ingresso na escola tem crescido significativamente, hoje ultrapassando o contingente masculino. Tal interesse está certamente articulado à sua entrada maciça no mercado de trabalho e às chances de melhoria de sua qualificação profissional e dos salários percebidos.

“Somente no final de 1870 o governo brasileiro abriu as instituições de ensino superior à entrada das mulheres.”

No entanto, os investimentos das mulheres na educação e na qualificação profissional ainda não reverteram em igualdade salarial. Quando consideramos as mulheres negras, os dados são ainda mais impressionantes. Quanto maior a escolarização, maior a diferença salarial entre estas e os homens, mas também entre as próprias mulheres, estando as mulheres brancas em posição de maior vantagem. Esta situação demonstra como a segregação social combina elementos étnico-raciais e de gênero.

Quanto à participação político-social no Brasil, as mulheres só tiveram acesso ao voto em 1932, por incansável militância do **movimento sufragista** feminino nas primeiras décadas do século XX, liderado pela bióloga paulista Bertha Lutz. As primeiras mulheres foram eleitas para o Parlamento em 1933. De lá pra cá, a necessidade de igualdade de oportunidades sociais para participar ativamente da vida pública impõe-se como um direito inalienável das mulheres. Discute-se hoje, no interior dos partidos políticos e na sociedade mais ampla, a proposta de cotas para mulheres no intuito de garantir certa representatividade política feminina no Poder Legislativo e no Executivo. Ressaltamos que a Lei de cotas já existe, o que se discute é a obrigatoriedade de os partidos cumprirem a cota de 30% conforme determina a Lei e, caso não a cumpram, que seja definido multa e/ou punição. Hoje a discussão é por uma Reforma Política que abarque a legislação eleitoral e partidária.

Mas a participação de homens e mulheres na vida pública não é aleatória, fruto de desejos pessoais, particulares, muito menos de aptidões ou habilidades naturais de cada sexo. Somos socialmente educados e educadas para gostar mais ou menos de política, de economia, de leis, quer sejamos homens ou mulheres. No entanto, a reprodução – que ocorre no corpo da mulher – exerce considerável influência na divisão sexual do trabalho e na estruturação dos lugares sociais ocupados por homens e mulheres. O modo tradicional de organização da família – mulher cuidadora e homem provedor – implica uma rígida hierarquia moral que estabelece posições sociais e deveres próprios a cada um, conforme a inserção de gênero e de geração, refletindo-se em outras instâncias sociais.

Mas as coisas têm mudado e devemos destacar como um agente de transformação o aparecimento da pílula anticoncepcional na segunda metade do século XX, que permitiu às mulheres controlarem sua reprodução e fazerem da maternidade algo não necessariamente compulsório. A pílula viabilizou dissociar a atividade sexual da reprodução, com muitas transformações sociais daí decorrentes, pois as mulheres passaram a poder ter uma vida sexual sem o



GLOSSÁRIO

| **Assimetrias de gênero:** Desigualdades de oportunidades, condições, valores e direitos entre homens e mulheres, gerando uma hierarquia de gênero.

| **Cultura:** Fenômeno unicamente humano, a cultura refere-se à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia. A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo; não se trata contudo de um fenômeno individual. Cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, atribui significados diferentes a coisas e a passagens da vida aparentemente semelhantes.

| **Equidade de gênero:** Igualdade de direitos, oportunidades e condições entre homens e mulheres.

| **Gênero:** Conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.

| **Heteronormatividade:** Termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino.

Identidade de Gênero: Diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres.

| **Movimento Feminista:** Movimento social e político de defesa de direitos iguais para mulheres e homens, tanto no âmbito da legislação (plano normativo e jurídico), quanto no plano da formulação de políticas públicas que ofereçam serviços e programas sociais de apoio a mulheres.

| **Movimento Sufragista:** O movimento pelo sufrágio feminino é um movimento social, político e econômico, de caráter reformista, que tem como objetivo estender o sufrágio (o direito de votar) às mulheres.

A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

NA LUTA CONTRA AS DESIGUALDADES DE GÊNERO

1 | DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO E VIOLÊNCIA

O movimento feminista é considerado por importantes analistas sociais como o responsável pelas grandes mudanças ocorridas na segunda metade do século XX. Este movimento foi capaz de demonstrar à sociedade que as discriminações incidiam sobre as mulheres desde a sujeição feminina aos desígnios da autoridade masculina no ambiente doméstico até as situações de guerra, nas quais as mulheres são vulneráveis a mutilações, a estupros e a abusos de toda ordem.

A violência de gênero é aquela oriunda do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres. Apoia-se no valor da virilidade masculina e da submissão feminina, e essa violência pode se manifestar por meio de ameaças, agressões físicas, constrangimentos, **assédio sexual e/ou moral** e abusos sexuais e estupros. Enquanto os rapazes e os homens estão mais expostos à violência no espaço público, garotas e mulheres sofrem mais violência no espaço privado.

Apesar de algumas mudanças na sociedade brasileira, como a rejeição da tese da **legítima defesa da honra**, na metade final do século XX, não foram raras as vezes em que as vítimas de violência se viram responsabilizadas pelo que sofreram. Em casos como o estupro de uma mulher, o assassinato de uma **travesti** ou de um **gay**, é comum surgirem perguntas que colocam em dúvida a honra da vítima, sugerindo que se vestia de forma inadequada ou estava só em um lugar ou horário pouco apropriado, segundo os padrões culturais vigentes. Essa discriminação frequentemente estava presente, inclusive, nos inquéritos policiais, nos processos judiciais e nas matérias de jornal, indicando como a discriminação social por **gênero** ou por **orientação sexual** ainda pune, na maioria das vezes, as vítimas de agressões. A ideia presente era a de que, de algum modo, com sua postura ou atitude, a vítima estaria contrariando interesses hegemônicos que se impõem pela força.

No mundo todo, a situação das mulheres é preocupante. Em um país como o Brasil, com imensas desigualdades sociais em razão da distribuição de renda ainda desigual, o quadro social torna-se bastante complexo. Em todas as classes sociais, as mulheres podem ser vítimas de violência (física, psicológica, moral e sexual) e enfrentam dificuldades de acesso ao trabalho. As pobres, as negras e as indígenas, além de administrarem o cotidiano doméstico e disputarem vagas no mercado de trabalho sem qualificação adequada, devem enfrentar o preconceito por serem pobres e por não serem brancas.

No Brasil, as lutas feministas da chamada “Segunda Onda” (a partir de 1975) estiveram ligadas à redemocratização da sociedade brasileira, então sob regime ditatorial (1964-1985). Em seu começo, os grupos de mulheres denunciavam a desigualdade presente no mercado de trabalho, as leis que colocavam a mulher em posição subordinada ao marido (como a titularidade da terra, por exemplo) e sua exclusão da vida política. Alguns temas importantes na agenda feminista de outros países não estiveram presentes desde o início, como lutar contra a violência doméstica e assegurar o direito ao aborto em caso de gravidez indesejada. A luta contra a violência doméstica, contudo, logo ganhou espaço nas ações políticas das mulheres brasileiras, o que gerou políticas públicas inovadoras, como as Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher (DEAMS) criadas em 1985, em São Paulo, e que existem hoje em todo o Brasil.

Os episódios de violência doméstica podem estar associados ao uso de álcool e/ou outras drogas, a conflitos conjugais, familiares ou de vizinhança, ou às situações de extrema precariedade material. Dessa forma, a violência física, sexual ou psicológica pode ser identificada equivocadamente apenas como um sinal da pobreza ou da desestruturação social que acomete certos grupos sociais, não sendo reconhecida como violência de gênero. No entanto, deve se dizer que este tipo de violência não tem classe social, ocorre em todas elas.¹ Vencer tal visão reducionista permitirá conferir a este problema social as definições que ele realmente possui, o que desfará a cortina de fumaça que encobre o sofrimento e o adoecimento físico e psíquico de mulheres e crianças de todas as classes sociais envolvidas em situação como esta. Compreender como a violência doméstica e familiar contra as mulheres expressa a hierarquia de gênero ajuda a torná-la mais visível e contribui para avançar nas muitas conquistas sociais instauradas no âmbito da defesa dos direitos humanos.

1. Ver Lei Maria da Penha. Acessível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>

Na escola, a discriminação a determinados grupos considerados frágeis ou passíveis de serem dominados (mulheres, homens que não exibem uma masculinidade agressiva, negros/as etc.) é exercida por meio de apelidos, exclusão, perseguição, agressão física. Além disso, a depredação de instalações e os atos de vandalismo em geral são algumas das manifestações públicas da violência por parte daqueles que querem se impor e se afirmar pela força de seu gênero.

2 | AS RELAÇÕES ENTRE OS MOVIMENTOS FEMINISTAS E OUTROS MOVIMENTOS SOCIAIS

Em meados da década de 80 começaram a surgir no Brasil diversas organizações de mulheres negras. Formadas por mulheres oriundas tanto do movimento negro como do movimento feminista, elas traziam para a cena política as especificidades da dupla discriminação sofrida e que não tinham sido contempladas nas lutas de ambos os movimentos. Colocavam à mostra que há desigualdades também entre as mulheres, assim como há desigualdades e discriminação de gênero mesmo dentro de grupos que lutam contra isto. Esse movimento tem ampliado a luta feminista e antirracista, e se destaca no cenário nacional na atuação junto ao governo por políticas públicas que vissem superar as grandes disparidades de gênero e raça em áreas como saúde, educação e trabalho.

As mulheres indígenas também têm sido representadas através do Conselho Nacional da Mulher Indígena – CONAMI que, por sua vez, tem representantes no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM, vinculado à Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM/PR. As questões ligadas à violência dentro das aldeias por parte dos companheiros, mas também dos funcionários da Funasa e da Funai, têm sido discutidas, apesar da dificuldade que as representações nacionais dessas mulheres enfrentam.

Outra expressão particular da violência de gênero é a que se manifesta por meio da discriminação de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Ainda que as violências por discriminação na maioria das vezes não sejam tipificadas (aparecem camufladas em dados gerais da violência cotidiana), não raro a imprensa divulga alguma notícia de violência contra pessoas em razão de sua orientação sexual e identidade de gênero, nos mais diferentes contextos sociais, inclusive na escola. No entanto, nem sempre essa violência é física. O preconceito, a discriminação, a lesbofobia, a homofobia, a transfobia operam

“Enquanto as mulheres sofrem mais violência no espaço privado, praticada por conhecidos, os homens morrem mais no espaço público, por causas externas (assassinatos, acidentes), vítimas da violência urbana, o que demonstra haver uma distribuição diferenciada por gênero na incidência da violência.”

por meio da violência simbólica que, assim como a violência física, costuma ser extremamente danosa, causando traumas profundos em quem a sofre, sendo necessário, portanto, atentar para este tipo de violência.

Mas os rapazes também são vítimas da violência e, neste caso, da violência urbana nas grandes cidades do país. Enquanto as mulheres sofrem mais violência no espaço privado, praticada por conhecidos, os homens morrem mais no espaço público, por causas externas (assassinatos, acidentes), vítimas da violência urbana, o que demonstra haver uma distribuição diferenciada por gênero na incidência da violência. Rapazes pobres, em sua maioria negros, são mortos nos conflitos urbanos ligados ao tráfico de drogas, ou executados diante da suspeita de que estejam ligados à criminalidade. Mesmo que a presença feminina ativa seja uma realidade nos grupos criminosos, os meninos e os rapazes são mais atraídos pela rápida ascensão social que o mundo do crime pode proporcionar: dinheiro, poder, respeitabilidade da parte de outros homens, sedução de mulheres etc. Esses jovens se lançam em uma atividade arriscada que não só lhes tira a vida, como a de muitos outros jovens sem qualquer ligação com o mundo do crime. Além disso, acabam por sofrer uma tripla estigmatização – pelos **estereótipos** relacionados à pobreza, à população negra e à violência – e o que se tem ao final é uma simplificada associação entre estes três aspectos. pobreza, cor/raça e violência.

3 | O DEBATE EM TORNO DO ABORTO

O direito ao aborto é reconhecido na lei brasileira em duas circunstâncias: quando a gravidez resulta de um estupro ou coloca a vida da mulher em risco – mas não possui a mesma unanimidade que o tema do combate à violência contra a mulher conquistou na sociedade. Trata-se de um assunto delicado, em que posições morais a respeito dos “direitos do feto” dividem as opiniões das pessoas na luta pela emancipação feminina, envolvendo um grande debate na sociedade brasileira como um todo. Recentemente a discussão tem sido acirrada pela questão da pesquisa com células-tronco.

A posição dos movimentos feministas tem sido contra a abordagem moral e criminalizante em face da questão do aborto. A proposta é incluir o tema na agenda dos direitos sociais, sexuais e reprodutivos com uma visão fundamentada na saúde pública. Uma grande conquista dos movimentos feministas no Brasil foi a criação, em 2004, da Comissão Tripartite – Executivo, Legislati-

vo e Sociedade Civil – feita através da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres/PR, que teve como função elaborar uma proposta para “Revisar a legislação punitiva que trata da interrupção voluntária da gravidez”, uma prioridade apontada pela Iª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada em 2004, sendo desta forma também prioridade para o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

O Ministério da Saúde, por sua vez, vem fomentando o debate com a sociedade acerca da interrupção voluntária da gravidez, tratando o problema como uma questão de saúde pública, já que os números da mortalidade materna causada pelo abortamento realizado de forma clandestina são muito altos, sendo expressivo o número de internações no SUS por causa do abortamento inseguro. O Ministério também tem criado mecanismos que garantem um atendimento humanizado para as mulheres que optam pela prática do aborto nos casos previstos por lei, e promove o acesso às mulheres de informações sobre planejamento familiar e métodos contraceptivos.

Sabemos que em nosso país existem diversas formas de religiosidade, mas devemos lembrar que o Estado brasileiro é laico,² o que significa dizer que é imparcial diante dos conflitos no campo religioso, não apoiando direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente correntes religiosas, e sem professar uma ideologia irreligiosa ou antirreligiosa. A laicidade do Estado é precondição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e pela Constituição brasileira de 1988. Da mesma forma, a escola pública é uma instituição laica e as convicções religiosas dos/as professores/as não podem influir na sua prática docente, inclusive no que diz respeito às discussões que envolvem o aborto.

4 | A institucionalização dos direitos da mulher

A criação pelo Poder Executivo, nos níveis municipal, estadual e federal, de mecanismos de políticas públicas para as mulheres foi outro importante resultado da atuação do movimento feminista. Em um primeiro momento, esta demanda foi atendida através da criação de conselhos de defesa dos direitos da mulher, o que em médio prazo não contemplou a implantação das ações de promoção de igualdade de gênero. Tratava-se apenas de órgãos de assessor-

2.
Ver Observatório do Estado Laico, disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/index.html>

ramento ao Poder Executivo e de controle social das políticas públicas, e não órgãos de implementação e execução destas políticas.

A exemplo da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM-PR), outras secretarias e coordenadorias têm sido criadas com a função de elaborar, implantar e monitorar políticas públicas que objetivem a **igualdade de gênero** e a **diversidade sexual e racial**. O II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, como resultado das atuações e das reivindicações de diferentes organizações de mulheres no país, aponta quais são as maneiras possíveis e desejáveis de dirimir a violência contra as mulheres e as discriminações sexuais, de gênero e de raça-etnia a partir de várias áreas, como Educação, Saúde, Geração de Renda e Trabalho ■

NOTAS

GLOSSÁRIO

Assédio Moral: Fenômeno antigo caracterizado pela exposição dos trabalhadores e das trabalhadoras a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções. São mais comuns em relações hierárquicas autoritárias e assimétricas, em que predominam condutas negativas, relações desumanas e aéticas de longa duração, de um ou mais chefes dirigida a um ou mais subordinado(s) ou subordinada(s), desestabilizando a relação da pessoa com o ambiente de trabalho ou a organização, forçando-o/a a desistir do emprego. A vítima escolhida é isolada do grupo sem explicações, passando a ser hostilizada, ridicularizada, inferiorizada, culpabilizada e desacreditada diante dos pares. Estes, por medo do desemprego e da vergonha de serem também humilhados, o que é associado ao estímulo constante à competitividade, rompem os laços com a vítima e, frequentemente, reproduzem e reatualizam ações e atos do agressor no ambiente de trabalho, instaurando o “pacto da tolerância e do silêncio” no coletivo. A vítima, por sua vez, vai gradativamente se desestabilizando, fragiliza-se e “perde” sua autoestima

Assédio Sexual: É um tipo de coerção de caráter sexual, caracterizado por uma ameaça praticada por pessoa em posição hierárquica superior em relação a um/a subordinado/a. As principais vítimas são as mulheres, que recebem propostas de favores sexuais em troca de favores profissionais.

Estereótipos: Consiste na generalização e na atribuição de valor (na maioria das vezes, negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a elas e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior e o lugar de incapaz, no caso dos estereótipos negativos.

Gay: Homem que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do seu mesmo sexo, podendo ser do gênero masculino ou feminino.

Gênero: Conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero refere-se à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.

Hierarquia de gênero: Princípio de diferenciação simbólica e material que estabelece relações assimétricas e desiguais segundo o gênero.

Legítima defesa da honra: Artifício jurídico empregado durante muitas décadas como atenuante nos chamados “crimes da honra”, caracterizados pela violência motivada por um sentimento de posse e controle dos homens sobre as mulheres, principalmente sobre a sua sexualidade. A autonomia da mulher tende assim a ser posta em segundo plano em nome da “honra” do marido, namorado, parceiro ou membro da família. Neste sentido, a “honra” é um valor associado à imposição de um comportamento para a mulher que passa pelo controle de sua conduta sexual.

LGBT: Sigla referente ao movimento de Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Assim como o movimento feminista, o Movimento LGBT empenha-se em sensibilizar a população de modo geral para as formas de discriminação por orientação sexual, as quais têm levado estudantes a abandonarem a escola por não suportarem o sofrimento causado pelas piadas e as ameaças cotidianas dentro e fora dos muros escolares. Esses mesmos movimentos têm apontado a urgência de inclusão no currículo escolar da diversidade de orientação sexual, como forma de superação de preconceitos e enfrentamento da homofobia. Há pouco mais de uma década era impensável a “Parada do Orgulho Gay”, atualmente denominada Parada LGBT, que ocorre em boa parte das grandes cidades brasileiras. Cada vez mais vemos homossexuais ocupando a cena pública de diferentes formas. A atual luta pela parceria civil constitui uma das muitas bandeiras dos movimentos homossexuais com apoio de vários outros movimentos sociais.

Movimento Feminista: Movimento social e político de defesa de direitos iguais para mulheres e homens, tanto no âmbito da legislação (plano normativo e jurídico), quanto no da formulação de políticas públicas que ofereçam serviços e programas sociais de apoio a mulheres.

Orientação Sexual: Refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto. Hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração física e emocional pelo “sexo oposto”); a homossexualidade (atração física e emocional pelo “mesmo sexo”); e a bissexualidade (atração física e emocional tanto pelo “mesmo sexo” quanto pelo “sexo oposto”).

Travesti: Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis (do sexo masculino) modificam seus corpos através de hormônios, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isto não é regra para todas.



**PARA
SABER MAIS...**

1 | HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL:

ROHDEN, Fabíola. “A construção da diferença sexual na medicina”. Review. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19 [Sup.2]: S201-S212, 2003

SCHUMAHER, Schuma & VITAL BRAZIL, Érico. *Dicionário Mulheres do Brasil: De 1500 até a atualidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000. | O dicionário pode ser solicitado através do site da REDEH – Rede de Desenvolvimento Humano.

2 | VIOLÊNCIA DE GÊNERO:

CFEMEA: CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ACESSORIA.

www.cfemea.org.br/yiolenca/

Este site disponibiliza ainda a Lei Maria da Penha e tem cartilhas e outros materiais que facilitam a abordagem do tema em sala de aula, a exemplo da cartilha “Lei Maria da Penha do papel para a vida”, acessível em pdf.

ONG SOS CORPO: OBSERVATÓRIO DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.

www.soscorpo.org.br

1 | GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

A maneira como se encontram organizadas as relações de gênero em diferentes contextos e como [se formam] as representações e os significados atribuídos às diferenças corporais, aos comportamentos e aos modos de apresentação de si mesmos de homens e mulheres constituem as instituições. A escola e a família são exemplos de instituições sociais construídas pelas relações de gênero. A primeira constrói a um só tempo os sujeitos (estudantes, professoras e professores, diretores, diretoras etc.) que a frequentam e é, ela própria, produzida por eles no que se refere ao conjunto de representações de gênero e étnico-raciais. Ela é, portanto, um espaço em que representações e significados acerca do masculino e do feminino, enquanto formas de classificação social, se constroem, se reproduzem, são aprendidas e ensinadas, ao mesmo tempo em que se legitima, de diferentes maneiras, pelas construções de gênero e por aquelas que se referem, por exemplo, à orientação sexual, às questões geracionais e de classe social. A ocupação de seus espaços físicos, os relacionamentos entre estudantes e entre estudantes e docentes, os procedimentos de ensino e as estratégias de avaliação expressam as noções de masculino e feminino como se fossem naturais e inscritas nos corpos de meninos e meninas.

As práticas pedagógicas cotidianas podem estar permeadas por discursos e atitudes que revelam preconceitos de gênero. Por exemplo, para organizar a sala de aula e garantir uma boa disciplina, é comum a utilização de frases como: “você está parecendo mulherzinha; isso é coisa de menino/de homem; peça para as meninas limparem isso; mande os meninos carregarem a caixa; as meninas estão muito saidinhas; tenha uma postura de homem, rapaz!”. Nas reuniões de Conselho de Classe ou em conversas informais na sala dos/as professores/as, podemos ouvir expressões como: “aluna esforçada, aluno relaxado; menina galinha, menino conquistador; moça vulgar, rapaz garanhão; menina masculinizada, menino afeminado; menina matraca, menino caxias”.

Em relação ao currículo, podemos encontrar os temas de sexualidade limitados às aulas de ciências, ou nos

“os modos de construção social do masculino (...) geralmente contêm dados que os associam à imagem de “bagunceiros”, “ameaçadores da ordem” ou “indisciplinados””

depararmos com a ideia de que tais temas não devem ser tratados como parte do currículo por serem assunto privado, ou mesmo a explicitação de que os meninos têm mais facilidade em matemática e/ou esportes e as meninas são naturalmente mais inclinadas para as artes e a língua portuguesa. Todos esses discursos ou atitudes reforçam os preconceitos e os estereótipos de gênero que estão ainda presentes em nossa sociedade, mas que a escola, assim como outras instituições, tem o dever e a oportunidade de ajudar a eliminar.

2 | A DISCIPLINA E O RENDIMENTO NA SALA DE AULA

As diferenças percebidas entre os sexos, em razão da existência das relações de gênero, são organizadoras do espaço social, ou seja, o fato de as meninas e as moças serem consideradas mais quietinhas e de os meninos e rapazes serem vistos como os mais bagunceiros é levado em conta na hora de decidir quem vai sentar com quem e em quais lugares da sala. O que se procura é a disciplina, e a ideia de diferenças sexuais femininas e masculinas são evocadas na construção dessa disciplina e em sua prática no espaço escolar, justificando tais organizações.

Os modos de construção social do masculino, assim como as ideias sobre o que esperar de um menino geralmente contêm dados que os associam à imagem de “bagunceiros”, “ameaçadores da ordem” ou “indisciplinados”. A socialização a que são sujeitos conduz a uma maior disposição em exteriorizar a recusa à autoridade do/a professor/a, a desafiar figuras de autoridade ou a contestá-las. Estes são comportamentos socialmente legitimados, e até mesmo esperados, dos indivíduos do sexo masculino. Tal realidade, ainda que não seja passível de ser generalizada, é bastante comum nas escolas e, de certo modo, corrobora para que os estudantes meninos tenham um desempenho escolar abaixo do que poderiam.

Em relação às meninas, a postura do/a professor/a pode ser mais rígida diante das faltas cometidas. Um dos efeitos desta desigual maneira de agir dos docentes explica em parte a diferença de rendimento das estudantes que são favorecidas de diferentes maneiras. As meninas devem ser aquelas que servem e cuidam, que estão à disposição para ajudar e atender às necessidades das outras pessoas, e o papel de “boa aluna que ajuda os colegas” é uma dessas habilidades. Estes são afazeres e posturas relacionados à feminilidade, segundo o modo com que tradicionalmente as relações de gênero foram construídas e organi-

zadas em nossa sociedade – e a escola beneficia-se de tais habilidades produzidas por outras instâncias de socialização. Vale notar que isto não corresponde a uma subordinação das estudantes, uma vez que aceitar tais demandas dá a elas a oportunidade de angariar prestígio ao se relacionarem, em um patamar diferenciado, com as/os professoras/es e com os/as demais estudantes. Mas este quadro pode reforçar a ideia negativa de que meninas estariam fadadas a “obedecer sempre”, parecendo jamais questionar educadoras e educadores, e ainda a noção de que buscar autonomia e independência pode ser uma atitude que não combina com o feminino.

Assim, fazer com que as estudantes assumam tarefas de organização e cuidado expressa como a tradicional socialização feminina opera na escola de modo a reforçar e a perpetuar uma determinada divisão sexual do trabalho, na qual as mulheres e os homens devem se ocupar de diferentes obrigações. Nesta divisão, as meninas e as mulheres são as obedientes cuidadoras, aquelas que *trabalham duro* e asseguram a ordem, sem subvertê-la ou questioná-la. Para meninos e homens, resta atender à demanda por comportamentos *rebeldes e agressivos*, a fim de ser reafirmado um modelo específico de masculinidade. Diante destas descrições, nota-se que a atuação dos meninos costuma ser prejudicial ao seu desempenho escolar.

Outro argumento que parece ser recorrente quanto aos problemas no rendimento dos estudos entre meninas diz respeito à percepção de que o despertar da sexualidade feminina é diferente do despertar masculino. E como atualmente as meninas tomam a iniciativa nos envolvimento amorosos, afetivos e sexuais, este tipo de atitude é interpretado como uma inversão de papéis. Mas é importante observar que o que está oculto é o poder de quem escolhe quem e as preocupações de ordem moral: as meninas deixam de ser recatadas, puras, inocentes, aquelas que precisam se resguardar, não devendo demonstrar nenhuma iniciativa e experiência sexual. As preocupações com a “inversão de valores” demonstram a exigência de uma “virgindade moral” (Heilborn, 2006)¹ para as meninas, a partir de um comportamento passivo e ingênuo imposto a elas, enquanto os meninos e os rapazes deverão sempre tomar a iniciativa, portanto, precisam ter experiência no assunto.

1. HEILBORN, Maria Luiza. “Entre as tramas da sexualidade brasileira”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 43-59, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a04v14n1.pdf>. Acesso em 25/06/2008.

Na escola aprende-se a ouvir, a calar, a falar e a preferir. Aprende-se também quem pode falar, onde pode falar e sobre o que pode falar. Todos os sentidos são treinados para que se reconheça o que é considerado bom e decente e se rejeite o que é tido como indecente. Conforme afirma Guacira Lopes Louro, as práticas rotineiras e comuns, os gestos, as palavras banalizadas precisam ser alvo das atenções e da desconfiança, ou seja, daquilo que é tomado como “natural”. Questionar não só o conteúdo ensinado, mas também a forma como é ensinado e qual é o sentido que os/as alunos/as dão ao que aprendem, atentar para o uso da linguagem, procurando identificar o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que frequentemente a linguagem carrega e institui, são tarefas essenciais da escola e de seus/suas educadores/as. A linguagem é uma forma perspicaz, persistente e eficaz na produção das distinções e das desigualdades ou, como coloca a autora, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (Louro, 1997, p. 65).²

É importante refletir como a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pela ocultação do feminino, mas também pelas adjetivações diferenciadas que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre os gêneros e determinadas atributos, comportamentos ou qualidades. É importante escutar o que é dito sobre os sujeitos, mas também perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir, ou porque não podem ser nomeados.

A escola, portanto, tem papel fundamental na construção da identidade dos indivíduos, inclusive das identidades sexuais e de gênero, por ser um espaço privilegiado para o afloramento e a proliferação dos temas ligados à sexualidade e às questões de gênero, e não somente entre os/as alunos/as, mas também entre os/as professores/as. Apesar disso, ela vem silenciando sobre estas questões e ainda reproduz **concepções essencialistas e biologicistas** que ratificam a norma heterossexual e em nada ajudam no combate ao sexismo e à homofobia. A escola costuma silenciar também sobre agressões contra os/as homossexuais, ou mesmo heterossexuais que simplesmente fogem às regras

2.
LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

dos comportamentos esperados para o seu gênero, sobretudo se as agressões forem verbais, consideradas por muitos como menos importantes. A escola, que deveria primar pela inclusão e pela educação para a diversidade, torna-se assim um espaço ameaçador e excludente para muitos/as alunos/as, que são levados, muitas vezes, a abandoná-la (Louro, 1997; Ribeiro, 2007).³

Livros didáticos já foram exaustivamente analisados a partir da categoria gênero, mas não custa lembrar que mulheres, meninas e pessoas negras permanecem sub-representadas nessas publicações amplamente utilizadas nas salas de aula. As abordagens adotadas pelos livros didáticos tendem a expressar as desigualdades da sociedade em geral, conduzindo à sua perpetuação no interior do sistema educativo, na medida em que reiteram imagens e práticas desiguais e hierárquicas entre meninos e meninas.

A escola muitas vezes não adota uma linguagem inclusiva porque não se dá conta da forma como está agindo, e explica que isto acontece porque é uma norma da Língua Portuguesa que, ao se referir aos homens, subentende as mulheres, e que a sociedade compreende e age da mesma forma. Isto é internalizado de tal maneira que o masculino fala mais alto e tem predominância sobre o feminino. Esta forma de agir reproduz uma invisibilidade do feminino, reafirmando uma construção universal, cuja reprodução muitas vezes não é percebida pela escola e pelos/as educadores/as. Esta constatação deve ser encarada por educadoras e educadores como um convite para pesquisar, analisar, criticar e transformar os livros didáticos brasileiros, contribuindo para a crítica dos conteúdos que não respeitem o princípio da igualdade presente na Constituição Brasileira.

4 | Os JOGOS E AS BRINCADEIRAS NO PÁTIO

Atividades escolares são reveladoras de onde e como se constroem as diferenças, as oposições e as desigualdades de gênero no cotidiano escolar. Ao considerar, por exemplo, como meninas e meninos são separados ou misturados no e pelo ambiente escolar, podemos perceber como as representações de gênero repercutem na escola. Ao olhar a sala de aula, nota-se a predominância da separação entre alunas e alunos, expressa até mesmo pela disposição das

3. LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 8.ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997; RIBEIRO, Cláudia Regina. “Uma certa banda de música: representações sobre homossexualidade numa escola pública”. *Revista Educação e Realidade*, v. 32, n. 2, jul./dez. 2007.

NOTAS

carteiras. No pátio, entretanto, a primeira impressão pode ser de uma “mistura” indistinta entre meninos e meninas. Assim, inicialmente, parece haver divisões na sala de aula e “misturas” no pátio. Contudo, quando direcionamos um olhar mais atento ao pátio, torna-se perceptível que a organização desse espaço e sua ocupação por meninos e meninas também são pautadas pelo modo como são concebidos masculinidades e feminilidades.

Os jogos e as brincadeiras são capazes de revelar como as relações de gênero vão sendo construídas e, ao mesmo tempo, como vão fabricando meninas, meninos, homens e mulheres. As atividades de pátio podem ser exclusivas das alunas, exclusivas dos alunos, atividades mistas sem reforço predominante de desigualdade entre os gêneros e atividades mistas com claro reforço de desigualdade entre o masculino e o feminino. Tais atividades e suas delimitações normativas baseadas no gênero são facilmente percebidas, assim como a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina originados nos conceitos preestabelecidos e de relações de poder.

Ousar transgredir tais delimitações pode colocar o/a estudante em posição desfavorável diante do grupo, tornando-se, possivelmente, alvo de manifestações preconceituosas em relação à sua sexualidade. E o preconceito recai de forma mais insidiosa sobre os meninos e os rapazes que transgridem essas regras, considerando-se que atualmente é mais comum meninas assumirem atividades que até pouco tempo eram exclusivamente masculinas do que meninos e rapazes se ocuparem de afazeres percebidos tradicionalmente como femininos. Uma menina jogar futebol causa tanto estranhamento quanto um menino brincar de boneca ou de casinha em meio às panelinhas e o minifogão?

Como pudemos perceber, a escola muitas vezes é uma instituição normalizadora da era moderna. Os/as educadores/as não se dão conta de quão silenciosa, sutil e reiteradamente as masculinidades e as feminilidades são construídas e lapidadas cotidianamente: com gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, ocupações de espaços, comportamentos e avaliações. E assim também é no que diz respeito aos livros didáticos, às normas, à própria organização da escola, aos conteúdos, ao currículo. A escola apresenta e institui sujeitos, indivíduos, a partir de um “modelo”. Este modelo é masculino, branco e heterossexual, e todas as pessoas que não se encaixam nele são o Outro, que é reiteradamente tratado como inferior, estranho, diferente.

Esta forma de olhar a sociedade é que institui a desigualdade, e não a diferen-

ça por si só. Como olhamos, de onde olhamos, como percebemos e falamos sobre esta diferença – aí é que se dá a produção da desigualdade. Toda vez que a escola deseja “encaixar” um aluno ou uma aluna em um “padrão” conhecido como “normal” está produzindo desigualdades. Romper com isto significa estar atento/a, olhar de outros ângulos, questionar o que parece ser “natural” e inquestionável, discutir e refletir sobre a prática pedagógica da escola, seu conteúdo, seu discurso e sua organização ■

PARA SABER MAIS...

1 | COEDUCAÇÃO E CONVIVÊNCIA DE ALUNAS E ALUNOS NA ESCOLA MISTA:

ALTMAN, Helena. *Sobre a Educação Sexual como um problema escolas*. www.periodicos.udesc.br/linhas/ojs/include/getdoc.php?id=168&article=135&mode=pdf

_____. “A construção social da orientação sexual na escola. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. “Mau Aluno, Boa Aluna? Como as professoras avaliam meninos e as meninas”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2/2001, p. 554-574.

<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>

MAGGIE, Yvone Maggie. *Reparação: racismo e antirracismo em escolas cariocas*. Em:

<http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/blog/?p=3>

GLOSSÁRIO

| **Concepções essencialistas e biologicistas:** chamamos de concepções essencialistas ou biologicistas sobre gênero e sexualidade as afirmações, ou teorias, que destacam os aspectos biológicos como verdadeiros responsáveis pelo gênero e pela sexualidade, excluindo, ou minimizando, as questões socioculturais.



GÊNERO

ATIVIDADES



1

FAMÍLIAS E FAMÍLIAS

DISPARADOR

INICIE A ATIVIDADE COLOCANDO PARA A TURMA A MÚSICA “PAIS E FILHOS” DE RENATO RUSSO, OU “FAMÍLIA” DO GRUPO TITÃS . AMBAS TRATAM DE ARRANJOS FAMILIARES. É INTERESSANTE QUE VOCÊ DISTRIBUA A LETRA DAS MÚSICAS PARA ELES/AS ACOMPANHAREM.

1. As letras e os videoclipes dessas e outras músicas podem ser facilmente encontrados na internet. Um dos sites mais conhecidos é o www.lettras.terra.br

ATIVIDADES

Com o objetivo de conhecerem-se mais e de refletirem sobre a diversidade dentro das famílias e entre famílias, organize duplas e solicite que se entrevistem mutuamente. Elabore um roteiro de entrevista comum, assim terão possibilidade de comparar informações. Evite perguntas que possam gerar constrangimentos e considere o fato de que os/as estudantes podem se recusar a responder a alguma questão. Isto faz parte da própria dinâmica de entrevistas. Você, mais do que ninguém, conhece a sua turma e saberá como agir nestas situações. Seguem algumas perguntas que devem ser complementadas por você e por sua turma.

- Quem mora com você?
- Destas pessoas, quem trabalha?
- Quem fica mais tempo em casa?
- Quem contribui mais efetivamente para o pagamento das despesas?
- Quem toma as principais decisões?
- Você tem irmãos ou irmãs? Quantos?
- Quais as principais semelhanças e diferenças entre você e seus irmãos e irmãs?

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

- Que tipo de atividade doméstica você e seus irmãos e/ou irmãs fazem?
- Como é feita a divisão das tarefas domésticas na sua casa? Quem faz o quê?
- Quem trabalha em casa e quem trabalha fora?
- Há parentes morando perto da sua casa? Qual o grau de parentesco?
- A família é composta de pessoas de diferentes raças/etnias?
- Sua família é recomposta? (reordenamento familiar depois de separações e de novos casamentos/ajuntamentos)

Após a entrevista, estimule algumas duplas a apresentarem o/a seu/sua entrevistado/a à turma, sintetizando as informações da entrevista. Por exemplo: esta é... que mora com...em sua casa ela divide igualmente as tarefas domésticas com seus irmãos e irmãs.

Observe e anote os comentários, risos, gestos de todos/as ao ouvirem sobre os/as colegas. Esses são dados importantes também para conhecer as concepções da turma sobre esses temas. Aproveite para aprofundar alguns temas que surjam, problematizando os resultados da discussão. Lembre-se de que a intenção é ajudá-los/as a desfazer estereótipos e preconceitos.

Ao final das apresentações, estimule a turma a comentar sobre as diferentes organizações familiares dos/as estudantes e as responsabilidades assumidas por homens e mulheres. Caso não surjam famílias homoparentais, levante a questão e perceba a reação da turma. Na atividade seguinte, você poderá apresentar o tema de forma mais consistente.

AS DUPLAS DEVERÃO SISTEMATIZAR EM UM TEXTO CURTO OS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA. PEÇA QUE OBSERVEM NA TELEVISÃO, DURANTE UMA SEMANA, ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS, NOVELAS E SERIADOS QUE TENHAM FAMÍLIAS COMO PERSONAGENS E QUE LEVEM SUAS OBSERVAÇÕES, JORNAIS E REVISTAS PARA A AULA SEGUINTE.

FECHAMENTO

2

FAMÍLIAS E FAMÍLIAS (II)

DISPARADOR

ESTA ATIVIDADE DEVERÁ SER DESENVOLVIDA APÓS A SD1 “FAMÍLIA E FAMÍLIAS!” (I), NA QUAL OS/AS ESTUDANTES SISTEMATIZARAM DE FORMA CONCISA DADOS DE ENTREVISTA SOBRE AS FAMÍLIAS DOS/DAS COLEGAS DE SALA. COMO CONTINUIDADE, SOLICITOU-SE QUE OBSERVASSEM REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIAS NOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO EM GERAL. LEVE VOCÊ TAMBÉM IMAGENS DE REVISTAS E/OU ENCARTES DE JORNAIS QUE RETRATEM DIFERENTES ORGANIZAÇÕES FAMILIARES, AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO E DEBATE.

ATIVIDADES

Verifique a quantidade e diversidade do material disponível. Divida a turma em grupos e distribua as revistas e jornais. Peça que recortem fotos de famílias e as coleem em uma folha de cartolina ou outro papel adequado. Solicite que analisem as imagens quanto aos arranjos familiares, às atividades desenvolvidas por cada pessoa, ao(s) padrão(ões) de família(s) apresentado(s), às semelhanças ou diferenças entre as famílias e outros elementos que você achar importante. Para esta atividade deverão, também, recordar as imagens televisivas (propagandas, seriados, novelas etc) que observaram durante a semana e as sistematizações das entrevistas que fizeram sobre suas famílias.

Convide os grupos a se apresentarem e estimule um debate correlacionando as famílias representadas na mídia e suas famílias: destaque as atividades desenvolvidas pelos membros, a composição familiar, o padrão de vida etc. Caso não apareçam famílias homoparentais, estimule a turma a refletir sobre esta ausência nas peças publicitárias e programas, observados por eles e elas. Chame a atenção, igualmente, quanto à sub-representação de alguns grupos étnico-raciais. É importante que você tenha selecionado imagens que sirvam de exemplo para abordagem do tema com o grupo, como fotos de casais homossexuais com filhos/as e/ou famílias com diversidade étnico-racial.

PROPONHA QUE EM DUPLAS (PODEM SER AS MESMAS FORMADAS PARA A ENTREVISTA DA ATIVIDADE SD1) PRODUZAM UM TEXTO QUE CONTEMPLE OS SEGUINTESS PONTOS: OS DIVERSOS ARRANJOS FAMILIARES POSSÍVEIS; SUAS FAMÍLIAS E AS FAMÍLIAS REPRESENTADAS PELA MÍDIA; A RELAÇÃO ENTRE TAREFAS DOMÉSTICAS E GÊNERO, EM SUAS FAMÍLIAS E NA MÍDIA.

FECHAMENTO

DISPARADOR

SELECIONE TRÊS OU QUATRO FOTOS OU PINTURAS DE FAMÍLIAS, REPRESENTANDO DISTINTOS MOMENTOS HISTÓRICOS BRASILEIROS E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL. SUGERIMOS:

- **FOTO/IMAGEM 1** O QUADRO “*BAPTISME*”, TAMBÉM CONHECIDO COMO “UM FUNCIONÁRIO A PASSEIO COM SUA FAMÍLIA”, DO PINTOR FRANCÊS JEAN-BAPTISTE DEBRET. ESTE QUADRO RETRATA UMA FAMÍLIA BRASILEIRA URBANA DO COMEÇO DO SÉCULO XIX².
- **FOTO/IMAGEM 2** UMA FOTO OU IMAGEM PUBLICITÁRIA RECENTE, QUE RETRATE UMA FAMÍLIA OU UM ENCONTRO FAMILIAR, EM QUE A MULHER/MÃE ESTEJA DESEMPENHANDO ALGUMA ATIVIDADE ACEITA TRADICIONALMENTE COMO MAIS PRÓPRIA AO GÊNERO FEMININO, COMO POR EXEMPLO: SERVINDO À MESA ENQUANTO OS OUTROS MEMBROS DA FAMÍLIA ESTÃO SENTADOS; CUIDANDO DE UMA CRIANÇA SOB O OLHAR DE UM HOMEM/PAI; FAZENDO A LIMPEZA DA CASA ENQUANTO UM HOMEM/PAI E OS/AS FILHOS/AS A OBSERVAM ETC.
- **FOTO/IMAGEM 3** UMA FOTO OU IMAGEM PUBLICITÁRIA RECENTE QUE RETRATE UMA FAMÍLIA OU UM ENCONTRO FAMILIAR, EM QUE O HOMEM/PAI ESTEJA DESEMPENHANDO ATIVIDADES ACEITAS TRADICIONALMENTE COMO MAIS PRÓPRIAS AO GÊNERO FEMININO, COMO AS CITADAS ANTERIORMENTE.
- **FOTO/IMAGEM 4** – UMA FOTO OU IMAGEM PUBLICITÁRIA QUE REPRODUZA ALGUMA CENA DE LAZER, NA QUAL ESTEJAM TODOS OS MEMBROS DA FAMÍLIA, DE PREFERÊNCIA QUE TENHA MEMBROS DE VARIADAS GERAÇÕES (A CRÍTICA ESTÁ NO FATO DE QUE CERTAS EXPRESSÕES/FORMAS DE LAZER SÃO CONSIDERADAS PARA OS HOMENS E OUTRAS PARA AS MULHERES).

2. Imagem disponível em livros didáticos de história e em vários sites. Sugerimos <http://www.terra-brasileira.net/folclore/manifesto/trajes/passeio.html> onde pode ser encontrando, também, o relato de Jean-Baptiste Debret extraído de *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil* / Jean Baptiste Debret. – São Paulo: Círculo do Livro, sem data.

ATIVIDADES

Exponha as fotos/imagens e peça que os/as estudantes as observem, descrevam e comparem. Num segundo momento, ofereça dados sobre as imagens. Sobre a primeira foto, por exemplo, acrescente informações sobre o artista, sobre sua produção iconográfica, o período histórico retratado e o modelo econômico escravagista, os trajes etc.

Sobre a ordenação dos membros das famílias e o lugar ocupado e reservado a cada um/a, deixe que os/as estudantes cheguem às suas conclusões e façam seus comentários sozinhos/as inicialmente, e só depois faça as observações necessárias. O interessante é perceberem o que mudou e o que permanece ao longo dos séculos nessa ordenação familiar. Incentive uma discussão sobre assimetria de gênero, sobre os contextos sócio-econômicos e os movimentos sociais que ajudaram nas mudanças dos papéis sociais de mulher e do homem, sobretudo na família. Aborde, também, o quanto o trabalho doméstico e quem o executa acabam sendo desqualificados e invisibilizados, a exemplo do que ocorre com as/os empregadas/os domésticas/os. Incentive o grupo a falar um pouco sobre a divisão de tarefas em suas famílias; sobre como mãe, pai ou responsáveis se colocam com relação aos serviços domésticos; se percebem assimetria de gênero etc. Por fim, instigue o grupo a refletir sobre a raça/etnia que está mais presente nas campanhas publicitárias que têm famílias sendo representadas, se há famílias negras ou, quando aparecem famílias negras, se estão no mesmo contexto sócio-cultural das famílias brancas retratadas.

PARA FINALIZAR ESSA ATIVIDADE, PROPONHA A PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL OU EM DUPLAS, SOBRE O QUE PRETENDEM MUDAR, NAS RELAÇÕES DE GÊNERO, QUANDO FORMAREM SUAS FAMÍLIAS. SE DESEJAR, PODE AINDA SUGERIR QUE COMPARTILHEM O QUE ESCREVERAM COM A TURMA.

FECHAMENTO

4

PIMENTA NOS OLHOS DOS OUTROS... TAMBÉM ARDE: TROCA DE PAPÉIS

DISPARADOR

CONVIDE A TURMA PARA ASSISTIR AO FILME DE CURTA METRAGEM: “ACORDA RAIMUNDO... ACORDA”³. ACOMPANHE AS REAÇÕES DA TURMA DURANTE O FILME – RISOS, COMENTÁRIOS, SILÊNCIOS ETC – POIS SÃO DADOS MUITO RELEVANTES PARA O ENTENDIMENTO SOBRE O QUE PENSAM DO TEMA. PERCEBA, POR EXEMPLO, QUAIS FORAM AS CENAS QUE MAIS SUSCITARAM RISOS, COCHICHOS OU SILÊNCIOS, E SE HÁ DIFERENÇAS ENTRE AS REAÇÕES DAS MENINAS E DOS MENINOS, ENTRE OUTROS ASPECTOS QUE PODERÃO SER OBSERVADOS DURANTE A EXIBIÇÃO E DEBATIDOS DEPOIS. PREPARE ALGUNS DADOS SOBRE RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO, PARA ALIMENTAR O DEBATE.

ATIVIDADES

Após a exibição, abra para comentários sobre o filme. Se possível, organize o grupo em círculo, facilitando que se olhem e escutem as falas dos/as outros/as. No primeiro momento, pergunte o que sentiram ao assistir ao filme; na resposta a esta pergunta, os/as estudantes falarão um pouco mais sobre si e você estará contribuindo para que desenvolvam o prazer por esta arte.

Em seguida, conversem sobre o filme: as cenas, situações, personagens, ambiente doméstico, período em que ocorre, a representação do comportamento do homem e da mulher, as semelhanças com a realidade, se estão de acordo com as posições dos/das personagens etc.

Chame a atenção da turma e estimule um debate, caso meninos e meninas revelem sentimentos e façam comentários muito distintos.

3. Acorda Raimundo...acorda. (Brasil, 1990, Roteiro e Direção- Alfredo Alves, Ibase, 15 min.). Este curta metragem mostra a vida de um casal que durante um curto período de tempo vive a inversão dos papéis sociais de homens e mulheres, e as agruras vividas por esse homem ao ter que fazer as tarefas domésticas. O filme não é recente e você pode aproveitar os possíveis estranhamentos sobre vestimenta, corte de cabelo etc, para discutir mudanças dessa ordem também. O filme está disponível no site Youtube. Uma segunda opção é o filme “Se eu fosse você 1” (Brasil, 2005), que também mostra de forma divertida a inversão de gênero.

FECHAMENTO

PARA FINALIZAR, DÊ ALGUNS DADOS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO MERCADO DE TRABALHO E RETOME FALAS E CONCLUSÕES DA TURMA EM ATIVIDADES ANTERIORES.

PROPONHA QUE, EM GRUPO, CRIEM OUTRAS SITUAÇÕES DE INVERSÃO.

CADA GRUPO DEVE DEFINIR O AMBIENTE (CASA, DETERMINADO LOCAL DE TRABALHO, ATIVIDADE DE LAZER ETC) E UMA LINGUAGEM DE COMUNICAÇÃO (DRAMATIZAÇÃO, ILUSTRAÇÃO, TEXTO, COLAGEM ETC).

SE PREFERIR, PREPARE ENVELOPES OU FILIPETAS DETERMINANDO AMBIENTES E LINGUAGENS PARA QUE OS GRUPOS SORTEIEM.

AS APRESENTAÇÕES SERÃO OUTRO RICO MOMENTO PARA O DEBATE DE IDEIAS.

5

É DE MENINA OU DE MENINO?

DISPARADOR

PROFESSOR/A, SE NÃO CONHECE, ASSISTA AO FILME “BILLY ELLIOT”⁴; EMBORA SEJA UM FILME DE CLASSIFICAÇÃO INDICATIVA LIVRE, VERIFIQUE SE É ADEQUADO À FAIXA ETÁRIA DE SUA TURMA. CASO PREFIRA, HÁ OUTROS DOIS DESENHOS ANIMADOS QUE ABORDAM O TEMA DA CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E NORMAS SOCIAIS DE MODO SEMELHANTE: “O ESPANTA TUBARÕES” OU “HAPPY FEET”⁵. ASSISTA AO FILME ESCOLHIDO, ANOTANDO AS CENAS E PERSONAGENS QUE MERECEM SER DESTACADOS NO DEBATE.

VOCÊ PODE COMEÇAR PERGUNTANDO QUEM TEM ALGUM CONTATO COM GRÁVIDAS E/OU COM BEBÊS. FAÇA ALGUMAS PERGUNTAS COM RELAÇÃO ÀS EXPECTATIVAS QUANTO À CHEGADA DO BEBÊ. SUGERIMOS ALGUMAS:

- HÁ PREOCUPAÇÃO COM RELAÇÃO AO SEXO DO/A BEBÊ? QUEM SE PREOCUPA? POR QUÊ?
- É COM RELAÇÃO ÀS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DO/A BEBÊ? HÁ PREOCUPAÇÃO? POR PARTE DE QUEM? POR QUÊ?
- COMO É FEITA A ESCOLHA DAS ROUPAS, AS CORES, OS TIPOS DE BRINQUEDOS? QUAIS SÃO OS CRITÉRIOS?

A PARTIR DESTAS, OUTRAS QUESTÕES PODEM SER DIRIGIDAS AO GRUPO, CONECTANDO COM O FILME A QUE ASSISTIRÃO:

- HÁ CORES ESPECÍFICAS PARA MENINOS E PARA MENINAS? POR QUÊ? HÁ RELAÇÃO ENTRE COR E GÊNERO?
- HÁ BRINQUEDOS ESPECÍFICOS PARA MENINAS E PARA MENINOS? ELAS E ELAS NÃO PODEM BRINCAR COM OS MESMOS BRINQUEDOS?
- FALAR SOBRE AS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS PARA A FUTURA CRIANÇA, SE AS PROFISSÕES DESEJADAS PARA OS FILHOS E AS FILHAS SÃO AS MESMAS, POR EXEMPLO.

4.

Billy Elliot (Inglaterra, 2000, 111min). Um garoto de 11 anos que vive em uma pequena cidade da Inglaterra, onde o principal meio de sustento são as minas da cidade. Obrigado pelo pai a treinar boxe, Billy fica fascinado com a magia do balé, com o qual tem contato através de aulas de dança clássica que são realizadas na mesma academia onde pratica boxe. Incentivado pela professora de balé (Julie Walters), que vê em Billy um talento nato para a dança, ele resolve então pendurar as luvas de boxe e se dedicar de corpo e alma à dança, mesmo tendo que enfrentar a contrariedade de seu irmão e seu pai à sua nova atividade.

5.

Tratam-se de dois desenhos animados que tocam de forma bastante sutil, mas interessante, nas questões de gênero e normas sociais. No desenho “O Espanta tubarões” (EUA, 90min, 2004) há um tubarão que gostaria de ter os modos de um golfinho e é reprimido pelo pai. Em “Happy Feet” (EUA, 108 min, 2006), o personagem principal, um pinguim, não sabe cantar, mas sapateia muito bem, o que o coloca em situação delicada em seu grupo.

DISPARADOR CONTINUAÇÃO

EM SEGUIDA, PROPONHA O FILME ESCOLHIDO. FALE UM POUCO SOBRE O FILME, SOBRE OS ATORES, ATRIZES OU PERSONAGENS, PAÍS E ANO DE CRIAÇÃO, SOBRE OS PRÊMIOS RECEBIDOS ETC.

ATIVIDADES

Após a exibição, pergunte o que acharam do filme, se gostaram das músicas, das imagens etc. Em seguida, facilite o debate, propondo uma discussão com a turma sobre os temas centrais do filme. No caso do filme “Billy Elliot”, por exemplo, sugira que avaliem os comportamentos do personagem principal, da família e da comunidade. Você pode animar o debate levantando alguns pontos: as atividades consideradas de meninos e de meninas; a pressão da família e da sociedade na manutenção de traços, gostos e aptidões marcadamente diferenciados pelo gênero; os preconceitos e discriminações direcionados àqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante. Falem sobre atividades e profissões que em décadas passadas eram exclusivas para homens ou para mulheres. Discutam por que há tanta preocupação dos/as adultos/as (pais, mães e familiares) acerca da orientação sexual das crianças e as formas de expressão desta preocupação (vestuário, tipos de lazer, atitudes, ditados populares etc). Abra espaço para outros temas trazidos pelo grupo. Essa é uma boa oportunidade para estimular a discussão sobre os processos de mudanças em relação às regras estabelecidas.

FECHAMENTO

PROPONHA À TURMA A PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL SOBRE AS REFLEXÕES PESSOAIS, A PARTIR DO FILME.

6

É ASSIM, MAS PODE MUDAR

DISPARADOR

INICIE COM A TURMA UMA CONVERSA SOBRE DIFERENÇAS DE COMPORTAMENTO DE HOMENS E MULHERES EM SITUAÇÕES COMO NAMORO, CASAMENTO, RESTAURANTE, PRAIA ETC. A IDEIA É QUE SEJAM ESTIMULADOS A FALAR UM POUCO SOBRE OS COMPORTAMENTOS SOCIAIS ACEITOS COMO CONVENIENTES PARA OS GÊNEROS EM NOSSA SOCIEDADE

ATIVIDADES

Em seguida, divida a turma em grupos a partir do número de situações a serem discutidas. Nessa atividade, oferecemos três casos, mas você poderá elaborar outros de acordo, por exemplo, com uma situação surgida na própria escola.

Grupo 1 | Uma estudante adolescente namorou três colegas da escola durante o semestre e foi muito criticada pelos colegas e pelas colegas da escola. Certo dia, quando chegava à escola, viu que seu nome estava pichado no muro acompanhado de um xingamento . E, na mesma época, algumas meninas começaram a se afastar dela e a rir e cochichar quando ela passava.

6. Use termos próprios, ou xingamentos, mais frequentes em sua região para designar o que o texto sugere. Faça o mesmo no caso do personagem masculino

7. Escolha nomes que não existam em sua sala de aula

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

Um estudante da mesma escola namorou três colegas, mas não foi censurado. Certo dia, quando chegava à escola, os colegas o cercaram e disseram: “Fala, pegador, nosso herói!” e passaram a se referir a ele como “pegador”, como um elogio. Ele percebeu ainda que as meninas começaram a olhá-lo com mais admiração.

O que vocês acham dessas situações?

Grupo 2 | Uma turma decidiu comemorar o dia do/a professor/a.

Organizaram uma festinha e dividiram as tarefas da seguinte forma: os meninos deveriam levar os refrigerantes e as meninas, os doces e salgados. Ao final da comemoração, os estudantes recolocaram as carteiras e cadeiras no lugar e jogaram o lixo fora. E as estudantes varreram o chão e limparam as mesas.

O que vocês acham dessa divisão de tarefas? Por que vocês acham que as tarefas foram divididas dessa forma?

Grupo 3 | Joana e Carlos estudam na mesma turma e têm uma filha de um ano. Joana tem cochilado durante as aulas e não tem participado do recreio. Carlos, por sua vez, não aparenta estar cansado, pelo contrário, continua disposto nas aulas, nas atividades esportivas e no recreio. O que vocês acham que está acontecendo com esse casal e sua filha? Como vocês avaliam esta situação?

CADA GRUPO DEVERÁ EXPOR A SITUAÇÃO TRABALHADA E SUAS OPINIÕES SOBRE ELA. APÓS ESSA EXPOSIÇÃO, ORIENTE O DEBATE CONDUZINDO TODA A TURMA À DISCUSSÃO. A IDEIA É LEVÁ-LOS/AS À REFLEXÃO E A PERCEBEREM A EXISTÊNCIA DA ASSIMETRIA DE GÊNERO, SEXISMO E PRECONCEITOS SEXUAIS E DE GÊNERO. VOCÊ PODE SUGERIR, COMO FECHAMENTO, QUE O GRUPO ESCREVA UMA CARTA PARA UM/A DOS/DAS PERSONAGENS DA HISTÓRIA, À LUZ DAS REFLEXÕES DO GRUPO.

FECHAMENTO

7

O QUE A MULHER PODE E O QUE O HOMEM NÃO PODE?

DISPARADOR

SOLICITE PREVIAMENTE QUE O GRUPO SELECIONE MÚSICAS CUJAS LETRAS FALEM DAS RELAÇÕES DE GÊNERO OU ESPECIFICAMENTE DE UM DOS GÊNEROS, SUAS FORMAS DE AMAR E SE RELACIONAR, OS PAPÉIS SOCIAIS, OS COMPORTAMENTOS ETC. PESQUISE EM SEU ARQUIVO PESSOAL OU NA INTERNET E LEVE VOCÊ TAMBÉM ALGUMAS MÚSICAS. SUGERIMOS: “*SER, FAZER E ACONTECER*” DO GONZAGUINHA E “*HOMEM FORTE*” DO GRUPO CAMISA DE VÊNUS. SELECIONAMOS UMA ESTROFE DE CADA UMA:

“QUE UMA MULHER PODE NUNCA NADA
ISSO EU JÁ SEI
É O GRITO DA DONA MORAL
TODO DIA NO OUVIDO DA GENTE”
(*SER, FAZER E ACONTECER*)

“HOMEM FORTE, HOMEM FORTE, HOMEM FORTE
DESPREZA O AZAR, IGNORA A SORTE
BRINCA COM A VIDA, BRINCA COM A MORTE
NADA LHE AMEDRONTA, NADA PODE LHE DETER”
(*HOMEM FORTE*)

ATIVIDADES

Proponha à turma que se divida em grupos. Troque as músicas entre os grupos para que os/as estudantes não trabalhem com as músicas que levaram, ampliando, assim, o universo musical do grupo. Distribua ainda as músicas selecionadas por você. Alguns grupos deverão identificar nas músicas, como homens são representados, os seus sentimentos, comportamentos, ações e os verbos e adjetivos usados para se referir a esse gênero. E alguns grupos vão identificar em suas músicas os mesmos pontos, mas no que se refere às mulheres. Os grupos deverão fazer uma lista, ou tabela, com esses dados.

FECHAMENTO

CADA GRUPO APRESENTARÁ À TURMA O SEU TRABALHO. EM SEGUIDA, ESTIMULE UM DEBATE A PARTIR DO QUE FOI APRESENTADO.

VOCÊ PODE UTILIZAR OS SEGUINTE QUESTIONAMENTOS:

- QUAIS AS DIFERENÇAS QUE PERCEBERAM NOS VERBOS/ADJETIVOS/COMPORTAMENTOS, ENTRE OS GÊNEROS?
- ESSAS DIFERENÇAS PODEM AFETAR A VIDA DE HOMENS E MULHERES?
- DE QUE FORMA?
- QUAIS DAS DIFERENÇAS IDENTIFICADAS SÃO PERCEBIDAS OU VIVENCIADAS EM SEUS COTIDIANOS?
- EM QUE TAIS DIFERENÇAS PODEM COMPROMETER A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS GÊNEROS?

PODE SER INTERESSANTE CONSULTAR OS VERBETES, NUM DICIONÁRIO, PARA “HOMEM” E “MULHER”, REFLETINDO, POR EXEMPLO, SOBRE O SIGNIFICADO DE “HOMEM PÚBLICO” E “MULHER PÚBLICA”.

SE ACHAR CONVENIENTE, PROPONHA UMA PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL SOBRE O QUE FOI DISCUTIDO.

8

“HOMEM QUE É HOMEM NÃO CHORA?”

DISPARADOR

COLOQUE, EM LOCAL VISÍVEL, O TÍTULO DESTA ATIVIDADE: “HO- MEM QUE É HOMEM NÃO CHORA?” E INICIE UMA CONVERSA COM A TURMA SOBRE O QUE É SER HOMEM. COM A AJUDA DO GRUPO, LEMBREM OUTRAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E DITADOS POPULARES COM CONOTAÇÃO SEMELHANTE À APRESENTADA, COMO: “VOCÊ É HOMEM OU UM SACO DE BATATA?”; “PARECE MULHERZINHA” ETC.

ATIVIDADES

Proponha que a turma se divida em grupos e distribua entre eles/elas três trechos do texto “Trabalhando com Homens Jovens. Necessidades específicas, princípios e projetos em ação”. Os trechos recomendados são: “Ações voltadas especificamente para os meninos ajudam a superar práticas de violência e permitem a eles estabelecer novas formas de relacionamento consigo mesmos, com seus filhos e com as meninas”, “Necessidades específicas” e “Princípios”. Os três trechos juntos formam um texto curto e, por isso, não devem ser desmembrados. O texto trata da construção das masculinidades e suas implicações nas relações com as mulheres, saúde, violência etc.

Em seguida, reúna a turma e inicie um debate sobre os temas tratados no texto.

Estimule o debate com perguntas:

- Meninos e meninas são criados de forma diferente?
- Vocês percebem alguma relação entre a criação e as formas de se exercer a masculinidade na adolescência ou vida adulta? Que relações conseguem estabelecer?
- Quais comportamentos são considerados corretos para meninos e meninas, pela sociedade? Em que medida, isso determina/ influencia esses comportamentos?

8.

O texto, elaborado pela ECOS/Instituto PROMUNDO/PAPAI/Salud y Género, está disponível no seguinte endereço na internet: http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/espadol/genero/leitura/homens_jovens.html

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

- As formas de lazer podem ser as mesmas para meninos e meninas?
- Qual o papel das mulheres na construção da masculinidade?
- Quais as implicações de uma masculinidade muito tradicional e a relação desse homem com as mulheres?
- Por que os meninos/rapazes/homens são os principais agressores dos homossexuais do sexo masculino? Quais as relações entre homofobia e sexismo?
- Vocês acham que os homossexuais negros podem sofrer mais violência? Quais as relações entre homofobia e racismo?

Esse diálogo é muito provocativo e certamente aparecerão outras questões, aproveite tudo que a turma disser.

PROPONHA QUE CADA ESTUDANTE ESCREVA UMA FRASE SOBRE O TEMA. TOMANDO COMO EXEMPLO O TÍTULO DESSA ATIVIDADE, PODEM REESCREVER DITADOS POPULARES, MODIFICANDO-OS. SUGIRA OUTROS TEXTOS, LIVROS, VÍDEOS E SITES PARA QUE POSSAM AMPLIAR OS CONHECIMENTOS SOBRE O TEMA E TIRAR DÚVIDAS.

FECHAMENTO

9

UM MUNDO MAIS UNISSEX

DISPARADOR

SOLICITE ANTECIPADAMENTE QUE A TURMA LEVE PARA A SALA RECORTES DE REVISTAS, JORNAIS E FOLHETOS DE PROPAGANDA COM FOTOS DE BRINQUEDOS, ESPORTES, OBJETOS DE USO DOMÉSTICO, FOTOS QUE LEMBREM OU RETRATEM ATIVIDADES PROFISSIONAIS. SEPRE VOCÊ TAMBÉM IMAGENS DE OBJETOS QUE SÃO MARCADOS PELA IDEIA DE DIFERENÇAS DE GÊNERO, E OUTROS QUE NÃO TÊM ESSA MARCA. NO DIA DO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE, COLOQUE OS RECORTES NA MAIOR MESA DA SALA. PROPONHA QUE A TURMA SE DIVIDA EM DOIS GRUPOS E DISTRIBUA O MATERIAL PARA A CONFEÇÃO DE UM CARTAZ.

ATIVIDADES

Um grupo deverá escolher entre os recortes o que consideram ser “coisas de mulher”, e o outro, “coisas de homem”, e fazer um cartaz colando as imagens com fita crepe. Em seguida, deverão apresentar seus cartazes e justificar suas escolhas. Se alguma imagem não for utilizada, guarde-a para a continuidade da atividade. Estimule que explicitem o que pode ou já é comum entre meninas e meninos.

Reúna agora a turma em duplas e distribua cópias do texto do Módulo de Gênero, Unidade I do Livro de Conteúdo do GDE, ou um texto curto que considere conveniente à sua turma e que trate dos mesmos temas: conceito e construção de gênero; aprendizados de gênero e socialização, construção de gênero e juventude. Se preferir, poderá distribuir textos diferentes para os grupos. As duplas deverão ler os textos em casa. Guarde os cartazes e leve-os para o segundo encontro. Reúna o grupo em um círculo e estimule o debate sobre os textos lidos. Se forem textos diferentes, as duplas deverão fazer uma pequena introdução sobre o texto antes do debate.

APÓS A CONVERSA SOBRE AS IDEIAS TRAZIDAS PELOS TEXTOS, PROPONHA À TURMA QUE OBSERVE E REAVALIE OS CARTAZES FEITOS. ESTIMULE-OS A REVER O TRABALHO REALIZADO E ALTERÁ-LO; CASO DESEJEM, PODEM CRIAR UM NOVO CARTAZ COLETIVO UTILIZANDO AS FOTOS DOS CARTAZES ANTERIORES. INSTIGUE-OS FRENTE À POSSIBILIDADE DE CONFECÇÃO DE UM CARTAZ ONDE OS OBJETOS E ATIVIDADES SEJAM “COISAS DE MULHER E DE HOMEM”.

FECHAMENTO

10

CAIXA DE PANDORA

DISPARADOR

PREPARE UMA CAIXA ONDE SERÃO COLOCADAS FRASES, TRECHOS DE MÚSICAS E/OU POESIAS, PALAVRAS, DITADOS POPULARES, PIADAS, MANCHETES DE JORNAL/REVISTAS, FOTOS/IMAGENS ETC. QUE ESTIMULEM DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE E SUAS INTERFACES COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS. COLOQUE CADA MATERIAL DENTRO DE UM ENVELOPE E OS DEPOSITE NA CAIXA QUE SERÁ CHAMADA DE “CAIXA DE PANDORA”.

PREPARE O MATERIAL BUSCANDO INCLUIR UMA GRANDE VARIEDADE DE TEMAS. ALGUNS EXEMPLOS:

FRASES E PALAVRAS

- “MENINOS NÃO SABEM CUIDAR DE BEBÊ. MENINAS JÁ NASCEM SABENDO”
- “MENINOS GOSTAM MAIS DE SEXO DO QUE MENINAS”
- “CAMISINHA ATRAPALHA O PRAZER SEXUAL DO HOMEM”
- “HOMEM NÃO TEM JEITO PARA CUIDAR DA CASA”
- “MULHER NO VOLANTE, PERIGO CONSTANTE”
- “MULHERES SÃO MELHORES ENFERMEIRAS. HOMENS SÃO MELHORES ENGENHEIROS”
- “AMIZADE COM HOMOSSEXUAIS – GAYS OU LÉSBICAS”
- “HOMEM QUE É HOMEM NÃO LEVA DESAFORO PRA CASA”
- “HOMEM NÃO SABE POR QUE BATE, MULHER SABE POR QUE APANHA”
- “HOMOFOBIA”
- “FEMINISMO”
- “MACHISMO”
- “PARADAS LGBT”

FOTOS E IMAGENS DE CASAIS DE NAMORADOS (HETEROSSEXUAIS E HOMOSSEXUAIS, INTER-RACIAIS ETC); CASAIS COM CRIANÇAS; CASAL GRÁVIDO; GAYS NEGROS; PARADAS LGBT

MANCHETES DE JORNAIS E REVISTAS SOBRE: VIOLÊNCIA DOMÉSTICA, APLICAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA, HOMOFOBIA; PARADA LGBT

9.

A caixa de Pandora é uma expressão muito utilizada quando se quer fazer referência a algo que gera curiosidade, mas que é melhor não ser revelado ou estudado, sob pena de se vir a mostrar algo terrível, que possa fugir de controle. Esta expressão vem do mito grego, que conta sobre a caixa que foi enviada com Pandora a Epimeteu.

DISPARADOR
CONTINUAÇÃO

SÃO MUITAS AS POSSIBILIDADES DE FRASES, FOTOS, NOTÍCIAS QUE VOCÊ PODERÁ COLOCAR NA SUA CAIXA DE PANDORA PARA SUSCITAR REFLEXÕES SOBRE ESSAS QUESTÕES. VOCÊ DEVERÁ AINDA LEVAR UM APARELHO DE SOM PARA A SALA E UM OBJETO QUALQUER QUE CIRCULARÁ ENTRE OS/AS ESTUDANTES, POR EXEMPLO, UMA PEQUENA BOLA OU UMA BONECA.

ATIVIDADES

Quando a turma entrar e se acomodar, inicie uma conversa sobre o mito de Pandora. Faça a relação desse mito com a caixa que está no centro da sala. Explique que enquanto estiver tocando a música, o objeto deverá ser passado de mão em mão sequencialmente. Quando a música parar, o/a estudante que estiver com o objeto na mão deverá retirar um envelope da caixa de pandora, ler o seu conteúdo e expressar sua opinião sobre o tema. Em seguida, os/as demais poderão falar. Esse processo se repetirá enquanto houver envelopes na caixa ou até que você perceba que o grupo está perdendo interesse pela atividade.

Enquanto a turma discute, anote os temas/pontos que suscitarem mais discussões e dúvidas. Mas fique atento/a, pois você deverá participar da discussão interferindo com dados, conceitos, explicações. Este é um momento riquíssimo para você perceber as crenças e valores dos/as estudantes. Não perca a oportunidade de também questioná-los e interferir.

AO FINAL, PROPONHA QUE, EM DUPLAS, ELABOREM TRÊS PERGUNTAS (DÚVIDAS OU CURIOSIDADES) SOBRE OS TEMAS DISCUTIDOS. A BUSCA PELAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS PODE SE DESDOBRAR EM OUTRA ATIVIDADE.

FECHAMENTO

DISPARADOR

CONVERSE COM A TURMA SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS LIGADOS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE E SUA IMPORTÂNCIA HISTÓRICA. COM APOIO DOS/AS ESTUDANTES, AGENDE UMA MESA REDONDA COM AO MENOS DOIS/DUAS ATIVISTAS DE MOVIMENTOS SOCIAIS DE SUA CIDADE, LIGADOS/AS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE. SE NÃO HOUEVER NENHUM GRUPO EXCLUSIVO SOBRE O TEMA, PROCURE EM ASSOCIAÇÕES DE CLASSE OU SINDICATOS, POIS ESSAS ASSOCIAÇÕES PODEM SER O DESDOBRAMENTO, OU A MATRIZ, DE ALGUM DESSES MOVIMENTOS¹⁰. É POSSÍVEL QUE VOCÊ ENCONTRE, AINDA, GRUPOS MAIS ESPECÍFICOS, COMO OS DOS MOVIMENTOS DE MULHERES NEGRAS OU INDÍGENAS.

ATIVIDADES

Se as suas turmas forem de níveis de escolaridade diferentes, solicite atividades adequadas a cada uma delas. O importante é que um grande número de estudantes participe do encontro com os/as convidados/as, pois se trata de uma ocasião especial para todos/as.

Todos/as deverão fazer pesquisas sobre os movimentos sociais relacionados a esses temas. Essa pesquisa não deve abranger apenas o Brasil, mas outros países.

10. Por exemplo, algumas associações de mulheres, de várias categorias profissionais, têm sua origem em ou originaram movimentos de mulheres. A Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Quebradeiras de Coco de Babaçu do Maranhão é um bom exemplo disso. Há também movimentos de homens que, entre outras coisas, discutem paternidade, guarda dos filhos e violência doméstica, por exemplo. Em sindicatos, também pode haver núcleos de discussões sobre questões que englobem sexualidade e gênero. Em todo o Brasil, podem ser encontrados exemplos desse tipo de ação.

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

Será interessante que possam ainda investigar sobre as condições de homens e mulheres em diversas culturas, estimulando percepções comparativas. É importante articular esses movimentos à ideia de defesa dos direitos humanos. É fundamental que percebam que esses movimentos sociais são importantes não somente para os segmentos que representam, mas para toda sociedade que se pretende democrática. A pesquisa ajudará na formulação das perguntas que serão feitas aos/às convidados/as. Sugira que a turma aproveite (caso tenha realizado) as questões elaboradas na SD10 “Caixa de Pandora”.

Estimule que os/as estudantes se organizem para preparar o evento: fazer os cartazes de divulgação; organizar o local onde será realizado o encontro; formular as regras para o debate; formular as perguntas que serão feitas; decidir se todos/as vão poder perguntar ou se haverá estudantes encarregados/as de fazer as perguntas formuladas pelas turmas, a forma de registro (foto, gravação) etc. Estimule a iniciativa dos/as estudantes e das turmas para resolverem essas questões, pois este tipo de organização é importante para a promoção da autonomia, além de estimular o exercício da discussão democrática e da produção de consensos.

Durante a conversa/debate, acompanhe e apoie os/as estudantes.

Favoreça a participação de todos/as, estudantes e entrevistados/as.

Anote as ideias e falas que achar mais relevantes. Fotografe e, se possível, registre em vídeo ou em áudio. Este poderá ser um excelente material para suas turmas e para a escola como um todo.

FECHAMENTO

NO ENCONTRO SEGUINTE
COM CADA UMA DAS TURMAS,
ESTIMULE UMA CONVERSA
SOBRE O DEBATE E, SE PUDE,
LEVE ALGUMAS FALAS
TRANSCRITAS DO QUE FOI
GRAVADO OU ANOTADO,
E FOTOS.

PROPONHA QUE ESCREVAM
EM GRUPO UM TEXTO SOBRE
O QUE MAIS GOSTARAM DA
CONVERSA, O QUE APRENDERAM
COM O ENCONTRO E COM A
SUA ORGANIZAÇÃO, DESDE A
PESQUISA ATÉ O DEBATE.

EM SEGUIDA, DEVERÃO
PRODUZIR UM CARTAZ COM
TEXTOS, FOTOS, FRASES, COMO
SENDO UM HISTÓRICO DO
EVENTO E DAS DISCUSSÕES,
QUE SERÁ AFIXADO NO MURAL
DA ESCOLA COMO UM DOS
RESULTADOS DO ENCONTRO.

12

UM VERÃO, UM AMOR, MUITOS PLANOS...

DISPARADOR

INICIE UMA CONVERSA COM A TURMA SOBRE AMOR DE FÉRIAS. PERGUNTE SE JÁ SE APAIXONARAM POR ALGUÉM DURANTE UMA VIAGEM, OU NAS FÉRIAS. COMO FOI? COMO COMEÇOU? COMO TERMINOU?

APRESENTE O FILME “HOUE UMA VEZ DOIS VERÕES”¹¹. O FILME É ATRAVESSADO POR QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE. TRATA DO INÍCIO DA VIDA SEXUAL DE UM GRUPO DE ADOLESCENTES, DO PRIMEIRO AMOR, DE GRAVIDEZ, DO USO DO PRESERVATIVO E DESCONSTRÓI, EM CERTA MEDIDA, ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO COMO OS QUE AFIRMAM QUE AS MENINAS SÃO MAIS DOCES, ROMÂNTICAS, DESEJAM TER FILHOS E ENCONTRAR UM GRANDE AMOR, ENQUANTO OS MENINOS SÃO MENOS ROMÂNTICOS E PENSAM MAIS EM SEXO E LIBERDADE.

11.

Houve uma vez dois verões (Brasil, Jorge Furtado, 2002). Chico (André Arteché) é um jovem ingênuo que acredita que um dia encontrará o grande amor de sua vida. Roza (Ana Maria Mainieri) é uma jovem que só pensa em conseguir dinheiro suficiente para realizar sua sonhada viagem para a Austrália e para isso aplica o golpe da barriga em diversos rapazes. Eles se encontram por acaso e, juntos, vivem uma intensa paixão. Porém várias reviravoltas do destino ainda irão influir no relacionamento deles. O filme ganhou o Grande Prêmio Cinema Brasil de Melhor Roteiro Original e foi indicado nas categorias de Melhor Filme e Melhor Figurino.

ATIVIDADES

Durante a exibição do filme, observe como a turma reage às cenas; por exemplo: se riem, ficam sérios, comentam com os/as colegas etc. Informações como estas são fundamentais para as discussões após o filme. Ao término da exibição, pergunte o que sentiram, ou seja, qual emoção ficou mais evidente. Se você colocar esta pergunta com frequência, após este tipo de exibição, é possível que a turma, aos poucos, não resista mais a falar e exprima suas emoções com mais facilidade.

Após este primeiro momento, convide-os/as a analisar o filme: cenas, personagens, o que os/as fez recordar etc. Proponha um debate acerca das questões de gênero presentes no filme:

- Os sonhos/desejos/projetos de meninos e meninas são diferentes?
- Como é o início da vida sexual para ambos?
- Quais os tabus presentes nessa iniciação?
- É mais fácil para um dos gêneros?
- A orientação sexual interfere no início da vida sexual? De que forma?

EM SEGUIDA, PROPONHA QUE FAÇAM UMA REDAÇÃO INDIVIDUAL, A SER ENTREGUE NA PRÓXIMA AULA, SOBRE OS SONHOS E PROJETOS QUE JÁ REALIZARAM, OS SONHOS QUE QUEREM REALIZAR E COMO PRETENDEM REALIZAR ESTES SONHOS. NA AULA SEGUINTE, VOCÊ PODERÁ CONVIDÁ-LOS/AS A LER AS REDAÇÕES PARA TODA A TURMA OU PODE RECOLHÊ-LAS PARA SUA LEITURA.

FECHAMENTO

13

DECIDA-SE

DISPARADOR

AFASTE AS CADEIRAS E MESAS, ABRINDO ESPAÇO NA SALA. AFIXE EM PAREDES DIFERENTES TRÊS CARTAZES COM AS SEGUINTE EXPRES- SÕES: **CONCORDO / DISCORDO / NÃO SEI**. INFORME QUE VOCÊ FARÁ O RELATO DE ALGUNS FATOS QUE ACONTECERAM OU PO- DEM ACONTECER NUMA ESCOLA, E QUE DEVE- RÃO SE POSICIONAR EM RELAÇÃO A ESSES CASOS. VOCÊ PODERÁ USAR TODOS OS CASOS E PERGUNTAS SUGE- RIDOS, PODERÁ ESCO- LHER UM OU DOIS CA- SOS, OU AINDA INCLUIR OUTRAS PERGUNTAS OU CASOS. TUDO DEPENDE DO TEMPO DISPONÍVEL E DO QUE PRETENDE DISCUTIR.

ATIVIDADES

Leia os casos abaixo e peça que os/as estudantes se posicionem sobre cada um deles se colocando ao lado dos cartazes. O grupo deverá explicar os motivos da escolha.

Caso 1 | Tenho uma namorada e gosto muito dela, mas ela me disse que já teve alguns namorados e, inclusive, transou com dois deles. Isso está me deixando muito incomodado, tenho medo de ser julgado por ela quando transarmos, de não corresponder às suas expectativas, pois ela tem mais experiência que eu, de ser chamado de otário pelos/as meus/minhas amigos/as. Acho que não vou aguentar, vou acabar terminando o namoro.

Sobre a atitude do rapaz, você...

Caso 2 | Tenho uma amiga que, apesar de ser virgem, tem sempre camisinha na bolsa. Ela diz que prefere estar prevenida e não contar com os rapazes para isso. Um dia, ela deixou a bolsa cair e a turma toda viu duas camisinhas no chão. Depois disso, dois garotos da sala já se aproximaram dela com insinuações sobre sexo, e algumas meninas estão dizendo que ela é fácil. Ela diz que não liga, mas dá para perceber que não é bem assim...

Sobre a atitude dos garotos da turma, você...

Sobre as outras meninas, você...

Sobre a garota, você...

Caso 3 | Minha irmã está namorando; resolveu que vai transar com este namorado e propôs que usassem preservativo, pois, além de não querer correr o



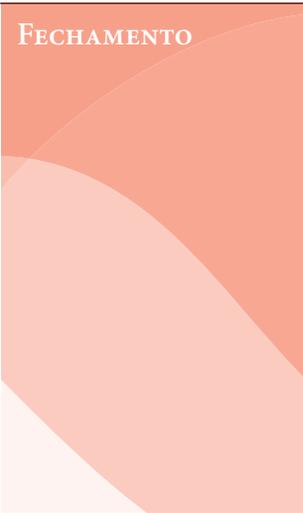
ATIVIDADES
CONTINUAÇÃO

risco de pegar alguma doença, também quer se prevenir de uma gravidez que não deseja no momento. O namorado dela concordou, mas na hora H, quis transar sem camisinha, alegando que atrapalharia o seu prazer. Ela ficou com medo de perdê-lo e acabou transando assim mesmo...

Sobre a atitude do rapaz, você...

Sobre a atitude da garota, você...

APÓS AS DISCUSSÕES, VOCÊ PODERÁ TRABALHAR COM O GRUPO A IDEIA DE ASSIMETRIA DE GÊNERO, QUESTÕES DE DESEJO/PRAZER; AS NEGOCIAÇÕES ENTRE O CASAL ENVOLVENDO O USO DO PRESERVATIVO; AS LUTAS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS DE MULHERES ETC. AO FINAL, FAÇA UMA RÁPIDA EXPLANAÇÃO SOBRE OS MOVIMENTOS SOCIAIS QUE VÊM AO LONGO DOS ANOS ESTIMULANDO E AJUDANDO NAS MUDANÇAS DE COMPORTAMENTOS E CONCEPÇÕES ACERCA DAS QUESTÕES E PRECONCEITOS DE GÊNERO, INCLUSIVE MOVIMENTOS DE HOMENS. EM CONTINUIDADE A ESSA ATIVIDADE, VOCÊ PODE SUGERIR À TURMA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS SOBRE ESSES TEMAS, ESPECIALMENTE INVESTIGANDO SOBRE O MOVIMENTO FEMINISTA, O QUE DESDOBRARÁ A DISCUSSÃO POR OUTRAS AULAS.



FECHAMENTO

14

AFINAL, O QUE ESTÁ À VENDA?

DISPARADOR

SOLICITE À TURMA QUE, DURANTE ALGUNS DIAS, OBSERVE OS COMERCIAIS DE TV E DESTAQUEM AQUELES QUE VENDAM PRODUTOS USANDO APELO AO CORPO E À SEXUALIDADE. PEÇA QUE FAÇAM UMA DESCRIÇÃO SUCINTA, POR ESCRITO, DESSES COMERCIAIS. PEÇA AINDA QUE LEVEM PARA A SALA REVISTAS QUE CONTENHAM COMERCIAIS COM ESSE MESMO PERFIL. LEVE VOCÊ TAMBÉM. PEÇA QUE LEIAM PARA A TURMA ALGUMAS DAS DESCRIÇÕES QUE FIZERAM SOBRE AS PROPAGANDAS QUE OBSERVARAM.

ATIVIDADES

Proponha que a turma se divida em grupos. Distribua as revistas entre os grupos e peça que selecionem algumas propagandas que sejam dirigidas especificamente para homens e para mulheres. A partir daí, discriminem os produtos vendidos, os verbos e adjetivos utilizados para se referirem aos gêneros. Cada grupo apresentará as propagandas escolhidas a partir dos aspectos observados em cada uma delas. Se preferirem, para melhor visualizar o trabalho, poderão organizar os dados em uma tabela como a que está abaixo:

PRODUTO VENDIDO	A QUAL GÊNERO ESTÁ RELACIONADO?	COMO A MULHER É RETRATADA?	COMO O HOMEM É RETRATADO?	QUAL O PADRÃO DE BELEZA PRESENTE?

Em seguida, os grupos apresentarão os seus painéis. Coloque algumas perguntas para animar o debate:

- 1 | Por que escolheram essas propagandas e o que mais lhes chamou atenção nelas?
- 2 | Quais produtos estão sendo vendidos especificamente para homens e para mulheres?

ATIVIDADES
CONTINUAÇÃO

- 3 | Quem eram os homens e as mulheres, descreva-os/as, em relação a suas condições de raça/etnia, geração, estética, etc
- 4 | Estes produtos podem ser utilizados/consumidos por ambos os sexos?
- 5 | Quais os argumentos utilizados – texto e imagens - para convencer o/a consumidor/a a comprar o produto?
- 6 | Quais as expressões/verbos utilizados para seduzir homens e mulheres para o consumo? Fazem alusão a quais situações?
- 7 | Há teor sexual/erótico nesses argumentos? Se houver, por que acham que optaram por esse viés?
- 8 | Quais são as relações estabelecidas entre o produto e os gêneros? É possível identificar alguma discriminação ou acentuação de estereótipos de gênero? Como?
- 9 | Qual a cor ou raça dos/as modelos das propagandas? Qual o padrão de beleza apresentado como ideal?
- 10 | É possível identificar alguma discriminação ou acentuação de estereótipos étnico-raciais nas propagandas? Quais?

Proponha que organizem as discussões e análises das propagandas num cartaz.

FECHAMENTO

COMO SÍNTESE DESTA ATIVIDADE, SERÁ INTERESSANTE QUE O DEBATE LEVE A TURMA A REFLETIR QUE A PUBLICIDADE TAMBÉM VENDE IDEIAS, NÃO APENAS PRODUTOS. ASSIM, PODEM VENDER IDEIAS SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO, PADRÕES DE BELEZA, CORPO PERFEITO OU IMPERFEITO, FORMA/TIPO DE CABELOS, COR DA PELE QUE DEVE SER CONSIDERADA MAIS BONITA ETC, SÃO ASPECTOS SIMBÓLICOS TAMBÉM “VENDIDOS” PELA PUBLICIDADE. E, ACIMA DE TUDO, A PUBLICIDADE SE UTILIZA DA SEXUALIDADE E SEUS APELOS PARA VENDER PRODUTOS. CHAME A ATENÇÃO AINDA PARA O REFORÇO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO CONTIDOS NAS PROPAGANDAS.

EXEMPLOS DE ASPECTOS QUE PODEM SER ENCONTRADOS NA PUBLICIDADE:

- COM RELAÇÃO AOS HOMENS - IMAGENS E EXPRESSÕES BELICISTAS RELACIONADAS AO MASCULINO: GUERRA, LUTAR, VENCER, BATALHAR, CONQUISTAR; AMBIENTES ÁRIDOS; PROPAGANDAS DE BEBIDA, CARROS, TECNOLOGIA; BRINQUEDOS ESPECÍFICOS PARA MENINOS ETC.
- COM RELAÇÃO ÀS MULHERES - IMAGENS RELACIONADAS À MATERNIDADE, DOÇURA, AFAZERES DOMÉSTICOS; PALAVRAS NO DIMINUTIVO; PROPAGANDAS DE ELETRODOMÉSTICOS, PRODUTOS DE LIMPEZA E BELEZA; BRINQUEDOS ESPECÍFICOS PARA MENINAS, CORES/ COLORIDOS MAIS ACENTUADOS ETC.
- COM RELAÇÃO À RAÇA - CABELOS LISOS E LOUROS TRATADOS COMO PERFEITOS; PELE BRANCA E NARIZ AFILADO COMO PADRÕES ETC. OU, AO CONTRÁRIO, CABELOS CRESPOS, ESCUROS, CURTOS TRATADOS COMO PROBLEMÁTICOS.
- PRODUTOS QUE PODEM SER UTILIZADOS POR HOMENS E MULHERES, MAS QUE APRESENTAM APELO VISUAL PARA APENAS UM GÊNERO.

OS CARTAZES/PAINÉIS PODERÃO FICAR EXPOSTOS NA SALA.

DISPARADOR

PROFESSOR/A, PARA ABORDAR O TEMA VIOLÊNCIA DE GÊNERO, VOCÊ PODERÁ TRABALHAR COM PERSONAGENS DA LITERATURA. SELECIONE NO MÍNIMO TRÊS HISTÓRIAS QUE SEJAM ADEQUADAS À SUA TURMA E QUE PERMITAM ABORDAR OS DIFERENTES TIPOS DE VIOLÊNCIA E VIOLAÇÃO DE DIREITOS CONTRA A MULHER. PEGUE, POR EXEMPLO: O CONTO DE FADAS “A BELA ADORMECIDA”; A FICÇÃO “A COR PÚRPURA” E A BIOGRAFIA DE “MARIA DA PENHA” QUE DÁ NOME À LEI 11.340/2006. PROPONHA, ANTECIPADAMENTE, AOS/ÀS ESTUDANTES QUE, EM GRUPOS, PESQUISEM INFORMAÇÕES SOBRE ESTAS HISTÓRIAS E FAÇAM UM RESUMO DE CADA UMA.

A BELA ADORMECIDA – CONTO DE FADAS, CRIADO PELO ESCRITOR FRANCÊS CHARLES PERRAULT SOBRE UMA PRINCESA QUE É ENFEITIÇADA PARA DORMIR ATÉ QUE UM PRÍNCIPE ENCANTADO A DESPERTE COM UM BEIJO DE AMOR.

A COR PÚRPURA – LIVRO DE ALICE WALKER, TRANSFORMADO EM FILME, NARRA A TRAJETÓRIA DE UMA MULHER NEGRA NA RACISTA AMÉRICA DO NORTE NO INÍCIO DO SÉCULO XIX. COM APENAS 14 ANOS, CELIE É VIOLENTADA PELO PAI E SE TORNA MÃE DE DUAS CRIANÇAS. ALÉM DE FICAR ESTÉRIL, CELIE, APÓS SER SEPARADA DOS FILHOS E DA IRMÃ, É DOADA POR SEU PAI A “SINHÔ”, QUE A TRATA MAIS COMO ESCRAVA DO QUE COMO ESPOSA. CELIE FICA MUITO SOLITÁRIA E, EMBORA SEJA SEMI-ALFABETIZADA, PASSA A ESCREVER PARA DEUS E PARA A IRMÃ NETTIE, COMO FORMA DE AMENIZAR SUA TRISTEZA.

MARIA DA PENHA – MARIA DA PENHA MAIA FERNANDES, BIOFARMACÊUTICA CEARENSE, AOS 38 ANOS FICOU PARAPLÉGICA APÓS DUAS TENTATIVAS DE ASSASSINATO POR PARTE DO MARIDO, O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO MARCO ANTÔNIO HEREDIA VIVEIROS. NA PRIMEIRA VEZ ELE USOU UMA ARMA DE FOGO E, NA SEGUNDA, TENTOU ELETROCUTÁ-LA E AFOGÁ-LA. ESTES FATOS OCORRERAM DEPOIS DE REPETIDAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA E HUMILHAÇÕES SOFRIDAS POR MARIA DA PENHA ENQUANTO ERA CASADA. EM VÁRIOS RELATOS FEITOS À IMPRENSA, ELA DIZ QUE NÃO DENUNCIARA POR MEDO DE MAIORES AGRESSÕES CONTRA ELA E CONTRA OS FILHOS. APÓS AS DUAS TENTATIVAS DE ASSASSINATO, MARIA DA PENHA FERNANDES LUTOU INCANSAVELMENTE POR JUSTIÇA ATÉ CONSEGUIR, COM APOIO DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS E DE LUTA POR DIREITOS HUMANOS, QUE MARCO ANTÔNIO FOSSE PUNIDO 18 ANOS DEPOIS, EM 2002.

ATIVIDADES

Segue o desenvolvimento da atividade, com as três histórias sugeridas. Convide um primeiro grupo a apresentar a fábula “A Bela Adormecida”. Abra espaço para que os demais grupos complementem as informações. Um segundo grupo deve resumir o livro “A Cor Púrpura”, ou ainda você pode propor ao grupo ou a toda a turma que vejam juntos o filme criado a partir do livro (o que enriquecerá a atividade). Um terceiro grupo deve apresentar a história de Maria da Penha e solicitar aos/às colegas que deem outros detalhes, se houver. Chame a atenção, em cada história, para os/as personagens envolvidos/as, as características destas personagens, o contexto em que se dão os fatos etc. Feitas as apresentações, estimule o grupo a comparar as histórias das três personagens femininas (A Bela Adormecida, Celie e Maria da Penha). Destaquem os estereótipos que favorecem a perpetuação da violência de gênero, como a submissão feminina e a virilidade masculina. Reflitam sobre as formas de expressão e de impacto do machismo na vida de cada uma das personagens. Destaquem os tipos de violência (física, sexual e psicológica) e de violação de direitos a que foram submetidas. Chame atenção para o fato de homens estarem mais expostos à violência nos espaços públicos, enquanto as mulheres sofrem mais violência nos espaços privados. Estimule os/as estudantes a explicitarem situações, em seu cotidiano, de convivência e/ou de conhecimento de manifestações/expressões de violências. Se a turma realizou alguma outra Situação Didática referente às questões de gênero, como a SD4 “Pimenta nos olhos dos outros... também arde: troca de papéis”, SD6 “É assim, mas pode mudar” e SD8 “Homem que é homem não chora?”, aproveite as reflexões já desenvolvidas.

FECHAMENTO

APRESENTE DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO. DISTRIBUA CÓPIAS DA LEI MARIA DA PENHA (LEI 11.340/2006) PARA OS GRUPOS. DEFINA A MELHOR FORMA DE PROPICIAR A LEITURA: VOCÊ PODE SELECIONAR ALGUNS PARÁGRAFOS OU PROPOR QUE TODOS LEIAM NA ÍNTEGRA.

DISPARADOR

SUGERIMOS QUE VOCÊ FAÇA UM LEVANTAMENTO EM JORNAIS, REVISTAS E SITES, DE CASOS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO. VOCÊ UTILIZARÁ APENAS AS MANCHETES E BREVE RELATO DOS FATOS, COM OU SEM IMAGEM. PREPARE O MATERIAL EM UM FORMATO QUE FACILITE A VISUALIZAÇÃO DO GRUPO (CARTAZ OU PROJEÇÃO). PARA UM SEGUNDO MOMENTO, PREPARE, TAMBÉM, CÓPIAS DE FALAS SIGNIFICATIVAS SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA (LEI 11.340/2006). SELECIONE DECLARAÇÕES DE JUÍZES E ADVOGADOS, DE LIDERANÇAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS ETC.

CASO NÃO TENHA DESENVOLVIDO A SD 15 “E QUANDO O PRÍNCIPE VIRA SAPO?”, PREPARE, TAMBÉM, CÓPIAS DA LEI MARIA DA PENHA (LEI 11.340/2006).

INICIE A ATIVIDADE, FAZENDO ALGUMAS PERGUNTAS À TURMA, QUE OS/AS LEVEM A REFLETIR SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO. POR EXEMPLO:

- VOCÊS JÁ PRESENCIARAM CENAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA?
- VOCÊS JÁ PRESENCIARAM CENAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA COMUNIDADE OU NO BAIRRO ONDE MORAM?
- CIÚME É FORMA DE DEMONSTRAR AMOR?
- QUEM AMA MALTRATA E MATA?
- “EM BRIGA DE MARIDO E MULHER, NÃO SE DEVE METER A COLHER”?

DISTRIBUA TIRAS DE PAPÉIS COM UM LADO EM BRANCO; UMA PARA CADA ESTUDANTE.

ATIVIDADES

Depois da discussão inicial, exponha os casos de violência de gênero selecionados por você. Solicite que todos/as leiam em silêncio. Em seguida, sugira que façam anotações nas tiras de papel sobre o que sentiram ou acharam quando leram as manchetes e viram as fotos. Não é necessário colocar nomes nas tiras. Após os registros, passe uma caixa para que depositem as tiras de papel.

Com a turma dividida em grupos, distribua as cópias de falas significativas sobre a aplicação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006). Você pode distribuir falas diferentes para cada grupo, favorecendo o interesse no momento da apresentação. Proponha que analisem e debatam as falas à luz dos casos expostos, fazendo uma síntese para expor aos demais grupos. Se não tiver realizado a SD 16 “E quando o príncipe vira sapo?”, apresente a Lei Maria da Penha para a turma e distribua cópias.

Você pode ler e tabular as informações das tiras de papel contendo os sentimentos diante dos fatos expostos, durante esta atividade, apresentando o resultado para o grupo ao final. Pode, também, utilizar esta sistematização numa outra aula.

FECHAMENTO

FECHE ESTA ATIVIDADE
PROPONDO A CRIAÇÃO
DE NOVAS MANCHETES
PARA AS MATÉRIAS
EXPOSTAS.

DISPARADOR

SUGERIMOS QUE LEVE PARA A SALA A LETRA DAS SEGUINTE MÚSICAS “FAIXA AMARELA” E “QUASE NÃO DÓI”¹³. A PRIMEIRA MÚSICA É UM SAMBA BASTANTE POPULAR, PRINCIPALMENTE NO RIO DE JANEIRO. A SEGUNDA UM ROCK NÃO MUITO POPULAR, MAS GRAVADO NO ANO DE 2009. AMBAS AS MÚSICAS MESCLAM AMOR E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E MISTURAM AMOR E DOR FÍSICA E PSICOLÓGICA.

POR EXEMPLO, EM “FAIXA AMARELA” PODEMOS LER:

“...MAS SE ELA VACILAR, VOU DAR UM CASTIGO NELA
VOU LHE DAR UMA BANDA DE FRENTE
QUEBRAR CINCO DENTES E QUATRO COSTELAS
VOU PEGAR A TAL FAIXA AMARELA
GRAVADA COM O NOME DELA
E MANDAR INCENDIAR
NA ENTRADA DA FAVELA...”

E EM “QUASE NÃO DÓI”:

“...E AGORA,
LEVAR UM SOCO, QUASE NÃO DÓI
QUEBRAR OS DENTES, NÃO DÓI
TER QUE LEVANTAR, QUASE NÃO DÓI
TE VER FUGINDO, QUASE NÃO DÓI
TE VER SAINDO, NÃO DÓI
E TE PEDIR PRA FICAR MAIS UM POUCO, QUASE NÃO DÓI
NÃO DÓI
EU SÓ QUERIA ME SENTIR UM POUCO MAIS ALIVIADA,

12. O título da SD, inspirado na música “Um tapinha não dói” (MC Naldinho) bastante popular e que tem sido processada sob acusação de banalizar a violência contra a mulher, a qual teve incluída uma vírgula propositalmente.

13. *Faixa Amarela*- composição de Zeca Pagodinho, Jessé Pai, Luiz Carlos e Beto Gago e *Quase não dói* - Composição de Izmália Ibias e Sandro Catellano. Ambas as letras podem ser encontradas facilmente na internet. A segunda música tem videoclip no site Youtube que poderá ser exibido para a turma.

DISPARADOR

CONTINUAÇÃO

DE TANTA DOR
EM POUCOS MINUTOS
NA IMAGEM, DE VERDADE NO BAR
EU VI MORRER O AMOR...”

SE VOCÊ REALIZOU AS ATIVIDADES PROPOSTAS NA SD 15 “É QUANDO O PRÍNCIPE VIRA SAPO?” E NA SD16 “A LEI NÃO OBRIGA A AMAR, MAS PODE IMPEDIR DE MATAR”, CONVIDE A TURMA A REFLETIR SOBRE AS FORMAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO, APARENTEMENTE SUTIS, COMO AS MÚSICAS E BRINCADEIRAS REALIZADAS ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES. SE NÃO FEZ ESTAS ATIVIDADES, PROVOQUE A TURMA A FALAR DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E DE GÊNERO. PERGUNTE SE PERCEBEM ESSE TIPO DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA, QUE PODEM SER XINGAMENTOS, PRESSÕES PSICOLÓGICAS OU AGRESSÕES FÍSICAS. PERGUNTE SE EM CASA/NA FAMÍLIA ESTES ASSUNTOS SOBRE VIOLÊNCIA SÃO FALADOS, DISCUTIDOS ETC.

ATIVIDADES

Peça para um estudante e uma estudante ler, cada um, a letra de uma das músicas. Perceba as reações dos/as ouvintes e de quem está lendo as músicas. Em seguida, proponha que lembrem de outras músicas que fazem referência à violência ou desqualificam as mulheres e/ou exaltam o poder e a força física masculina. Discuta o tema com a turma e, em seguida, proponha que, em grupo, criem outras letras para as músicas apresentadas ou outra música relacionada ao tema.

FECHAMENTO

PROPONHA QUE OS GRUPOS SE APRESENTEM NA MESMA AULA OU EM AULA SEGUINTE. SE HOVER DISPONIBILIDADE E INTERESSE, AS LETRAS PODEM SER DIGITADAS E DISTRIBUÍDAS PARA QUE CANTEM JUNTOS.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE E ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO COM OS/AS ESTUDANTES

Esta atividade traz a técnica e dicas para a confecção de fotonovelas. Trata-se de uma ferramenta pedagógica que poderá ser utilizada para apresentação e discussão de infinitos temas. Para sua realização você precisará, basicamente, de uma câmera fotográfica digital e de um cd virgem para copiar a fotonovela ao final da sua realização, como verá adiante.

O texto na fotonovela é ficcional, e é através das histórias criadas, dos/das personagens, diálogos, situações que os temas são apresentados e discutidos. Portanto, trata-se de uma ferramenta pedagógica bastante rica, interessante e instigante para ser utilizada com crianças, jovens ou adultos, pois a maioria gosta de criar histórias, personagens, imaginar situações. Ao lançar mão dessa ferramenta, a sua prática pedagógica poderá se tornar muito mais atrativa para a sua turma.

Pedagogicamente, portanto, a fotonovela é muito interessante, sobretudo nos períodos de escolha dos temas e feitura do roteiro: escrita dos diálogos, escolha dos/as personagens etc. Nesse momento, professor/a, você terá a oportunidade de observar as negociações para a escolha do tema, os argumentos, as estratégias de negociação, o exercício do diálogo, do respeito, o poder de persuasão de cada um/a, enfim, o exercício da democracia e da cidadania na sala de aula.

Da mesma forma, o momento de feitura do roteiro é de fundamental importância para descobrir o que a turma sabe sobre o tema, suas opiniões, crenças, tabus, preconceitos etc. Um momento especial para a troca e a construção de conhecimentos. A feitura de um roteiro necessita ainda de pesquisa sobre o tema, e este é outro aspecto favorável desse tipo de atividade. Estimule ao máximo a pesquisa em diversas fontes, inclusive através de entrevistas. Interfira quando necessário. Enquanto educador/a, não se furte a interromper a discussão dos/as estudantes quando perceber equívocos conceituais, expressões equivocadas ou preconceitos. Aproveite esses momentos!

Essas etapas são riquíssimas pedagogicamente e devem ser realizadas por todos/as. Nas demais etapas – fotografia, iluminação, escolha dos figurinos – a turma pode se dividir em grupos, mas não no momento da roteirização.

O produto, a fotonovela, deverá ser bonita, bem acabada, interessante, no entanto, o mais importante nessa atividade é o processo de sua realização, desde a escolha dos temas até a sua exibição. As fotos poderão ser editadas no computador e a fotonovela completa ser salva em um cd. Ou as fotos poderão ser impressas e se transformarem em uma “fotonovela-mural” que será exposta para toda a escola. Ou ainda você poderá mandar imprimir a fotonovela em uma gráfica ou copiadora. Tudo dependerá dos recursos disponíveis. Anote todo o processo. Verifique o que deu certo e o que não deu; o que precisa ser modificado em uma segunda experiência. Esses são aprendizados que podem ser sistematizados para que outros/as educadores/as também possam utilizar esta ferramenta. Observe os/as estudantes em todas as etapas da produção, os seus discursos, escolhas etc. Observar quem mais se destaca nesse tipo de atividade, se são as meninas ou os meninos, ou quem é mais apontado como capacitado/a para realizar alguns tipos de tarefas. Observe se há estereótipos de gênero nessas escolhas e indicações.

Caso não tenha familiaridade com fotografia, linguagem cinematográfica, ângulos de câmera, planos, por exemplo, realize esse trabalho em parceria com um/a professor/a que saiba mais sobre o assunto, mas não deixe de aproveitar os conhecimentos da turma, pois esta geração conhece bem os códigos imagéticos. É importante a participação do/a professor/a de Língua Portuguesa durante a feitura dos roteiros e do/a professor/a de Educação Artística, na escolha dos figurinos, cenário (se houver), cores etc e de outros/as educadores/as com seus saberes específicos. Utilize o laboratório de informática da sua escola (se houver) para editar a fotonovela. São muitas as possibilidades de interação com outras disciplinas e profissionais que atuam na escola.

O tempo para a realização dessa atividade é bastante relativo, dependerá de como o processo se desenvolverá e do número de participantes. Mas não se esqueça, o fundamental é desenvolver, com calma, cada etapa do processo.

DISPARADOR

CONVERSE COM A TURMA SOBRE FOTONOVELAS, VÍDEOS, SEU HISTÓRICO, QUANDO FEZ MAIS SUCESSO, QUE TIPO DE HISTÓRIAS ERAM CONTADAS. COMO ESTA LITERATURA NÃO ESTÁ MAIS EM USO, FAÇA UMA ANALOGIA COM AS REVISTAS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E, SE POSSÍVEL, LEVE REVISTAS VARIADAS PARA A SALA. PERGUNTE SE GOSTAM DE FOTOGRAFAR, SE TÊM CÂMERA FOTOGRÁFICA, SE GOSTARIAM DE ATUAR COMO ATRIZES E ATORES EM UMA FOTONOVELA, DE CRIAR HISTÓRIAS E PERSONAGENS, ESCOLHA DE PAPÉIS, ETC. É PROVÁVEL QUE BOA PARTE DA SUA TURMA ESTEJA SOCIALIZADA NO MUNDO DA IMAGEM; MUITOS/AS JÁ PODEM ESTAR HABITUADOS/AS A FOTOGRAFAR E A MANIPULAR IMAGENS NO COMPUTADOR, O QUE FACILITARÁ O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE.

À IDEIA DE FAZER UMA FOTONOVELA É BASTANTE ESTIMULANTE, POIS, ALÉM DA POSSIBILIDADE DE CRIAREM HISTÓRIAS, TAMBÉM PRECISARÃO ATUAR E REGISTRAR AS IMAGENS EM FOTOGRAFIA.

ATIVIDADES

1 | ESCOLHA DO TEMA:

Delimite um período para a escolha do tema. O melhor é instruir o grupo a fazer um *storyline*, ou seja, uma ou duas frases que resumam o tema. Isso os/as ajudará a delimitar o tema. Depois de feito o *storyline*, o tema não poderá mais ser modificado.

Reúna a turma para que definam um tema, ou alguns temas para a fotonovela. Como por exemplo: o primeiro beijo, a primeira relação sexual, violência doméstica, engravidamento, transmissão das DSTs etc. Todos esses temas podem render ótimas histórias de ficção. Esses temas podem se desdobrar e a fotonovela poderá ter capítulos específicos por tema também. O período de escolha do tema é sempre longo e você poderá verificar os conflitos, negociações, demonstrações de respeito às ideias dos/as outros/as, dificuldades para “fechar” o tema. Acompanhe de perto cada momento, estimulando ao máximo as pesquisas e trocas.

Escolhido o tema, comecem a pensar nos/nas personagens principais e secundários. Outros/as personagens poderão ainda surgir quando da elaboração do roteiro. Em seguida, comecem a construir o roteiro.

2 | O ROTEIRO:

O roteiro de uma história de ficção para fotonovela é construído a partir de diálogos e frases curtas que marcam a passagem do tempo, de ambiente ou um fato muito relevante que precisa ser destacado. O texto deve ser coloquial e respeitar a fala do grupo que o produz. Exemplo:

CENA 1 – TRÊS AMIGAS SE ENCONTRAM NO PORTÃO DA ESCOLA (este é o nome da cena e pode ser criado para facilitar, mas não é necessário. Ele não entra na fotonovela)

Joana – Oi Maria, oi Raquel, tudo bem com vocês?

Maria - Tudo ótimo, e com você?

Raquel – Tô bem...

Joana - Estou ótima, ontem conheci um carinha super gato...

Maria - Nossa, que legal, e aí, rolou alguma coisa?

Raquel – Hummm...

Joana – Ainda não, sabe como é...mas trocamos telefone.

Bem, tenho que ir. Nos vemos no recreio.

Maria – Tá.

Raquel – Ok.

Duas horas depois, no pátio do colégio, as três amigas se encontram outra vez... (Este texto entra na fotonovela sobre a 1ª foto que abre a cena).

CENA 2 – AS AMIGAS SE ENCONTRAM NO PÁTIO

Raquel – Oi, Joana, depois fiquei pensando, você conheceu aonde o tal menino?

Joana – Ah...na minha rua, ele acabou de se mudar...

Todo o roteiro deve ser feito assim, com diálogos e, eventualmente, frases explicativas.

IMPORTANTE: os diálogos serão colocados/escritos em balões, como nas histórias em quadrinhos e, por isso, precisam ser curtos ou os quadrinhos ocuparão toda a cena/foto. Esta é uma preocupação também para o momento da fotografia.

3 | PRODUÇÃO DA FOTONOVELA - HORA DE FOTOGRAFAR:

Após a realização do roteiro, é hora de escolher as atrizes e atores que encenarão.

Será muito bom se você levar alguns filmes mudos para a turma assistir, pois o gestual desses filmes, que não tinham o recurso da fala, é o mesmo que deverá ser usado pelos/as seus/suas “artistas-estudantes”. As expressões devem ser marcadas, as mãos e olhos devem ser expressivos e as bocas devem estar abertas se estão falando na cena. A emoção dos personagens deve estar claramente expressa em seu rosto e gestos – raiva,

alegria, desgosto, ironia, zombaria, prazer etc. Uma expressão facial que transmita corretamente a emoção do/a personagem pode dispensar um diálogo ou uma frase explicativa, economizando espaço na fotonovela. O melhor é encenarem como se fossem gravar em vídeo e pararem (congelarem) na melhor posição e expressão para serem fotografados/as. Se for um diálogo, fotografe primeiro o grupo todo, ou a dupla, para mostrar que estão reunidos. Em seguida, no decorrer do diálogo, algumas vezes você pode fotografar apenas quem está falando e pegar apenas detalhes (costas, ombro) do seu/sua interlocutor/a- plano e contra-plano. Observe em novelas e filmes como os diálogos são gravados e faça o mesmo na fotonovela.

Repita a cena até considerarem que ficou bom. Tire mais de uma foto de cada cena.

IMPORTANTE: Deixe espaço na foto/quadro para os balões com os diálogos. Não ocupe toda a tela com os/as personagens, pense onde entrariam os balões, se ao lado, acima ou abaixo dos/as personagens. Talvez tenha que fazer várias fotos para cada cena para poder incluir os balõezinhos no quadro.

Se optarem por confeccionar a fotonovela em papel e não em cd, a primeira foto da cena deve ser grande. Por exemplo: se a fotonovela for confeccionada em formato A4, a primeira foto da cena teria o tamanho de 12x20, ocupando o topo da página, e as demais fotos dessa mesma página teriam 9x7. Isso só acontece quando iniciamos uma cena.

Será interessante se alguém fotografar o próprio processo de produção – roteiro, produção, pós-produção – ou seja, fazer o “*making off*” do trabalho. Essas fotos poderão compor um quadro mural juntamente com a fotonovela.

4 | PÓS-PRODUÇÃO - A HORA DA INFORMÁTICA, DO LABORATÓRIO OU DO RECORTA E COLA:

As fotografias devem ser “descarregadas” para um computador e serem trabalhadas, por exemplo, colocar os balõezinhos com os diálogos, clarear ou escurecer etc. Verifique no laboratório de informática (se houver) se os computadores têm programas adequados para isso. Os/as estudantes devem ser orientados/as e serem os/as produtores/as em todas as etapas. Esta é a opção mais barata e a fotonovela poderá ser exibida e copiada para todos/as por um custo muito baixo.

Caso não disponham de computador, imprima as fotos em um laboratório e escreva os diálogos em balõezinhos feitos de papel e os cole sobre as fotos. Nesse caso a fotonovela deverá ser exposta no mural da escola. Ou, se preferir, monte uma matriz com as fotos e os balõezinhos e depois faça cópias.

FECHAMENTO

SE OPTAR POR FAZER A FOTONOVELA EM UM PROGRAMA DE COMPUTADOR, FAÇA UMA CÓPIA EM CD PARA EXIBIÇÃO PARA A TURMA E A ESCOLA. APÓS A EXIBIÇÃO, INCENTIVE UM DEBATE SOBRE O TEMA E SOBRE O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA FOTONOVELA. ESTE MOMENTO É MUITO IMPORTANTE PARA A TROCA DE OPINIÕES, AQUISIÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS E PARA O FORTALECIMENTO DA AUTO-ESTIMA DO GRUPO QUE TEVE SUCESSO NA REALIZAÇÃO DO SEU TRABALHO.

É MOMENTO IMPORTANTE, TAMBÉM, PARA ESTIMULAR OUTROS GRUPOS E PROFESSORES/AS A DESENVOLVEREM FOTONOVELAS, OU OUTRAS MÍDIAS, SOBRE OS MAIS DIVERSOS TEMAS. O PROCESSO NÃO TERMINA, PORTANTO, NA EXIBIÇÃO, ELE PODE GERAR OUTROS PRODUTOS.

SE TIVER RECURSOS FINANCEIROS, IMPRIMA A FOTONOVELA EM FORMATO A4, PELO MENOS UM OU DOIS EXEMPLARES.

SE TIVER MENOS RECURSOS, FAÇA UMA “FOTONOVELA MURAL” QUE FICARÁ EXPOSTA NO PÁTIO DA ESCOLA. PARA ISSO IMPRIMA A FOTONOVELA NUMA COPIADORA.

EXPONHA AINDA AS FOTOS DO *MAKING-OFF*. PEÇA AOS/ÀS ESTUDANTES PARA ESCREVEREM TEXTOS CONTANDO A EXPERIÊNCIA DE REALIZAÇÃO DO TRABALHO, OU TEXTOS-LEGENDAS PARA AS FOTOS DO *MAKING-OFF*, OU AINDA UM TEXTO SOBRE OS TEMAS TRATADOS NA FOTONOVELA E COLOQUE TAMBÉM NO MURAL. ESTA ATIVIDADE, PORTANTO, PODE SE DESDOBRAR EM MUITAS OUTRAS.



■ **SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL**



SEXUALIDADE: DIMENSÃO

CONCEITUAL, DIVERSIDADE, DISCRIMINAÇÃO

1 | SEXUALIDADE, SOCIEDADE E POLÍTICA

É comum acreditarmos que a **sexualidade** é o que temos de mais “natural” e particular. Ela aparece como uma fonte primordial da identidade de homens e mulheres enquanto pessoas de um sexo ou de outro. A sexualidade diz respeito à privacidade e ao bem-estar de cada indivíduo, e sua expressão está constantemente sujeita à pressão e à vigilância pública para que seja exercida conforme o que “naturalmente” se espera. A escola é um dos locais onde essas pressões e vigilâncias se manifestam mais visivelmente, por se tratar de um contexto privilegiado de aprendizado, de convivência social e de desenvolvimento de habilidades, dentre elas, os modos de compreender as sexualidades. Os valores e os modelos de conduta produzidos na escola e transmitidos por ela, tanto por meio dos conteúdos da educação formal, como através da interação cotidiana com colegas, educadoras e educadores, encarnam todas as crenças, os preconceitos e as desigualdades que são comuns na sociedade, legitimando-os em função do peso da instituição educativa e pela sanção coletiva da comunidade escolar.

Nascemos dotadas e dotados de determinadas capacidades biológicas, mas todo o resto se constrói e vai se formando ao longo da vida e, por isso, as expressões da sexualidade humana são tão diversas. Mas é comum, por exemplo, que tomemos como pressuposto a ideia de que quem tem pênis é “homem” e, portanto, deve se sentir “masculino” e se comportar como tal, e quem tem vagina é “mulher”, e deve se sentir “feminina” e se comportar como tal. O homem tem que desejar a mulher e a mulher, o homem e somente o homem e a mulher podem se unir em casamento e formar uma família. Isto corresponde ao que é considerado “certo” e “normal” pelo senso comum. Porém, um homem pode se sentir “masculino” e desejar outro homem. Uma mulher pode se sentir “feminina” e desejar outra mulher. Alguém que nasceu com atributos corporais masculinos e foi educado para “atuar como homem” pode se sentir “feminino” (ou vice-versa), a ponto de querer modificar seu corpo tornando-se tão mulher (ou tão homem) quanto quem teve esse gênero atribuído ao nascer.

Corpos, desejos, sentimentos e comportamentos podem não corresponder necessariamente às expectativas do que é tido como “natural”, “certo” e “normal”. Isso acontece porque a sexualidade, ao contrário do que se pensa, não é uma questão de “instintos” dominados pela natureza ou apenas de impulsos, genes ou hormônios. Tampouco se resume às possibilidades corporais de vivenciar prazer e afeto. A sexualidade é, sobretudo, uma *construção* que envolve um processo contínuo, e não linear, de aprendizado e reflexão por meio do qual, entre outras coisas, elaboramos a percepção de quem somos. Esse é um processo que se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas. O desafio para educadoras e educadores é adotar um olhar reflexivo sobre preconceitos sexuais e as situações de desigualdade e de violência que eles geram, para ser capaz de abordar tais questões na sala de aula.

No cotidiano escolar, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres; nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras; em olhares insinuantes que buscam decotes, pernas, braguilhas, traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos; em brincadeiras, piadas e apelidos que estigmatizam os rapazes mais “delicados” e as garotas mais “atiradas” etc. Além disso, nos últimos anos, questões como a epidemia do HIV-Aids e a gravidez na adolescência colocaram a sexualidade na ordem do dia da política educacional, bem como no conjunto de preocupações mais amplas da sociedade, como o direito à informação, por exemplo, ou a autoestima, a solidariedade, a consideração para com o outro e o respeito às diferenças. A sexualidade também está no centro de grandes controvérsias contemporâneas que dizem respeito ao futuro das relações sociais de gênero, do casamento, da família, do direito de as pessoas decidirem sobre seu corpo e sobre as maneiras de viverem e exprimirem publicamente suas afetividades. Sexualidade é, pois, assunto tanto pessoal quanto político.

2 | A NOÇÃO MODERNA DE SEXUALIDADE

Sexualidade é o termo abstrato utilizado para se referir às capacidades associadas ao sexo. Mas o que exatamente “sexo” significa? Várias coisas ao mesmo tempo. A palavra pode designar uma prática – “fazer sexo” ou “manter relações sexuais com alguém” – assim como pode indicar um conjunto de atributos fisiológicos, órgãos e capacidades reprodutivas que permitem classificar e defi-

nir categorias distintas de pessoas – como “do mesmo sexo”, “do sexo oposto” – segundo características específicas atribuídas aos seus corpos, às suas atitudes e aos seus comportamentos.

Num sentido mais amplo, convivem na sociedade moderna uma visão positiva do sexo, que remete aos prazeres do corpo e dos sentidos, ao desejo e à sensualidade, e uma visão negativa, repressiva, que promove a disciplina e o controle social sobre a expressão do desejo. Por um lado, difunde-se a ideia de sexo como uma energia que provém de nosso corpo, como um impulso físico fundamental que exige satisfação. Por outro lado, as sociedades têm inventado regras para manter o sexo sob fiscalização, desenvolvendo minuciosos mecanismos de vigilância e controle social, promovendo sentimentos de medo ao associar diversas vivências da sexualidade à doença, ao perigo e ao pecado.

A escola, entre outras instituições sociais, esforça-se para determinar o que seja “natural” em relação ao sexo, e quase sempre estas determinações são justificadas em nome de uma ordem universal e imutável, fundada em Deus ou na Natureza, encobrindo-se o fato de que tais regras são *construções sociais*. A prescrição de que o modo “natural” de fazer sexo é através do relacionamento entre pessoas de “sexos opostos” é a regra principal, e parte de uma conexão supostamente necessária de que temos que ser biologicamente macho ou fêmea, de que precisamos incorporar uma identidade de gênero masculina ou feminina e termos uma predisposição inata para a heterossexualidade como orientação sexual.

Tal raciocínio articula três questões distintas: o sexo biológico; a identidade de gênero e a orientação sexual. Mas é preciso insistir que estamos falando de coisas distintas: corpos, capacidades reprodutivas, diferenças fisiológicas entre homens e mulheres; modos de ser masculino e feminino, senso de pertencer a um ou a outro gênero; e focos de sentimentos, atração, desejo. Não há, de fato, nenhuma razão “natural” para que as três dimensões estejam obrigatoriamente associadas. Esta suposta unidade de aspectos tão diversos é, na verdade, uma criação da cultura ocidental moderna, que articulou esse leque de diferentes possibilidades físicas, mentais e sociais, estabelecendo códigos morais e legais.

Esta construção está tão presente nas sociedades modernas, fundamentando a classificação das pessoas e ditando regras sexuais e afetivas, que leva à crença de que os que não se afiliam a ela são anormais ou degenerados. É uma construção que se fundamenta no corpo, ou na suposição de que a sexuali-

“convivem na sociedade moderna uma visão positiva do sexo, (...) e uma visão negativa”

dade se ancora no organismo, revelando uma persistente preocupação social de explicar os fenômenos da vida humana como se fossem simples efeitos dos hormônios, dos genes, dos cromossomos ou dos “instintos” de preservação e reprodução. É claro que não se pode negar a importância de tais aspectos, mas condições biológicas não produzem, por si mesmas, os comportamentos sexuais, a identidade de gênero ou a orientação sexual, pois tudo isto vai depender também das relações socioculturais a que os sujeitos são submetidos.

3 | IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL

Compreendemos gênero como a maneira como alguém se sente, se identifica, se apresenta para si e para os demais e como é percebido/a como “masculino” ou “feminino” ou, ainda, uma mescla de ambos, independente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual, e que podem variar segundo a cultura, a classe social e o momento histórico. Mas, como vimos anteriormente, a cultura ocidental moderna privilegia a diferença sexual como suporte primordial e imutável da identidade de gênero, colocando a distinção radical e absoluta entre homens e mulheres como parâmetro da normalidade no que se refere ao gênero. Tudo aquilo que foge a esse parâmetro de normalidade tende a ser considerado “desvio”, “transtorno”, “perturbação”. Assim, homens afeminados, mulheres masculinizadas, **travestis**, **transexuais** e **intersexuais** são exemplos de “desviantes” em relação à norma de gênero.

A expressão **orientação sexual**, que se contrapõe a uma determinada noção de “opção sexual”,¹ refere-se ao sexo que elegemos como objeto de desejo e afeto. Hoje, são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a **heterossexualidade**; a **homossexualidade**; e a **bissexualidade**. Mas é a heterossexualidade que é compreendida comumente como a sexualidade correta e esperada, estando na base da ordem social em que meninas e meninos são criadas/os e educadas/os, constituindo-se como uma norma, ou uma heteronorma ou heteronormatividade. A reprodução da norma heterossexista funciona também a serviço da reprodução da dominação masculina, haja vista que a masculinidade se constrói tanto em oposição à homossexualidade quanto à feminilidade, levando meninos e adolescentes a serem submetidos a um controle minucioso de sua sexualidade e afetividade, tornando o contato com outros meninos uma

1. A expressão “opção sexual” levava-nos a crer que a sexualidade seja uma escolha deliberada e supostamente realizada de maneira autônoma pelo indivíduo, independente do contexto social em que se dá. Assim, a expressão mais adequada e utilizada hoje é “orientação sexual”, que contempla a ideia de construção.

verdadeira ameaça. Esta ordem produz ainda violência contra as/os jovens identificadas/os como gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros, que são constantemente advertidas/os de que a sociedade não respeitará suas “escolhas”, e tudo aquilo que foge a esse parâmetro de normalidade tende a ser considerado “desvio”, “transtorno”, “perturbação”.

Em 1970 as principais associações científicas internacionais deixaram de classificar a homossexualidade como uma doença, um processo que culminou com a retirada do termo “homossexualismo”² da lista de doenças mentais, no dia 17 de maio de 1990, pela Assembleia Geral da Organização Mundial da Saúde – OMS. No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia instituiu como regra, no dia 22 de março de 1999, que os psicólogos não devem exercer qualquer ação que favoreça a *patologização* de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem devem colaborar com eventos e serviços que proponham “tratamento” e “cura” da homossexualidade. A posição vigente hoje, do ponto de vista científico e ético, é a de que a vivência da sexualidade faz parte da identidade da pessoa e deve ser compreendida em sua totalidade.

A esta altura, você educadora ou educador pode estar se perguntando: o que determina a orientação sexual de uma pessoa? Há uma variedade de teorias biológicas, psicológicas e sociológicas sobre o assunto, mas não há, até agora, nenhum estudo conclusivo. Embora as especulações sobre uma determinação genética ou cromossômica da homossexualidade despertem bastante atenção hoje em dia – da mesma forma que já foram populares as teorias psicológicas sobre o “trauma de infância”, ou sobre a ausência de uma figura materna ou paterna – atualmente existe certo consenso entre as ciências de que não deve haver uma explicação causal simples para a orientação sexual. Entretanto, para além das hipóteses sobre as supostas origens da orientação sexual, é importante destacar que a divisão entre homo, hetero e bi não é mais que uma classificação – bastante arbitrária – que não deve limitar o variado leque de alternativas e a realidade fluida de afetos, desejos, experiências coletivas e possibilidades expressivas da sexualidade.

Outra possível indagação, suscitada por este texto, talvez seja: a orientação sexual de uma pessoa é algo que se consolida e se fixa definitivamente em um determinado período da vida? Em muitos casos, sim. Porém, não são raras as pessoas que se “descobrem” homossexuais na maturidade ou na velhice, fre-

2. O sufixo “ismo”, da palavra “homossexualismo”, alinhava esta sexualidade à doença. A palavra usada hoje é “homossexualidade”.

quentemente em decorrência da pressão social sofrida no início e ao longo da vida afetiva, fazendo com que se unissem em relações heterossexuais na juventude, assumindo depois de certa estabilidade e independência a sua condição de homossexual. A orientação sexual, então, é uma escolha? Muitos cientistas e ativistas não consideram correto referir-se à homossexualidade ou à bissexualidade como “opções”, dado que, em se tratando de escolhas, seria mais fácil “optar” pela heterossexualidade, que é aceita como “normal”, ao invés de “optar” pela homossexualidade, que é discriminada e perseguida. O que se sabe é que a orientação sexual existe sem que a pessoa tenha controle direto sobre ela, e o processo de descoberta da homossexualidade pode acontecer de modo idêntico àquele em que meninas e meninos sentem os primeiros impulsos e paixões de caráter heterossexual. Não se trata, portanto, de algo que se escolha voluntariamente ou se modifique segundo as conveniências.

Mas, ao que parece, essas crenças que colaboravam para o acirramento da discriminação ainda não caíram por terra na escola. Neste espaço, tão fundamental para a socialização dos indivíduos, as agressões verbais e físicas contra homossexuais ainda são uma constante. E uma das consequências mais cruéis dessas práticas homofóbicas é o abandono escolar, que vitimiza os/as homossexuais com uma dupla discriminação: pela homossexualidade e pela pouca escolaridade, o que reduz suas chances no mercado de trabalho, por exemplo (Castro & Abramovay, 2003; Rios, 2004).³

4 | ORIENTAÇÃO SEXUAL:

DESEJOS, COMPORTAMENTOS E IDENTIDADES SEXUAIS

Há atualmente certo consenso nas ciências a respeito de a orientação sexual ser composta, pelo menos, por três dimensões – desejo, comportamento e identidade – e que estes aspectos não caminham necessariamente da mesma maneira e na mesma direção. No Brasil, ainda encontramos um modo hierárquico de classificação de pessoas, a partir da sexualidade e do gênero, que distingue “homens” – tidos como socialmente masculinos e “ativos” no ato sexual (são os que supostamente só “penetram”) – e “bichas” ou “veados” – tidos como socialmente femininos e “passivos” (os que adotam um papel supostamente receptivo, ao serem “penetrados”).

3. CASTRO, Mary Garcia, ABRAMOVAY, Miriam & SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2003; RIOS, Luis Felipe. *Feitiço de Exu: um estudo comparativo sobre parceria e práticas homossexuais entre jovens candomblecistas e/ou integrantes da comunidade entendida do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva), Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

No entanto, há também homens que fazem sexo com outros homens, às vezes por dinheiro ou por alguma outra forma de recompensa e que, independente do papel sexual que desempenham, se consideram simplesmente “homens”. Em certos ambientes da cena juvenil metropolitana, namorar pessoas do mesmo sexo é uma possibilidade que não precisa implicar o compromisso com uma identidade sexual fixa (de “gay”, “lésbica” ou “bissexual”). É importante distinguir os desejos e os comportamentos sexuais das *identidades sexuais*. Quando falamos em “identidade sexual”, nós nos referimos a duas coisas diferentes: 1. ao modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; e 2. ao modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações.

Certamente você já ouviu, em algum cantinho da sua escola, uma “fofoquinha” do tipo: “Você sabia que tal professor/a é gay ou lésbica? Sabia que a funcionária Fulana de Tal deixou o marido e foi morar com outra mulher?”. Quando acontecem situações como estas, não raras vezes as pessoas – antes queridas e admiradas – passam a ser isoladas pelos colegas que buscam se afastar da “anormal” homossexualidade. Gera-se, com isso, um clima de desconfiança e receios. Para alguns, pensar que muitas pessoas com as quais cruzam todos os dias podem ser homossexuais, e que algumas delas são seus amigos e amigas, colegas ou familiares, é a principal causa de desconforto e insegurança. É como se a sua própria orientação sexual estivesse sendo questionada.

O tema da identidade sexual traz ainda outras questões: travestis, transexuais e intersexuais são homossexuais? Em alguns casos sim, em outros não. Estas categorias, como vimos, estão relacionadas principalmente a questões de identidade de gênero, ao desafio das normas sociais que ditam a percepção de si, a aparências e a condutas tidas como adequadas a “ser masculino” ou “ser feminina”. Gênero e orientação sexual podem estar relacionados, mas não são a mesma coisa. Assumir-se como homossexual não deve fazer necessariamente com que um homem se sinta menos masculino ou uma mulher menos feminina. Uma travesti que assume uma identidade feminina, ao se relacionar com homens é, a rigor, heterossexual. E estas identidades podem, ainda, mudar ao longo do tempo.

As categorias de identidades sexuais articulam-se de modo complexo com outras, como a de gênero, a étnico-racial, a de classe, a de origem social. Nessas articulações, alguns comportamentos serão mais “suportados” do que outros. Por exemplo, ser *gay* com identidade masculina é mais tolerável que ser “*gay*

afeminado”; ser afeminado e rico é mais tolerável do que ser *gay* e pobre; ser *gay*, pobre e branco é mais tolerável que ser *gay*, pobre e negro; ser *gay* e negro é mais tolerável que ser lésbica e negra. Por aí se articulam vários cruzamentos de discriminações, explicitando-se a intolerância e o desrespeito à diversidade. Essas hierarquias, no entanto, não formam um sistema absoluto e todo-poderoso. Há uma luta constante em torno do que é tido como moral, saudável, legítimo e legal em termos de sexualidade e gênero. Nessa luta, o Movimento Feminista, o Movimento Negro e as organizações de mulheres negras, e o Movimento LGBT têm sido importantes protagonistas.

Vemos, assim, que nossas identidades como homens, mulheres, heterossexuais, homossexuais, transexuais ou outras classificações são produtos de uma autodefinição que está longe de ser uma operação simples ou automaticamente derivada dos comportamentos, do desejo ou do organismo. As identidades sexuais e de gênero produzem-se em meio a arranjos dinâmicos de relações sociais e significados culturais. Elas podem ser mais ou menos duráveis, variando de caso a caso, e certamente estão sujeitas a uma variedade de contingências e influências. Para além das valorações derivadas de convicções pessoais, é responsabilidade ética da escola respeitar e promover o direito de cada pessoa viver, procurar sua felicidade e manifestar-se de acordo com seu desejo. Esta responsabilidade implica um trabalho de reflexão e aprendizado individual e coletivo a partir de situações e novos conhecimentos que desafiem marcos consagrados de compreensão da sexualidade e do gênero.

5 | O MOVIMENTO LGBT BRASILEIRO:

A QUESTÃO DA VISIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO POLÍTICO E O COMBATE À DISCRIMINAÇÃO SEXUAL E DE GÊNERO

Com antecedentes em mobilizações acontecidas em outros países desde fins da década de 1960, e a partir de redes de sociabilidade estabelecidas nas grandes cidades, os primeiros grupos militantes homossexuais surgiram no Brasil no final dos anos 1970, no contexto da “abertura” política que anunciava o final da ditadura militar, segundo a antropóloga Regina Facchini.⁴ Aliada ao Movimento Feminista e ao Movimento Negro, aquela “primeira onda”, como denominou Facchini, do Movimento Homossexual continha propostas de

4. FACCHINI, Regina. *Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

transformação para o conjunto da sociedade, no sentido de abolir hierarquias de gênero e lutar contra a repressão sexual – fonte de autoritarismo e de produção de violência e desigualdade – e o incentivo à reflexão em torno da sujeição do indivíduo às convenções de uma sociedade sexista, gerando espaços onde a diversidade sexual pudesse ser afirmada.

A “segunda onda” do movimento homossexual no Brasil corresponde a um período de aumento da visibilidade pública da homossexualidade, na década de 1980, com a expansão de um mercado de bens e serviços destinado ao público homossexual e a chegada da epidemia da Aids. Diante do crescimento dos casos de Aids e da demora em ser produzida uma resposta governamental, a exemplo da maioria dos países ocidentais, os militantes homossexuais foram os gestores das primeiras mobilizações contra a epidemia, tanto no âmbito da assistência solidária à comunidade, quanto na formulação de demandas para o poder público, tornando o Brasil pioneiro na resposta comunitária e governamental à Aids, e provocando ainda um aumento do número de grupos e de tipos de organizações e a expansão do movimento por todos os estados do país.

Nos anos 1990 foram se diferenciando também grupos de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, com foco em demandas específicas de cada um destes coletivos. A epidemia da Aids afetou gravemente as comunidades transgênero e de “homens que fazem sexo com homens” (HSH). Os homens homossexuais conservam certas prerrogativas de gênero, negadas às lésbicas, que aproximam estas últimas do Movimento Feminista. Existem formas de violência de gênero que avizinham as experiências de mulheres lésbicas e bissexuais àquelas vividas por travestis, por exemplo. O fenômeno da segmentação dos grupos intensificou-se na segunda metade dos anos 1990, acompanhado pela multiplicação das siglas que representam demandas de reconhecimento de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT).

Um signo distintivo da fase atual do Movimento LGBT no Brasil é a conquista de visibilidade pública através das Paradas, que acontecem nas principais cidades de todos os estados. Com apoio de prefeituras locais, de programas nacionais de Direitos Humanos e de combate à discriminação e à Aids, as Paradas do Orgulho LGBT são frequentadas não só por gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, mas também por um alto número de “simpatizantes”, entre familiares, amigos e militantes de partidos e diversos movimentos sociais. As Paradas do Orgulho LGBT constituem talvez o fenômeno social e

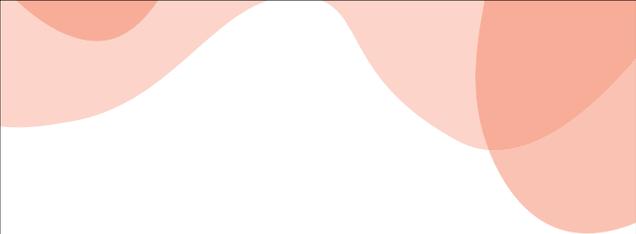
“Um signo distintivo da fase atual do Movimento LGBT no Brasil é a conquista de visibilidade pública através das Paradas”

político mais inovador do Brasil urbano, unindo protesto e celebração e retomando, desse modo, as bandeiras de respeito e solidariedade levantadas pelos movimentos que reivindicam o direito à livre expressão da sexualidade como Direito Humano.

A **homofobia** é um fenômeno largamente presente no ambiente escolar brasileiro. Muitas e muitos adolescentes e jovens relatam ter sido marginalizadas/os por educadoras/es ou colegas devido à sua sexualidade. Professoras/es e funcionárias/os também são vítimas deste tipo de discriminação. Pesquisas recentes revelam que é bastante alta a expressão de ideias e de imagens homofóbicas, bem como atitudes de intolerância para com a homossexualidade entre estudantes no ambiente escolar, notadamente entre os rapazes. Perante tais evidências, a contenção da homofobia começou a fazer parte do esforço de combate à discriminação, do respeito às diferenças e da valorização das diversidades na escola.

Atitudes discriminatórias contra as sexualidades consideradas desviantes entre as/os próprias/os estudantes são a contrapartida da vigilância que se exerce sobre as sexualidades consideradas “normais”. Isto, sem dúvida, não está circunscrito à ação das/os estudantes. A invisibilidade da temática, por parte de educadoras e educadores e de todas as autoridades do sistema educacional, concorre consideravelmente para que essas violências se perpetuem. Os/as adultos/as não estão habituados/as a reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que incluam a sexualidade, e existe uma grande ansiedade em relação a um tipo de educação sexual que leve crianças, adolescentes e jovens a aceitarem comportamentos que, para as convicções pessoais de muita gente, continuam sendo condenáveis, contrários ao desenvolvimento sadio, e que deveriam permanecer recolhidos à intimidade. Muita gente vê nisso uma ameaça à família, aos valores morais, à própria vida em sociedade. É preciso questionar esta visão, e refletir sobre como o silêncio em relação a situações de discriminação por preconceito e violência de gênero contribui para a reprodução de uma ordem desigual e injusta.

Há, por fim, quem tema os riscos que a exposição da intimidade possa trazer. Certamente, o direito à privacidade é um importante valor em nossa sociedade e, como tal, deve ser cultivado e respeitado. Não se trata de inquirir e nem de solicitar a alguém que exponha em público a sua intimidade. É nosso dever, no entanto, como educadores e educadoras e como cidadãos e cidadãs, combater as agressões, as ameaças ou as violências, mesmo quando estas acon-



GLOSSÁRIO

| **Bissexualidade:** atração afetiva, sexual e erótica tanto por pessoas do mesmo gênero quanto do gênero oposto.

| **Heterossexualidade:** atração afetiva, sexual e erótica por pessoas de outro gênero.

| **Homofobia:** ódio, aversão e desprezo contra homossexuais ou a homossexualidade.

| **Intersexuais:** que apresentam sexo biológico ambíguo no nascimento.

| **Orientação sexual:** Refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto. Hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração física e emocional pelo “sexo oposto”); a homossexualidade (atração física e emocional pelo “mesmo sexo”); e a bissexualidade (atração física e emocional tanto pelo “mesmo sexo” quanto pelo “sexo oposto”).

| **Sexualidade:** Refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra vinculado a debates e a disputas políticas.

| **Travesti:** pessoas cujo gênero e cuja identidade social são opostos ao do seu sexo biológico, e que vivem cotidianamente como pessoas do seu gênero de escolha.

| **Transexuais:** pessoas que se identificam com um gênero diferente daquele que lhe foi imposto desde o momento de seu nascimento, a ponto de muitas delas – mas nem todas – desejarem e efetuarem modificações corporais radicais, como no caso da cirurgia reparadora de mudança de sexo). As palavras “transgênero” ou “trans” são usadas por algumas pessoas para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

PARA SABER MAIS...

1 | OS MITOS E OS TABUS SEXUAIS QUE ATRAVESSAM NOSSAS CRENÇAS E PRÁTICAS SOCIAIS:

FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

2 | AS PRÁTICAS E OS DISCURSOS ESCOLARES QUE NOS AJUDAM A CONSTRUIR NOSSOS CONCEITOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE:

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Gênero, sexualidade e educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRITZMAN, Deborah. "O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo". *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jul. 1996.

3 | DISCUSSÕES EM TORNO DAS QUESTÕES DA HOMOSSEXUALIDADE E DOS MOVIMENTOS DE HOMOSSEXUAIS NO BRASIL:

GREEN, James. *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Entrevista da antropóloga Regina Facchini. Disponível em <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=21&infoid=260&sid=43>

Entrevista do antropólogo Peter Fry no site do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Disponível em <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=11&infoid=464&sid=43>

Parceira Civil Registrada (PCR), veja os artigos "Casamento gay". Disponível em http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=11&infoid=374&sid=4

4 | HOMOSSEXUALIDADE E RELIGIÕES:

NATIVIDADE, Marcelo. "Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 61, Anpocs/ Educ. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000200006&lng=enem&nrm=iso&tlng=enem

CORAY, Joseph Andrew & JUNG, Patrícia Beattie (orgs.). *Diversidade Sexual e Catolicismo: para o desenvolvimento da Teologia Moral*. São Paulo: Ed. Loyola, 2005. 337p.

1 | SEXUALIDADE JUVENIL, DIREITOS E DIVERSIDADE SEXUAL

As experiências dos/as jovens relativas à sexualidade são modeladas em meio a inúmeras vivências sociais comuns difundidas nas sociedades modernas, e de outras que são específicas de determinado grupo, como família, aldeia, bairro, escola, religião, etnia, classe social etc. A partir dessas influências é que se desenvolve a carreira individual da pessoa, na busca do seu próprio lugar no mundo e em suas comunidades de pertença e escolha. Isto significa que as pessoas de uma mesma geração são afetadas por valores, fatos e situações de sua época,¹ mas também que esses valores, fatos e situações podem ser radicalmente diferentes, dependendo dos condicionamentos, das oportunidades e dos desafios colocados para cada indivíduo, nem sempre amigáveis para todas e todos. Podemos pensar hoje nos desafios e nas repercussões provocadas pela pílula anticoncepcional na década de 1960, ou pela epidemia de HIV/Aids e as novas tecnologias reprodutivas para o comportamento afetivo-sexual das/dos jovens de hoje que estão iniciando a vida sexual e amorosa. E estes desafios não são os mesmos para as mulheres, para os homens ou para os/as que têm orientação sexual heterossexual ou homossexual.

Nas manifestações da diversidade sexual há padrões percebidos como “normais” e naturais, estando estes associados às relações heterossexuais entre homens e mulheres. Estes padrões servem à produção de uma hierarquia que desqualifica as mulheres e desaprova toda forma de expressão ou desejo sexual considerada “desviante”, como as relações homo e bissexuais e a “inversão” dos papéis de gênero. Em nossa sociedade, a normalidade estabelecida historicamente é representada pelo homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo”, e gays e lésbicas são descritos como desviantes – um processo de segregação que demarca as fronteiras entre aqueles que são admitidos dentro da norma e aqueles que ficam à margem, pois fogem dela.²

1. NOVAES, Regina & MAFRA, Clara. “Juventude conflito social e solidariedade”. In: *Comunicações do ISER*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 17, 1998.

2. LOURO, Guacira Lopes. “Pedagogias da sexualidade”. In: ____ (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. pp. 7-34.

A desvalorização da diversidade sexual ainda pode ser atravessada por outras formas de discriminação relativas à classe, cor/raça, etnia e ao gênero. Pense, por exemplo, como se processa o acesso a bens materiais e à educação para jovens gays e lésbicas brancas de classe média, e o que significa ser travesti, negra e pobre. Pense também no aprendizado afetivo-sexual de jovens mulheres brancas, indígenas, negras, pretas e pardas de diversas regiões do Brasil. É preciso estar atento/a para o fato de que os padrões sociais que viermos a reproduzir estarão destinados a perpetuar o controle das classes dominantes sobre o resto da sociedade, e o aprendizado da norma sexual atua nesse sentido, contribuindo para a manutenção de uma determinada ordem social. Essa ordem tem um custo social não só para quem fica “fora da ordem”, mas também para quem se adapta à norma, conforme salientou o sociólogo francês Pierre Bourdieu.³

Os/as que fogem à ordem estabelecida estão sujeitos à homofobia, que na sua manifestação mais geral é a hostilidade que tem como alvo pessoas que não se ajustam às expectativas sociais relativas aos papéis de gênero, ou seja, sentimentos e atos que revelam desprezo e ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual. Ela gera insultos e pode chegar até a violência física – letal em determinados casos – sofrida por gays e lésbicas e por travestis. As agressões homofóbicas inscrevem-se no corpo e na memória da pessoa, formando a personalidade do indivíduo e a consciência coletiva da comunidade, e forjando a ideia de inferioridade dos/as atingidos. A homofobia não só afeta quem manifesta uma expressão de gênero diferente da esperada, mas também todos os meninos, meninas e jovens que sofrem o terror de serem acusados de homossexuais. Ela instaura um regime de controle da conduta sexual – linguagem corporal e verbal, contatos físicos entre meninos e entre meninas etc. – para que esta se expresse de acordo com as expectativas geradas para cada gênero (Welzer-Lang, 2001).⁴

No espaço escolar, as práticas homofóbicas são repetidas incansavelmente, ora através de mensagens que valorizam a norma heterossexual, ora através do silêncio e do consentimento da violência contra os/as que fogem a essa norma. A opressão permanente produz efeitos em suas vidas, em geral, e em suas

3. BOURDIEU, Pierre. “Gostos de Classes e estilos de vida”. In: Ortiz, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. São Paulo: Ática, 1983. pp. 82-121.

4. WELZER-LANG, Daniel. “A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, pp. 460-482, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026-X2001000200008&lng=pt&nrm=iso&tng=pt. Acesso em 25/06/2008.

trajetórias escolares, em particular, ocasionando mau rendimento ou mesmo abandono da escola. Diante disto, educadoras e educadores não podem esquecer que, independentemente das suas convicções pessoais, como professora, professores, alunos ou alunas, devem respeito ao direito de as pessoas exercerem sua sexualidade.

2 | DIREITOS REPRODUTIVOS E DIREITOS SEXUAIS

A incorporação da concepção de direitos reprodutivos e de direitos sexuais ilustra avanços nas discussões e nas mudanças relativas aos papéis sociais masculinos e femininos e à afirmação da diversidade sexual. Essas mudanças decorrem em grande parte das lutas e das conquistas de direitos políticos dos movimentos feministas e LGBT, tanto dentro quanto fora do Brasil. Desde o início da década de 1990, a Saúde Reprodutiva vem sendo concebida por movimentos sociais de alcance nacional e internacional em termos de Direitos Reprodutivos e Direitos Sexuais, estes entendidos como uma ampliação dos direitos sociais, civis e políticos que visam proteger a saúde e as escolhas sexuais e reprodutivas das cidadãs e dos cidadãos.

Direitos Reprodutivos podem ser classificados da seguinte forma: direito de decidir sobre a reprodução sem sofrer discriminação, coerção, violência ou restrição de filhos e de intervalo entre os nascimentos; direito de ter acesso à informação e aos meios para o exercício saudável e seguro da reprodução e da sexualidade; direito de ter controle sobre o próprio corpo; e direito de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminações ou violência.⁵ Assim, é possível contabilizar avanços significativos na legitimação do conceito de Direitos Reprodutivos, como a garantia do direito ao pleno exercício da sexualidade e da reprodução.

O conceito de Direitos Sexuais encontra maior dificuldade de afirmação e reconhecimento, haja vista as resistências em se admitir a diversidade sexual, que engloba múltiplas expressões legítimas da sexualidade. Por meio das lutas e do ativismo político e social dos movimentos feministas, gay-lésbico, travesti-transsexual, da Aids e das profissionais do sexo, tem se buscado romper o silêncio acerca das diferentes formas de expressão da sexualidade e ampliar a noção de Direitos Sexuais para além do campo da saúde. O juiz federal Roger

5. VENTURA, Miriam. *Direitos Reprodutivos no Brasil*. São Paulo: Fundação MacArthur, 2002

“A valorização social da maternidade, grosso modo, pode ser associada à transformação da menina em mulher”

Raupp Rios destaca os grandes eixos que têm estruturado a construção dos Direitos Sexuais: a questão das “identidades sexuais”, estando estas vinculadas à expressão da sexualidade; as questões decorrentes das *relações sexuais propriamente ditas*, como consentimento, violência, aborto; e a fundamentação destes direitos, historicamente atrelados à ideia de saúde sexual.⁶ O conceito de Saúde Sexual pode ser interpretado como reforço do ideal – de claras conotações morais – do corpo e do espírito sadio. Entretanto, a perspectiva dos Direitos Sexuais tem a ver com o *direito à saúde* – aspecto, entre outros, que faz parte do marco jurídico que legitima o direito de cada pessoa de ver reconhecidos e respeitados o seu corpo, o seu desejo e o seu direito a amar.

3 | MATERNIDADE, PATERNIDADE, CONTRACEPÇÃO E DST/AIDS

O desejo de ter filhos/as faz parte da vida dos/as jovens e das pessoas de todos os gêneros e orientações sexuais. Pesquisas sobre sexualidade, reprodução, gênero e juventude têm chamado a atenção para o valor simbólico da gravidez, particularmente entre mulheres jovens. A valorização social da maternidade, *grosso modo*, pode ser associada à transformação da menina em mulher, à aquisição de determinado *status* social e ao cumprimento do papel social de reprodutora. Para as mulheres jovens, principalmente das classes populares, a vida conjugal e a maternidade fazem parte muitas vezes do projeto de constituição de uma vida familiar harmoniosa e feliz, capaz de fornecer apoio e segurança. Desta forma, o casamento e a maternidade são centrais em seus projetos de vida, mesmo que a realidade à sua volta não confirme necessariamente esta idealização. Tal situação diferencia-se da perspectiva predominante de moças das classes médias, para as quais a maternidade tende a ser adiada em função de projetos acadêmicos e profissionais.

Segundo pesquisas recentes sobre o comportamento sexual e reprodutivo da população brasileira, os grupos com menor renda e escolaridade têm iniciação sexual mais cedo, vivenciam a maternidade/paternidade antes, usam preservativo com menos frequência e revelam maior desconhecimento sobre Aids quando comparados aos/às jovens de maior renda e escolaridade. Além das consequências das desigualdades sociais nas experiências juvenis, tais estudos assinalam as diferenças entre os comportamentos feminino e masculino e as variações entre as regiões do país (Calazans, 2005; Aquino *et al.*, 2003).

6. RIOS, Roger Raupp. *Para um direito democrático da sexualidade*. http://www.clam.org.br/pdf/roger_dirdemsex_port.pdf

A formação e as mudanças em comportamentos, escolhas e desejos nossos não dependem apenas de decisões racionais decorrentes de um amadurecimento individual; elas são limitadas, por um lado, pelo contexto social, por relações de poder e de desigualdade e por marcos cognitivos decorrentes dessas estruturas. Por outro lado, as atitudes e os valores associados aos usos do corpo expressam tanto o apego às normas, quanto desejos e aspirações de mudança na vida do sujeito, levando-nos a entender por que o acesso a informações não é suficiente para promover mudanças no comportamento.

Um projeto genuinamente formador de cidadãos e cidadãs deve promover uma atitude reflexiva e crítica das próprias experiências e das convenções sociais. Ao abordar as experiências sexuais vividas, em especial durante a fase da juventude, cabe ao educador e à educadora estabelecerem um diálogo com os/as estudantes sobre as várias dimensões da sexualidade, além daquelas relacionadas com a promoção da educação e da saúde, como: diversidade sexual, prazer, envolvimento afetivo, expectativas, medos, diversão, novas sensações físicas e emocionais, descobertas, dúvidas, descontrole etc. Este diálogo deve promover uma atitude reflexiva e crítica por parte das/os jovens para fortalecê-las/os como sujeitos capazes de tomar suas próprias decisões, cientes dos seus direitos, responsabilidades, possibilidades e desafios com os quais se deparam em seu contexto social.

4 | ABORDAGENS EDUCATIVAS

Na abordagem das interfaces entre diversidade sexual, sexualidade e reprodução é importante discutir as expectativas e os valores associados à maternidade, à paternidade, à fertilidade e à esterilidade, assim como os preconceitos a respeito da relação entre a orientação sexual e a reprodução (ou a ausência dela), as relações de gênero, os direitos sexuais e reprodutivos, a violência, a família etc. Por exemplo, ao tratar da epidemia de Aids, além das noções básicas relativas ao sexo mais seguro e aos modos de transmissão do HIV e de outras doenças sexualmente transmissíveis, é relevante considerar temáticas como: estigma, orientação sexual, gênero, família e erotismo, soropositividade, solidariedade, aconselhamento, direitos das pessoas vivendo com HIV.

Ao falar sobre experiências sexuais na juventude, as/os educadoras/es devem estabelecer um diálogo com os/as estudantes sobre as diversas dimensões da sexualidade, como prazer, envolvimento afetivo, expectativas, novas sensações

físicas e emocionais, descobertas, dúvidas etc. O/A professor/a de história, por exemplo, pode estudar os comportamentos sexuais influenciados pelos cenários políticos, culturais e econômicos e quais as visões existentes sobre a noção de diversidade sexual. O/A professor/a de artes pode estimular uma pesquisa sobre como a sexualidade e a diversidade sexual foram, e são, representadas através de diferentes expressões artísticas. Que atividades imagina para a sua área e as séries com que trabalha?

A respeito da questão candente das convicções religiosas e sua relação com a sexualidade, elas podem ou não afetar a liberdade de escolha e o exercício da autonomia individual de homens e mulheres. Se, de um lado, é importante o respeito por essas convicções, por outro, não é menos importante lembrar que em um **Estado laico** o alcance dos princípios religiosos precisa estar limitado estritamente ao âmbito privado, portanto, estes princípios não devem interferir com a política pública e com as garantias democráticas de igualdade e liberdade. É dever ético e responsabilidade constitucional da educadora e do educador fazer valerem esses direitos para todas e todos no âmbito público, independente das restrições impostas por e para alguns no âmbito privado. Em consequência, na nossa função de educadores e educadoras é preciso evitar afirmações de caráter moral e religioso. Caso haja uma tendência religiosa por parte dos/das estudantes, recomenda-se buscar um diálogo com as lideranças religiosas sobre a melhor maneira de divulgar os conhecimentos relativos à saúde e aos direitos sexuais, ressaltando o compromisso com a elucidação correta de noções. As controvérsias sobre a veracidade da informação dificultam as ações educativas.

As estratégias pedagógicas devem ser avaliadas pela população à qual se destinam, com o objetivo de medir a repercussão, a aceitação e a necessidade de adequações. Ninguém melhor do que o público interessado para informar sobre o que está funcionando e o que necessita ser melhorado. A repercussão das aulas junto aos pais e às lideranças juvenis, comunitárias e religiosas, assim como aos demais profissionais envolvidos com o tema (ex. profissionais da saúde, membros de organizações não-governamentais), também deve ser avaliada e acompanhada. Tais atores podem ser aliados ou não do processo educativo.

“na nossa função de educadores e educadoras é preciso evitar afirmações de caráter moral e religioso”

As experiências indicam a relevância do interesse e da disponibilidade do/a educador/a e de sua capacidade de estabelecer vínculos de confiança com seus/as estudantes no decorrer da ação educativa. É importante que os/as educadores/as tenham acesso a atividades de sensibilização, como oficinas e cursos

PARA SABER MAIS...

1 | VIOLÊNCIA E DISCRIMINAÇÃO CONTRA HOMOSSEXUAIS:

Carta de Beto de Jesus, educador, militante do Movimento Homossexual, consultor em Diversidade Sexual, sobre o caso de Edson Neris, assassinado na madrugada do dia 6 de fevereiro de 2000, na cidade de São Paulo. É bem ilustrativo do tipo de violência que se pode sofrer em virtude de discriminação de gênero. <http://www.social.org.br/relatorio2002/relatorio027.htm>

2 | AÇÕES DO MOVIMENTO HOMOSSEXUAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EM TORNO DA VIOLÊNCIA CONTRA HOMOSSEXUAIS:

RAMOS, Silvia & CARRARA, Sérgio. “A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas”. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, pp. 185-205, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/physis/v16n2/v16n2a04.pdf>
_____. *Gênero, sexualidade e educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

3 | DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS:

GTPOS/ABIA/ECOS. *Guia de Orientação Sexual. Diretrizes e Metodologia: da Pré-Escola aos 20*. São Paulo, 1994.

GTPOS (Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual). *Sexo se aprende na Escola*. São Paulo: Ed. Olho D'Água, 1995.

ABIA. *Qual é a transa?* Rio de Janeiro: ABIA, 1994.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, Programa Nacional de DST/Aids, Coordenação de Saúde da Comunidade. *Aprendendo sobre Aids e doenças sexualmente transmissíveis*. Livro da família. Brasília, 2001.

4 | ESTADO LAICO:

Website <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/index.html>

5 | ACERVO DE VÍDEOS:

Vídeo Saúde da Fiocruz

O catálogo, o cadastramento dos usuários e os pedidos de cópias podem ser acessados pela Internet, por telefone, por fax, por carta ou na Fiocruz, no Rio de Janeiro. Os vídeos também estão à disposição do público em algumas videotecas: da Biblioteca de Manguinhos e da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Rio de Janeiro); da Biblioteca do Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães (Recife). Informações: *VideoSaúde Distribuidora*:

Avenida Brasil, 4036, salas 512/516 | Manguinhos, Rio de Janeiro – RJ | CEP: 21040-361 | Tel: (21) 2290-4745 / 3882-9147 | Fax: (21) 2290-4745 / 3882-9147 | e-mail: videosaude@cict.fiocruz.br

SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

1 | CONTROLE SOBRE A SEXUALIDADE E AS RELAÇÕES DE GÊNERO ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Há quem pense que a sexualidade deva ficar do lado de fora da escola. Nessa perspectiva, a escola deveria ser um local de estudo, de amizades – e não de namoro – de esportes, de brincadeiras etc. É possível, no entanto, deixar a sexualidade do lado de fora? Acreditamos que não, e ainda que quiséssemos isto seria impossível. Mesmo quando meninas e meninos eram separados em escolas distintas, a sexualidade estava presente. Talvez se fechassem os olhos para ela, mas estava lá. Até porque sexualidade não existe apenas nas relações entre gêneros distintos.

A presença da educação sexual nas escolas é um exemplo do quanto a sexualidade adolescente é também foco de investimento político e instrumento de governo, ou seja, ela está fundamentada em uma forte preocupação em administrar e corrigir o modo como as/os adolescentes vivenciam a sexualidade, sem questionar as ideias implícitas na noção de um “desenvolvimento sexual normal”. Doenças sexualmente transmissíveis (DSTs-Aids) e gravidez são temas deflagradores de políticas públicas, de preocupações docentes e de intervenções corretivas. Estas questões perpassam todo o trabalho escolar de educação sexual, o qual geralmente acaba por transmitir um conhecimento que, por estar legitimado na autoridade da ciência, propõe-se verdadeiro, oferecendo noções práticas de prevenção e autocuidado. O foco alarmista no risco à saúde encobre o fato de se tratar de questões éticas e políticas que merecem ser debatidas, e que estão sujeitas a críticas e a um exercício reflexivo por parte de educadoras, educadores e estudantes.

A vigilância sobre a sexualidade e a socialização de gênero de crianças e adolescentes é exercida na escola de formas variadas por diferentes agentes, em diversos espaços e de modos distintos em relação a meninos e a meninas. De múltiplas maneiras, a orientação sexual e a identidade de gênero são objetos de permanente atenção e controle, como nos esportes, nas brincadeiras e nos jogos. Quem nunca brincou de “casinha” na

infância? Esta brincadeira, apesar de mais comum entre meninas, conta também com a participação de meninos. Para esta atividade as crianças constroem papéis sociais, como o de mãe, pai, filha e filho. Às vezes, o papel de pai é desempenhado por algum menino, em outras, na sua ausência, uma menina pode assumi-lo. As crianças reconstróem, nesses momentos, relações de gênero heterossexuais, mas que nem sempre experimentam em outros contextos de suas vidas. Nos jogos e nas brincadeiras estão presentes violências, preconceitos, **sexismo**, homofobia etc., e a reprodução de papéis sociais de meninas e meninos que se preparam e são preparados para a vida adulta.

Observa-se que a feminilidade e a masculinidade constituem-se de modos distintos tanto dentro quanto fora da escola. Na escola, enquanto diversos jogos de meninos costumam envolver força, agressividade, virilidade e violência, naqueles jogados por meninas comumente aparecem questões como sedução, romantismo e namoro. A masculinidade surge nessas brincadeiras como um ideal problemático que deve ser conquistado e mantido publicamente. “Ser um homem de verdade” parece requerer um investimento contínuo e incessante, no qual a heterossexualidade precisa ser reiteradamente provada, inclusive, por atitudes agressivas e violentas.

Entre as meninas as brincadeiras podem envolver a exibição de partes do corpo, de promoção de namoros ou de formação fictícia de casais. Ainda que por outra perspectiva, a heterossexualidade também está presente nas brincadeiras das meninas através do ideal romântico da união e da preparação para a reprodução e a vida doméstica em que, segundo ele, a mulher cuida da casa e dos filhos. Estes ideais não só reproduzem uma determinada ordem para as relações de gênero, mas também formas de subordinação e exclusão da diversidade sexual, quer dizer, sexismo e homofobia.

2 | ESPAÇOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Além da educação informal sobre gênero e sexualidade, em muitas escolas há momentos educativos intencionalmente orientados para estas questões. Podemos dizer que a responsabilização da escola por tais questões é um fenômeno relativamente recente no Brasil. Pense como o assunto era tratado na sua escola quando você era estudante. Há relatos de algumas professoras que, por trabalharem com educação sexual, recebiam apelidos de colegas, como “professora pornô” ou “professora de sacanagem”. Podemos dizer que até a

década de 90 não havia um consenso em torno da questão, sendo as experiências isoladas e não resultantes de diretrizes educacionais mais amplas. Por muito tempo, um dos grandes problemas para a implementação da educação sexual nas escolas era o fato de este ser considerado um assunto privado, de responsabilidade das famílias; uma visão atrelada a interferências religiosas no campo educacional, com um discurso contrário à utilização de métodos anticoncepcionais (Rosemberg, 1985).¹

A publicação dos PCNs em 1996 foi um marco importante na consolidação da educação sexual como uma questão escolar.² Porém, isto não significa que alguma forma de educação sexual seja de fato desenvolvida em todas as escolas, nem que haja um consenso acerca do que significa fazer educação sexual, ainda menos que esta traduza, antes de tudo, educar para a cidadania. Os PCNs apresentam a educação sexual como um tema transversal, nomeado como “orientação sexual”, a ser trabalhado nas escolas brasileiras. De acordo com esta proposta, os temas transversais tematizam problemas que, no âmbito das políticas públicas, são considerados fundamentais e urgentes para a vida social, sendo o tema “orientação sexual” justificado pelo crescimento de casos de gravidez entre adolescentes e em função do risco da contaminação pelo HIV.

Sabemos que existe um “currículo sexual oculto” na formação escolar que busca padronizar as expressões de gênero a partir da norma heterossexual, a família nuclear, a hierarquização dos gêneros valorizando o masculino, a exclusão de orientações sexuais diferentes etc. A proposta dos PCNs prevê que a educação sexual seja abordada por todas as disciplinas, isto é, a sexualidade deveria ser tratada por todas e todos os educadores e educadoras a partir de uma perspectiva histórica, científica, artística etc. Na prática, se tem observado que a proposta de transversalização da educação sexual não é nada fácil. Por motivos diversos, os/as docentes acabam por não conseguir realizar um trabalho integrado e transdisciplinar. Apesar de existirem exceções, quando a “educação sexual” ocorre, geralmente é desenvolvida na área de Ciências, priorizando o enfoque biológico. A inserção no livro de ciências, não raramente, ocorre na sétima série do Ensino Fundamental (ou quarto ciclo), no capítulo sobre corpo humano e reprodução, e a sexualidade passa a ser pensada exclusivamente através de uma perspectiva biológica, sem levar em conta sua dimensão cultural e histórica.

“Sabemos que existe um “currículo sexual oculto” na formação escolar que busca padronizar as expressões de gênero a partir da norma heterossexual”

1. ROSEMBERG, Fúlvia. “A educação sexual na escola”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 53, p. 11-19, maio 1985.

2. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MECSEF, 1998.

“é importante lembrar que não há uma ciência unificada, mas diversos discursos em conflito pela hegemonia desse lugar do saber”

Outra questão diz respeito ao fato de que a reprodução se torna o eixo central do trabalho. O corpo humano – sempre de pessoas brancas, tornando invisível a diversidade do país – é concebido como um organismo e estudado tendo como foco principal a função reprodutiva. Este corpo deixa de ser pensado como produto da cultura, como local de desejos, fonte de prazer etc. Ao invés disso, as/os alunas/os estudam o “aparelho reprodutor” isoladamente: pênis, vagina, útero, ovários, testículos etc. A ênfase recai sobre a reprodução, naturalizando a heterossexualidade e invisibilizando as diversas formas de configuração dos desejos e da sexualidade.

Deste modo, a fim de adotar uma perspectiva de sexualidade mais ampla, não restrita à sua dimensão biológica e à heterossexualidade, parece ser fundamental que não apenas educadoras e educadores de ciências e biologia se envolvam com este tema. Dito de outra forma: não se deve utilizar somente saberes deste campo quando o foco da aula é a sexualidade, dado o seu caráter social. A este respeito, cabe retomar algo destacado na unidade anterior quanto à postura das/os educadoras/es ao trabalharem com o tema: interesse, motivação, disponibilidade, escuta, respeito e interação com as/os estudantes devem prevalecer em relação à sua formação inicial. Que mudanças você faria no modo com que a educação sexual é abordada na sua escola? Quais aprendizagens sobre o tema você identifica como necessárias à sua formação?

3 | DIFERENTES FONTES DE INFORMAÇÃO SOBRE SEXUALIDADE

A escola não é o primeiro ou o único local onde se aprende sobre sexualidade, gênero, questões étnico-raciais etc. Essa educação nem sempre é formal, planejada ou pedagogicamente conduzida, e as fontes de informação são inúmeras: revistas voltadas ao público adolescente, sites na internet, conversas entre amigas e amigos, conversas familiares, mesmo daquelas em que as/os jovens não participem ativamente. O aprendizado se dá desde pequena/o e das mais diversas formas: nos jogos e nas brincadeiras aqui descritos; na escolha da cor da roupa; nos brinquedos que nos oferecem desde bebês; em ver a mãe cuidando da casa e das/os filhas/os enquanto o pai trabalha fora; em um beijo entre um homem e uma mulher em uma telenovela; nos programas infantis.

Sabemos que há estudantes que têm a oportunidade de conversar com as suas famílias sobre questões voltadas para o assunto, no entanto, este não é o caso da maioria. E, na maior parte das vezes, essas conversas familiares restringem-

se a ouvir conselhos, como “use a camisinha”, “cuidado para não engravidar”, “olha a barriga” etc. Para muitos/as adolescentes e jovens, aquilo que aprendem na escola acaba servindo de critério verdadeiro para avaliar seus conhecimentos sobre o assunto. Em nossa sociedade, além de outros argumentos de autoridade, como a tradição, a religião, o poder físico, a lei, o que confere valor de verdade a um determinado discurso é geralmente o seu caráter “científico”. A escola apresenta-se como um meio de fazer circular o conhecimento científico, pois o que ela transmite sobre sexualidade é oriundo primordialmente das ciências biológicas, e que se propõe verdadeiro. Deste modo, para muitos/as o que foi passado pela escola é um saber que traz um valor de verdade que adotam como critério para sistematizar e avaliar seus conhecimentos prévios.

NOTAS

Entretanto, é importante lembrar que não há uma ciência unificada, mas diversos discursos em conflito pela hegemonia desse lugar do saber. São muitos os exemplos de verdades que caíram por terra nas últimas décadas, como a classificação da homossexualidade como doença ou perturbação, vigente desde a segunda metade do século XIX e durante grande parte do século XX, ou a ideia de inferioridade feminina baseada nas diferenças biológicas entre os dois sexos. É preciso, então, problematizar a autoridade atribuída à Ciência. As “verdades” da Ciência são também construções sociais, historicamente situadas, frutos de interesses políticos, instrumentos de poder.

A partir destas questões, reafirmamos que a escola ocupa um lugar importante na vida de adolescentes, podendo garantir acesso a informações sobre temas ligados à sexualidade e a direitos, entre outros. Destacamos que, além da perspectiva biológica, tais questões devem ser abordadas a partir de diversos ângulos, como o das ciências humanas. Gostaríamos de observar ainda que, embora o acesso à informação seja primordial, ele não é suficiente para promover uma atitude reflexiva, crítica e responsável. Nesse sentido, vale estar atento às oportunidades não só de transmitir “mensagens preventivas”, mas também de construir propostas educativas que promovam a reflexão sobre os direitos e as responsabilidades dos cidadãos e das cidadãs a respeito da expressão do afeto, da sensualidade e da reprodução.

O desafio não é pequeno! Bom trabalho! ■

GLOSSÁRIO

Sexismo: Atitude preconceituosa que prescreve para homens e mulheres papéis e condutas diferenciadas de acordo com o gênero atribuído a cada um, subordinando o feminino ao masculino.

PARA SABER MAIS...

1 | GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA:

ALTMAN, Helena. “Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>

BORTOLINI, Alexandre (org.). *Diversidade Sexual na Escola*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. “Mau Aluno, Boa Aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2ºsem. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>

DOSSIÊ Gênero e educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-026X20010002&lng=en&nrm=isso

FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. “Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>



SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL



ATIVIDADES

19

AS DIVERSAS FASES DA VIDA

DISPARADOR

NA AULA ANTERIOR, PEÇA QUE A TURMA LEVE REVISTAS PARA A SALA DE AULA. LEVE VOCÊ TAMBÉM. VOCÊ PODE INICIAR UMA CONVERSA COM A TURMA, ESTIMULANDO QUE PENSEM SOBRE PESSOAS DE DIFERENTES IDADES QUE CONHECEM. COMO SÃO ESSAS PESSOAS, O QUE FAZEM, O QUE DESEJAM. EM SEGUIDA, PROPOŃHA QUE SE ORGANIZEM EM CINCO GRUPOS. ENQUANTO FAZEM ISSO, VOCÊ PODE COLOCAR PARA TOCAR A MÚSICA DOS TITãs, “COMIDA”.

1. Você pode acessar a música no You Tube e, se desejar compartilhar a letra com a turma, pode também conseguir na internet.

ATIVIDADES

Peça que se sentem nas cadeiras arrumadas em grupo, distribua as revistas, material para a confecção de um cartaz e as seguintes orientações por escrito: Vocês deverão montar um cartaz utilizando recortes de revistas com o seguinte tema e título:

- Quando eu era bebê, eu queria e gostava...
- Quando eu era criança, eu queria e gostava...
- Eu sou adolescente, eu quero e gosto...
- Meus pais/mães/responsáveis que são adultos, querem e gostam...
- Meus avôs/avós querem e gostam...

Adapte as perguntas à faixa etária dos/as estudantes. Deixe-os/as a vontade para utilizar imagens encontradas nas revistas, desenhar e escrever o que desejarem. Antes de os grupos terminarem os cartazes, escreva no quadro as seguintes perguntas:

- Quais os desejos e anseios de cada fase? Há desejos que atravessam todas as fases da vida?
- Quais os prazeres de cada fase da vida? Há prazeres que atravessam todas as fases da vida?
- Há relação entre os desejos, anseios e prazeres que relacionaram e o gênero da pessoa?
- Nossos desejos e anseios são diferentes dependendo de nossa raça ou etnia?
- Sofremos influências para desejar certas coisas? Quem nos influencia? Família, colegas, mídia?

Você pode criar outras perguntas que julgue interessantes para animar o debate. Em seguida, todos/as apresentarão seus cartazes a partir do que foi comentado enquanto o produziam, e das perguntas listadas por você.

INCENTIVE UMA DISCUSSÃO DE ENCERRAMENTO A PARTIR DAS SUAS OBSERVAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES QUE OS/AS ESTUDANTES FIZERAM ENTRE FAIXA ETÁRIA, DESEJOS, PRAZERES, GÊNERO E RAÇA; AS SUAS REFERÊNCIAS DE BELEZA, SEXUALIDADE, FEMINILIDADE, MASCULINIDADE, GOSTOS, DESEJOS; O QUE CLASSIFICARAM COMO DESEJOS DOS/AS ADOLESCENTES, CASO ESSA SEJA A FAIXA ETÁRIA DA SUA TURMA; E SOBRE AS INFLUÊNCIAS QUE VÊM SOFRENDO PARA CONSTRUÍREM ESSAS CRENÇAS E EXPECTATIVAS. DESTAQUE ESPECIALMENTE NOS COMENTÁRIOS AS RELAÇÕES QUE FAZEM ENTRE DESEJOS E PRAZERES FEMININOS E MASCULINOS EM DIVERSAS FASES ETÁRIAS E AS IMPLICAÇÕES COM RELAÇÃO AO GÊNERO PRESENTES NESSES DESEJOS.

FECHAMENTO

20

VAMOS FALAR DE SEXUALIDADE?

DISPARADOR

PARA INICIAR ESSA ATIVIDADE DIGA À TURMA QUE HOJE VOCÊS CONVERSARÃO SOBRE UM TEMA POLÊMICO, QUE MUITAS PESSOAS TÊM DIFICULDADE DE CONVERSAR SOBRE ELE, MAS QUE, POR OUTRO LADO, É MUITO FALADO E DISCUTIDO. NÃO DÊ NENHUMA DICA, POIS É PRECISO MANTER SUSPENSE SOBRE O TEMA.

ATIVIDADES

Em seguida, distribua tiras de papel entre os/as estudantes. Peça que os meninos escrevam a letra H (homem/masculino) em sua tira e as meninas, a letra M (mulher/feminino) e, em seguida, fechem os olhos. Quando todos/as estiverem com os olhos fechados e em silêncio, dará a seguinte instrução:

- Falarei uma palavra e vocês, quando abrirem os olhos, deverão registrar nesse papel a 1ª emoção/sentimento que lhes vier à cabeça quando ouvirem essa palavra.

Ressalte que eles/as não precisarão colocar seus nomes na tira de papel.

Em seguida, diga a palavra: SEXUALIDADE.

Espere que escrevam, mas lembre que devem registrar a primeira emoção/sentimento. A intenção não é racionalizar sobre o tema, mas que sejam espontâneos.

Peça que dobrem o papel e circule pela sala com uma sacola ou caixa para que joguem os papéis dentro. Esse tipo de cuidado permite que até os/as estudantes mais tímidos/as se expressem com mais facilidade e sinceridade.

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

Com a ajuda de alguns/algumas estudantes, escrevam no quadro as palavras citadas separando a partir das respectivas letras H e M. Inicie uma discussão sobre os significados que a sexualidade tem para essa geração e para ambos os gêneros. Atente para o fato de haver, ou não, diferenças muito significativas, inclusive em números, entre as emoções reveladas pelas meninas e pelos meninos. Essa é uma informação fundamental para se discutir as relações entre sexualidade e gênero.

Para animar o debate, você pode levantar as seguintes questões:

- Quem conversa sobre sexualidade em casa com os pais e/ou as mães?
- Com quem você se sente à vontade para conversar sobre sexualidade? Por quê?
- Você acha que os/as seus/suas amigos/as sabem tudo sobre sexualidade?
- Quem sabe mais sobre sexualidade, os meninos ou as meninas? Por quê?

FECHAMENTO

SE A ATIVIDADE TIVER TRANSCORRIDO DE FORMA DESCONTRAÍDA E TODOS/AS TIVEREM SE MOSTRADO/A DISPOSTOS/AS E ABERTOS/AS AO DIÁLOGO, CONVIDE-OS/AS A REVELAREM AS EMOÇÕES QUE FORAM LISTADAS INICIALMENTE DE FORMA ANÔNIMA. VOCÊ PODE PROPOR AINDA QUE CONSTRUAM UM CARTAZ COLETIVO COM AS PALAVRAS E EXPRESSÕES QUE DISSERAM SOBRE SEXUALIDADE DURANTE AS DISCUSSÕES, DECIDAM UM TÍTULO PARA O CARTAZ E O EXPONHAM NA SALA.

“MULHER E HOMEM: QUE DIFERENÇA HÁ?”

DISPARADOR

LEVE PARA A SALA FOTOS PUBLICITÁRIAS EM QUE APAREÇAM OS SEGUINTE PERSONAGENS JUNTOS: DOIS OU MAIS HOMENS; DUAS OU MAIS MULHERES; HOMENS E MULHERES; EM SITUAÇÕES PRÓPRIAS DE CASAIS OU NÃO. AFIXE ESTAS FOTOS NO QUADRO.

ATIVIDADES

Convide a turma para observar as fotos de modo geral e digam o que acham delas. Em seguida, peça que observem os homens e mulheres das fotos. A ideia é fazer a distinção entre as fotos em que só há homens, só há mulheres e há homens e mulheres. Estimule que observem os seguintes aspectos: como homens e mulheres se colocam nas fotos; suas posições diante do mesmo sexo e do sexo oposto; seus gestos, olhares, expressão facial; onde estão suas mãos; atividades que estão desenvolvendo, que proximidade física se permitem etc.

Peça que descrevam o que cada personagem estaria pensando sobre o seu companheiro/a na foto a partir da sua expressão facial e gestos. Como os homens olham para os outros homens e para as mulheres? Como as mulheres olham para outras mulheres e homens? Há diferença entre homens e mulheres no trato com pessoas do mesmo sexo? Por que acham que isso acontece? As imagens demonstram intenções afetivo-sexuais entre as pessoas do mesmo sexo? Por que não? Observe o que dizem sobre as diferenças sobre o que homens e mulheres “podem” fazer e como “devem” se comportar diante de uma pessoa do mesmo sexo e do sexo oposto. Surgirão outras possibilidades de análise a partir das fotos trazidas, aproveite!

AO FINAL DA DISCUSSÃO, PROPONHA QUE REDIJAM UM TEXTO CURTO SOBRE O QUE FOI DISCUTIDO. ESTA ATIVIDADE PODE SER REALIZADA EM DUPLAS. O MATERIAL PRODUZIDO PELAS DUPLAS PODE SER COMPARTILHADO COM TODA A TURMA E PODERÁ SE DESDOBRAR EM OUTRO DEBATE.

FECHAMENTO

DISPARADOR

LEVE A TURMA À BIBLIOTECA DA ESCOLA OU, SE PREFERIR, LEVE PARA A SALA UM GRANDE NÚMERO DE LIVROS DIDÁTICOS DE DISCIPLINAS COMO HISTÓRIA, LÍNGUA PORTUGUESA, GEOGRAFIA E BIOLOGIA. INICIE UMA CONVERSA COM A TURMA QUE ESTIMULE A REFLEXÃO SOBRE O QUE É BIOLÓGICO OU NATURAL E O QUE É SOCIAL E CULTURAL NO QUE DIZ RESPEITO AOS NOSSOS COMPORTAMENTOS².

2. O Livro de Conteúdo do GDE traz subsídios para que você reflita sobre essa questão. Será interessante se você buscar outras leituras e conversar com outros/as professores/as sobre esse tema.

ATIVIDADES

Proponha que a turma se divida em grupos e distribua os livros entre eles, para observarem os seguintes pontos:

- Como mulheres e homens são representados?
- Como as famílias são representadas?
- Qual o corpo que geralmente serve de padrão nos livros?
- Há diversidade de corpos (altos, baixos, gordos, magros, brancos, negros, indígenas, homens e mulheres, pessoas com deficiências etc)?
- Os livros de Biologia fazem referência ao social e ao cultural quando definem homens e mulheres?
- Quando tratam de reprodução, os livros tocam em questões afetivas e sociais?
- Os textos dos livros têm linguagem inclusiva, ou seja, usam “ser humano” ou “pessoa humana” em vez de “homem”? Usam o masculino e feminino das palavras ou “o/a” diante de palavras comuns aos dois gêneros?
- Há diversidade étnico-racial nas ilustrações de homens e mulheres? Como essa diversidade é representada?

ATIVIDADES
CONTINUAÇÃO

Crie outras perguntas a partir dos livros que forem selecionados para esta atividade. A ideia é discutir o que é biológico e o que é cultural entre homens e mulheres, e o que é cultural, mas costuma ser tratado como sendo natural/biológico. Essa discussão é fundamental para se promover educação em sexualidade e gênero, pois, como sabemos, ao se tratar comportamentos sociais e culturais como determinados por aspectos biológicos, cria-se a ideia de fixidez desse comportamento e impossibilidade de mudança.

FECHAMENTO

AO FINAL DA ANÁLISE DOS LIVROS, OS GRUPOS DEVERÃO
APRESENTAR OS SEUS RESULTADOS.
FACILITE A DISCUSSÃO, A PARTIR DA IDEIA DE OPOSIÇÃO NATURAL/
BIOLÓGICO/FIXO X SOCIAL/CULTURAL/MUTÁVEL.
DURANTE AS APRESENTAÇÕES, OUTRAS QUESTÕES APARECERÃO.
PEÇA QUE ELEJAM UM DOS LIVROS E REDIJAM UM PEQUENO TEXTO,
OU UM PARECER, SOBRE O QUE DIZ O LIVRO E O QUE O GRUPO ACHA
QUE DEVERIA DIZER A PARTIR DO QUE FOI DISCUTIDO.

DISPARADOR

INICIE COM A TURMA UMA CONVERSA SOBRE COMO SE DÃO OS COMEÇOS DE NAMORO, SOBRE NOVAS FORMAS DE RELACIONAMENTO, COMO O “FICAR”, POR EXEMPLO. SE VOCÊ REALIZOU AS ATIVIDADES PROPOSTAS NA SD12 “UM VERÃO, UM AMOR, MUITOS PLANOS”, RECUPERE ALGUNS ASPECTOS DEBATIDOS. PROPONHA A ELAS/ELAS QUE SE ORGANIZEM EM GRUPOS DE NO MÁXIMO QUATRO PESSOAS.

ATIVIDADES

Proponha aos grupos a criação de um diálogo que reproduza o primeiro encontro de um casal e o desenvolvimento desse relacionamento até o início de um namoro. Ou seja, o diálogo poderá narrar mais de um encontro. Eles/as devem definir a idade dos/das personagens, o que gostam de fazer, o que estudam, aonde gostam de ir etc., informações comumente trocadas quando se está conhecendo uma pessoa.

Em seguida, peça que leiam os seus diálogos para toda a turma.

Depois da leitura, inicie uma discussão sobre o que foi apresentado pelos grupos a partir dos seguintes pontos:

- Quem tomou a iniciativa da aproximação e quem conduziu a relação ao namoro? O que acham disso?
- O que essa pessoa disse ao se aproximar e o que o/a outro/a respondeu?
- Quais expressões são mais comumente usadas entre eles/as nesse momento?
- Quais foram as atitudes iniciais de ambos?
- Meninos e meninas tratam desse tema da mesma forma? Quais as principais diferenças entre os comportamentos de meninos e meninas nesse momento e com relação ao namoro?
- Acham que esses comportamentos são os mais adequados ou gostariam que fossem diferentes? Como?

ATIVIDADES
CONTINUAÇÃO

- O que chamou a atenção dos/as personagens para que se interessassem pela outra pessoa?
- A cor ou raça é um aspecto que determina o “interesse” por outra pessoa?

Se só surgirem casais heterossexuais, pergunte sobre as possibilidades de formação de casais homossexuais, o que acham disso, por que não escreveram sobre isso, se na escola ou entre seus/suas conhecidos/as há casais homossexuais etc. A ideia é criar a possibilidade de discussão desse tema, de forma que pensem nas relações entre pessoas do mesmo sexo como plausíveis e permeadas pelas mesmas dúvidas e desejos das relações entre pessoas de sexos diferentes.

SOLICITE QUE OS GRUPOS SE REÚNAM NOVAMENTE E CONVERSEM SE, A PARTIR DA DISCUSSÃO, FARIAM ALGUMA MODIFICAÇÃO NOS DIÁLOGOS INICIALMENTE CRIADOS. APÓS ESSE EXERCÍCIO, ELES/ELAS PODERÃO COMENTAR SUAS ESCOLHAS.

FECHAMENTO

DISPARADOR

EXPONHA TRÊS FOTOS/IMAGENS: UMA DE DOIS HOMENS, UMA DE DUAS MULHERES E UMA TERCEIRA DE UM HOMEM E UMA MULHER. NAS TRÊS SITUAÇÕES, OS/AS PERSONAGENS DEVEM ESTAR DE MÃOS DADAS, OU SE OLHANDO DE FORMA CARI-NHOSA, OU SE TOCANDO. ÀS IMAGENS DEVEM PASSAR DE FORMA SUTIL A IDEIA DE RELAÇÕES AFETIVAS, MAS NÃO DEVEM SER DE BEIJOS, ABRAÇOS APERTADOS ETC. A OPÇÃO POR ESSE TIPO DE IMAGEM TEM O OBJETIVO DE NÃO CARACTERIZAR AS DUPLAS, DE ANTEMÃO, COMO CASAIS, POSSIBILITANDO A DISCUSSÃO SOBRE MAS-CULINIDADES, FEMINILIDADES E AFETIVIDADE.

ATIVIDADES

Peça que os/as estudantes observem as fotos sem fazer comentários. Em seguida, proponha que escrevam uma história/conto baseado em uma das três fotos. Se perguntarem que tipo de história deve ser escrita, diga que escrevam a situação que acham que a foto representa. A ideia é que percebam que as histórias não precisam ser necessariamente de amor entre casais, pois as fotos não explicitam esse tipo de relação. Sugira que eles/elas não comentem sobre qual foto escreverão. Provavelmente, mesmo sem serem estimulados/as, haverá comentários sobre as fotos. Anote o que for dito.

FECHAMENTO

INICIE UMA DISCUSSÃO PERGUNTANDO QUE TIPO DE RELAÇÃO AS FOTOS EXPRESSAM. SE DISSEREM QUE REVELAM APENAS RELAÇÕES AMOROSAS, FAÇA ALGUNS QUESTIONAMENTOS:

- QUAIS AS POSSIBILIDADES DE AFETIVIDADE ENTRE HOMENS E MULHERES HETEROSSEXUAIS?
- HÁ MAIS FACILIDADE PARA HOMENS OU MULHERES EXPRESSAREM CARINHO POR UMA PESSOA DO MESMO SEXO? POR QUE?

UTILIZE O QUE VOCÊ PORVENTURA TENHA ANOTADO DURANTE A OBSERVAÇÃO DAS FOTOS. APROVEITE E PERGUNTE SOBRE QUAIS FOTOS ESCREVERAM. TALVEZ NÃO SURJAM HISTÓRIAS SOBRE OS SUPOSTOS CASAIS HOMOSSEXUAIS E, NESSE CASO, VOCÊ PODERÁ INICIAR UMA CONVERSA SOBRE HOMOSSEXUALIDADE, PRECONCEITO, HOMOFOBIA. EM SEGUIDA, PEÇA AOS/ÀS ESTUDANTES QUE DESEJAREM, QUE LEIAM SEUS CONTOS/HISTÓRIAS. A LEITURA PODE DESENCADear OUTRAS CONVERSAS. OS/ÀS QUE DESEJAREM PODEM EXPOR, AINDA, SEUS TEXTOS NO MURAL DA SALA.

DISPARADOR

PEÇA PARA A TURMA LEVAR PARA A SALA LETRAS DE MÚSICAS DE TODOS OS ESTILOS QUE FALEM DE RELAÇÕES AMOROSAS, SEXUALIDADE E MODOS DE SER HOMEM E SER MULHER.

VOCÊ DEVERÁ LEVAR CÓPIA DAS LETRAS DAS SEGUINTE MÚSICAS: “TEM POUCA DIFERENÇA”, DE DURVAL VIEIRA, QUE FICOU CONHECIDA NA VOZ DE LUIZ GONZAGA, E “MASCULINO E FEMININO”, DE BABY CONSUELO, DIDI GOMES E PEPEU GOMES, CONHECIDA NA VOZ DESTA ÚLTIMA; *GENI E O ZEPELIN* E *MAR E LUA*, AMBAS DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA³. SE VOCÊ CONHECER OUTRAS MÚSICAS QUE TRATEM DOS MESMOS TEMAS E SEJAM MAIS CONHECIDAS EM SUA REGIÃO, PREFIRA ESSAS. VERIFIQUE, TAMBÉM, A SD7 “O QUE A MULHER PODE E O QUE O HOMEM NÃO PODE?”.

3. As letras e videoclipes dessas e outras músicas podem ser facilmente encontrados na internet. Indicamos o site <http://www.lettras.com.br>

ATIVIDADES

Proponha que a turma se divida em grupos. Troque as músicas entre os grupos para que os/as estudantes não trabalhem com as que trouxeram, mas conheçam as escolhas dos/as colegas. Distribua ainda uma ou duas músicas indicadas acima, ou que você tenha selecionado. Os grupos deverão identificar nessas músicas como homens e mulheres são representados/as, suas ações, seus sentimentos, comportamentos na relação e os verbos e adjetivos usados para se referir a homens e a mulheres. E, principalmente, como as relações afetivas são representadas, como homens e mulheres se comportam nessas relações, quais os comportamentos que a música critica ou estimula, se as relações são heterossexuais ou homossexuais. Os grupos deverão fazer uma lista, ou tabela, com esses dados.

CADA GRUPO APRESENTARÁ À TURMA O SEU TRABALHO. EM SEGUIDA, ESTIMULE UM DEBATE A PARTIR DO QUE FOI APRESENTADO. PARA ANIMAR A CONVERSA, VOCÊ PODE LANÇAR À TURMA OS SEGUINTE QUESTIONAMENTOS:

- QUAIS AS PALAVRAS UTILIZADAS NAS MÚSICAS PARA FAZER REFERÊNCIA AO COMPORTAMENTO DE HOMENS E MULHERES COM RELAÇÃO AO SEXO?
- HOMENS E MULHERES SÃO REPRESENTADOS/AS DA MESMA FORMA, NA RELAÇÃO AMOROSA?
- COMO OS COMPORTAMENTOS SEXUAIS SÃO DESCRITOS?

Aproveite as músicas trazidas por você e pergunte se perceberam que elas fazem referência a relações homossexuais, o que acharam da forma que essas relações são descritas, como os/as personagens das músicas foram representados/as e o que aconteceu com eles/as etc.

Se achar interessante, você poderá propor que os/as estudantes escrevam, individualmente, uma redação sobre o que foi discutido, para ser entregue na aula seguinte. Essas redações poderão ser compartilhadas com a turma.

FECHAMENTO



DISPARADOR

ESTIMULE A TURMA DIZENDO QUE FARÃO EM CONJUNTO UMA GRANDE REPORTAGEM. CONVERSE COM ELES/AS SOBRE ENTREVISTAS; CASO NÃO TENHA REALIZADO AS ATIVIDADES PROPOSTAS NAS SD1 “FAMÍLIAS E FAMÍLIAS (I)” E SD11 “MOVIMENTO QUE NOS MOVIMENTAM: GÊNERO”, PERGUNTE SE JÁ FIZERAM ALGUMA ENTREVISTA. INDAGUE SE COSTUMAM ASSISTIR A REPORTAGENS NA TV OU EM JORNAIS, REVISTAS, BLOGS.

LEVE PARA A SALA EXEMPLOS DE REPORTAGENS JORNALÍSTICAS QUE ENVOLVAM ENTREVISTAS. EXPLIQUE QUE UMA MATÉRIA DESSE TIPO É COMPOSTA POR MUITAS IMAGENS, TEXTOS COMPLEMENTARES, BOXES ETC.

A IDEIA É QUE OS/AS ESTUDANTES ENTREVISTEM PARENTES DE DUAS GERAÇÕES ANTERIORES (SEUS PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS E AVÓS/AVÔS) E COLEGAS DE SUAS IDADES, PARA CONHECEREM OS HÁBITOS RELACIONADOS À SEXUALIDADE E AO GÊNERO NESSAS GERAÇÕES E ORGANIZAREM UMA REPORTAGEM SOBRE O TEMA.

A PROPOSTA É QUE OS/AS ESTUDANTES POSSAM REFLETIR JUNTO COM OS/AS ENTREVISTADOS DE OUTRAS GERAÇÕES O QUE ELES/ELAS VIVERAM DE SEMELHANTE E DE DIFERENTE EM RELAÇÃO À GERAÇÃO DA TURMA; QUE VALORES E COMPORTAMENTOS MUDARAM E QUAIS PERMANECEM.



DISPARADOR
CONTINUAÇÃO

A TURMA DEVE SE DIVIDIR EM DOIS GRUPOS, CADA UM RESPONSÁVEL POR ENTREVISTAR UMA DAS GERAÇÕES. CADA GRUPO DEVERÁ ENTREVISTAR DE QUATRO A CINCO PESSOAS DE CADA GERAÇÃO. OS DADOS DA GERAÇÃO ATUAL TAMBÉM SERÃO COLETADOS POR CADA GRUPO, A PARTIR DE ENTREVISTAS COM COLEGAS DA PRÓPRIA TURMA. OU AINDA, SE PREFERIREM, POR ENTREVISTAS A COLEGAS DE OUTRAS TURMAS

DA ESCOLA.

EXPLIQUE QUE O OBJETIVO DAS ENTREVISTAS SERÁ CONHECER MELHOR AS RELAÇÕES ENTRE OS GÊNEROS A PARTIR DE DOIS TEMAS CENTRAIS:

- 1. RELAÇÕES AMOROSAS - NAMORO, REGRAS DE APROXIMAÇÃO ENTRE OS CASAIS NA ESCOLA, RUA, FESTAS/BAILES, O QUE ERA PERMITIDO FAZER DURANTE O NAMORO E/OU NOIVADO, CASAMENTO, COMO ERA O PRIMEIRO BEIJO, INICIATIVAS EM RELAÇÃO À SEXUALIDADE ETC. ALÉM DISSO, COMO SE LIDAVA COM RELAÇÕES HOMOSSEXUAIS E NAMOROS E CASAMENTOS INTER-RACIAIS.
- 2. DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: COMO ERAM DIVIDIDAS AS TAREFAS DOMÉSTICAS; QUAIS ERAM AS PROFISSÕES MAIS COMUNS PARA HOMENS E MULHERES ETC.

ATIVIDADES

Cada grupo deverá se organizar, dividindo tarefas, para a realização de todas as etapas de elaboração da reportagem, que articulará os dados das entrevistas dos dois grupos.

Os grupos formularão suas perguntas e estas serão compartilhadas com a turma para que todos/as possam opinar. As perguntas não deverão ser muitas para as entrevistas não se alongarem muito. Além disso, chame a atenção dos/as estudantes ao fato de que outras perguntas poderão surgir no momento da entrevista dependendo das respostas dos/as entrevistados/as.

Os/as entrevistados/as devem ser informados/as sobre o tipo de trabalho que será realizado e seus objetivos. O anonimato deve ser garantido.

Após as entrevistas, serão muitas as informações a serem trabalhadas, textos a serem redigidos e a turma precisará se reunir em outros momentos para organizar tudo e “fechar” a reportagem. Esta pode ser uma ótima oportunidade de integração com o Laboratório de Informática (se houver) e de integração entre os/as professores/as das várias áreas ou disciplinas, tornando a experiência ainda mais rica para a turma.

ORGANIZE A TURMA DURANTE A AULA PARA QUE OS GRUPOS EXPONHAM OS PROCEDIMENTOS DE SUAS PESQUISAS: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DAS PERGUNTAS, DAS ENTREVISTAS, DO TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES.

OS RESULTADOS ENCONTRADOS DEVEM SER COMPARADOS E DEBATIDOS PELA TURMA.

SERÁ INTERESSANTE SISTEMATIZAR UM QUADRO/TABELA QUE SEPRE A FAIXA ETÁRIA, O PERÍODO CRONOLÓGICO, O GÊNERO E AS RESPOSTAS MAIS SIGNIFICATIVAS. SE UMA RESPOSTA FOR MUITO REPETIDA, VALE A PENA RESSALTÁ-LA, POIS PODE SER UMA MARCA IMPORTANTE PARA UMA GERAÇÃO OU REGIÃO.

O IMPORTANTE É CRIAR A POSSIBILIDADE DE REFLETIR SOBRE AS DIFERENÇAS DE COMPORTAMENTOS ENTRE AS GERAÇÕES E ENTRE OS GÊNEROS, O QUANTO ESSES COMPORTAMENTOS SÃO/FORAM ATRAVESSADOS POR PRECONCEITOS, O QUE PERMANECEU, O QUE MUDOU, SE HAVIA/HÁ MUITO PRECONCEITO EM RELAÇÃO À HOMOSSEXUALIDADE, CASAS INTER-RACIAIS ETC.

PARA FINALIZAR, A TURMA PODERÁ CONSTRUIR UM GRANDE QUADRO MURAL PARA APRESENTAR À ESCOLA A REPORTAGEM PRODUZIDA.

FECHAMENTO

DISPARADOR

ESSA ATIVIDADE SERÁ MAIS BEM APROVEITADA SE FOR REALIZADA APÓS A SD26 “CONVERSA ENTRE GERAÇÕES”.

CONVERSE COM A TURMA SOBRE PROGRAMAS TELEVISIVOS DE ENTREVISTAS E ESTIMULE-OS/AS A TRAZER PESSOAS DE OUTRAS GERAÇÕES PARA CONVERSAREM SOBRE OS TEMAS DESCRITOS NA ATIVIDADE ANTERIOR.

ATIVIDADES

Se a turma já tiver realizado a atividade anterior, os/as entrevistados poderão ser os mesmos. Se não, deverão fazer contato com os/as entrevistados/as e convidá-los/as a participar. Identifique os/as entrevistados entre pais/mães/responsáveis, avós/avôs, ou pessoas destas gerações que tenham contato com os/as estudantes. Sugere-se que os/as entrevistados não sejam mais de quatro, ou a qualidade da entrevista será comprometida. Você pode formular uma carta-convite com a turma que será oferecida ao/à entrevistado/a para que conheça melhor o trabalho e os seus objetivos pedagógicos.

A turma deve se organizar, dividindo tarefas, para organizar o evento.

As perguntas deverão ser formuladas a partir dos temas centrais definidos na atividade anterior. Se esta já foi realizada, poderão ser utilizadas as mesmas perguntas, mas também outras podem ser criadas. Deve ser providenciado o espaço na escola, microfones, câmera fotográfica para registrar o evento etc.

Se a turma estiver muito estimulada e disposta, o evento poderá ser maior e reunir outras turmas e professores/as e também familiares. Se você realizou a SD11 “Movimento que nos movimentam: gênero”, pode envolver as mesmas turmas.

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

É importante o estímulo para que os/as estudantes também se coloquem e não apenas ouçam os/as entrevistados/as, ou seja, que se crie um ambiente de diálogo, pois um dos objetivos dessa atividade é que os/as pais/mães/responsáveis percebam e conheçam o que vem mudando no que diz respeito às construções de gênero e sexualidade.

Durante a conversa/debate, acompanhe e apoie os/as estudantes. Permita que todos/as falem e dê espaço para os/as entrevistados/as se colocarem. Anote ainda algumas ideias e falas que achar mais relevantes.

NO ENCONTRO SEGUINTE COM A TURMA, ESTIMULE UMA CONVERSA SOBRE O DEBATE A PARTIR DAS ANOTAÇÕES QUE VOCÊ FEZ E DAS IMPRESSÕES DO GRUPO, SOBRE O QUE APRENDERAM COM O ENCONTRO E COM A SUA ORGANIZAÇÃO. VOCÊ PODE AINDA ESTIMULÁ-LOS/AS A PRODUZIR UM CARTAZ (COM TEXTOS, FOTOS, FRASES), PARA SER AFIXADO NO MURAL DA ESCOLA COMO UM DOS RESULTADOS DO ENCONTRO.

FECHAMENTO

AIDS, O QUE EU TENHO A VER COM ISSO?

DISPARADOR

INICIE UMA CONVERSA COM A TURMA PERGUNTANDO SE ELAS SABEM O QUE É A AIDS E SE CONHECEM AS FORMAS DE CONTAMINAÇÃO E PREVENÇÃO DA DOENÇA. A PARTIR DO QUE TROUXEREM, FAÇA UMA BREVE EXPLANAÇÃO SOBRE O ASSUNTO⁴ E PROPONHA QUE, PARA APROFUNDAR O CONHECIMENTO DA TURMA SOBRE O TEMA, ELES/ELAS REALIZEM UMA PESQUISA.

4. Para subsidiar a sua reflexão sobre o tema, você pode acessar informações no site <http://www.aids.gov.br>

ATIVIDADES

Sugira que se dividam em grupos para realizar uma pesquisa que poderá incluir os seguintes temas: dados epidemiológicos nacionais com relação à Aids; dados da contaminação entre adolescentes e outras faixas etárias; formas de contágio e prevenção; histórico da doença e das lutas e conquistas dos/as soropositivos/as em nosso país; movimentos sociais que estão envolvidos nessas lutas; preconceitos relacionados à Aids; relações de gênero etc. Cada grupo deverá pesquisar sobre um desses pontos ou outros pelos quais a turma demonstre interesse. Além dos dados pesquisados, sugira que os grupos tragam na data marcada imagens que façam referência a esses temas.

FECHAMENTO

INICIE UM DEBATE SOBRE OS DADOS LEVANTADOS POR CADA GRUPO. APROVEITE PARA TOCAR EM QUESTÕES IMPORTANTES E PROMOVER A TROCA DE IDEIAS: A DISCRIMINAÇÃO DE MENINAS QUE TÊM PRESERVATIVO NA BOLSA; A IDEIA DE QUE SEXO COM CAMISINHA PODE SER RUIM PARA OS MENINOS; A RELAÇÃO EQUIVOCADA ENTRE HOMOSSEXUALIDADE E AIDS. OU AINDA OUTROS TEMAS QUE JULGUE PERTINENTE OU A TURMA LEVANTE. FIQUE ATENTO/A PARA A POSSIBILIDADE DE SURTIREM FALAS DISCRIMINATÓRIAS EM RELAÇÃO ÀS PESSOAS SOROPOSITIVAS. ESTAS SÃO IDEIAS QUE PRECISAM SER DEBATIDAS PARA QUE SE DESFAÇAM OS PRECONCEITOS. PARA FINALIZAR, PROPONHA À TURMA QUE CONSTRUA COLETIVAMENTE UM CARTAZ COM O RESUMO DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS, FRASES, SLOGANS, IMAGENS ETC, PARA SER AFIXADO NA SALA OU NO MURAL DA ESCOLA.

5. Para subsidiar a sua reflexão sobre o tema, você pode acessar informações sobre a pesquisa GRAVAD - *Gravidez na adolescência: estudo multicêntrico sobre jovens, sexualidade e reprodução no Brasil*, no site <http://www.clam.org.br>

6. Meninas (documentário). Evelin, 13 anos, está grávida de um jovem de 22 anos que deixou o tráfico de drogas recentemente. Luana, 15 anos, declara que planejou sua gravidez, pois desejava ter um filho só para ela. Edilene, 14 anos, espera um filho de Alex, que também engravidou sua vizinha Joice. Ao longo de um ano, é acompanhado o cotidiano destas três jovens. Duração: 71min; Direção: Sandra Wernek, 2006.

DISPARADOR

INICIE UMA CONVERSA COM A TURMA SOBRE GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA. VOCÊ PODE COMEÇAR, LEVANTANDO OS MOTIVOS E AS CONSEQUÊNCIAS DA MATERNIDADE E PATERNIDADE NA ADOLESCÊNCIA, BUSCANDO IDENTIFICAR A PERCEPÇÃO E AS EXPERIÊNCIAS DOS/AS ESTUDANTES. REFLITA COM ELES QUE VÁRIOS ESTUDOS INDICAM QUE A GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA ESTÁ RELACIONADA AO SIGNIFICADO SOCIAL DA MATERNIDADE, EM TERMOS DE AQUISIÇÃO DE RESPEITO E DE NOVAS FUNÇÕES NA FAMÍLIA E NA SOCIEDADE .

ASSISTA AO FILME “MENINAS” - DOCUMENTÁRIO QUE ABORDA O TEMA DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E DA MATERNIDADE E PATERNIDADE NESSA FASE DA VIDA - PARA VERIFICAR SE É ADEQUADO À FAIXA ETÁRIA DE SEUS/SUAS ESTUDANTES. ANOTE ALGUNS DADOS SOBRE CENAS E PERSONAGENS QUE PODERÃO SER LEVANTADOS APÓS A EXIBIÇÃO.

ATIVIDADES

Convide a turma para assistir ao filme “Meninas” e observe suas reações às cenas, por exemplo, se riem, ficam sérios/as, comentam com os/as colegas etc. Dados como estes são fundamentais para as discussões posteriores.

Após o filme, estimule uma discussão com a turma sobre os temas abordados e as opiniões do grupo. Você pode animar o debate levantando algumas questões:

- Como meninos e meninas se relacionam com a maternidade e paternidade?
- As representações da maternidade e paternidade sofrem influência da classe social, gênero e raça?

Esta atividade também pode promover um debate sobre o aborto e legislação. É importante que se garanta um espaço de troca de opiniões sem julgamento de valores.

SUGIRA QUE INDIVIDUALMENTE FAÇAM UMA REDAÇÃO SOBRE GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA, PATERNIDADE E MATERNIDADE, A SER COMPARTILHADA COM A TURMA EM AULAS POSTERIORES.

FECHAMENTO

DISPARADOR	ATIVIDADES	
<p>SUGIRA A SUA TURMA A LEITURA COLETIVA DO TEXTO “NO PAÍS DE BLOWMINSK”⁷. LEIA COM A TURMA, EM VOZ ALTA E DE FORMA PAUSADA – PARA QUE OS/AS ESTUDANTES POSSAM MANIFESTAR O SEU ESTRANHAMENTO AINDA DURANTE A LEITURA. O TEXTO FALA DE UMA SOCIEDADE EM QUE A HETEROSSEXUALIDADE É PROIBIDA E DISCRIMINADA E RELATA A EXPERIÊNCIA DE DOIS JOVENS (UMA MOÇA E UM RAPAZ) QUE SE APAIXONAM E SÃO REPRIMIDOS POR ISSO.</p>	<p>Ao final da leitura, abra para comentários dos/as estudantes e proponha o debate a partir do que sentiram em relação à realidade vivida pelos/as personagens apresentados no texto. Para animar o debate, você pode propor algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Em que a nossa sociedade se parece com “Blowminsk”? ■ O que os/as personagens da estória poderiam fazer para viver melhor e serem felizes? ■ Que atitudes são mais comuns em nossa realidade, diante desse tipo de situação? ■ Em que medida pessoas que experimentam desejos afetivos e sexuais considerados fora do padrão são excluídas? ■ Vivemos isso na nossa escola? ■ O que podemos fazer para mudar essa realidade? 	
	<p>DISTRIBUA AOS/ÀS ESTUDANTES CÓPIAS DO TEXTO E PROPONHA QUE, EM GRUPO, REESCREVAM O FINAL DA ESTÓRIA PENSANDO OUTROS POSSÍVEIS FINAIS PARA O JOVEM E A JOVEM. OU AINDA, PROPONHA QUE, INDIVIDUALMENTE OU EM DUPLA, ESCRIVAM REDAÇÕES ONDE DISCUTAM SOBRE OS DESAFIOS DE SER DIFERENTE EM NOSSA SOCIEDADE.</p>	

7. Você pode ter acesso ao texto em <http://www.aids.gov.br>

DISPARADOR

ASSISTA AO DESENHO ANIMADO “MEDO DE QUÊ?”⁸, QUE TRATA DE QUESTÕES RELACIONADAS À DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA. DESTAQUE CENAS E FALAS PARA O DEBATE COM A TURMA.

ATIVIDADES

Assista ao desenho junto com a turma e observe suas reações às cenas. Após a exibição, estimule que façam livremente seus comentários. Em seguida, e a partir do que você percebeu durante a exibição, comece a estimulá-los/as a falar dos temas tocados pelo desenho. São muitas as questões de sexualidade e orientação sexual envolvidas no desenho. Busque refletir, sobretudo, sobre as formas de construção da masculinidade e as implicações que uma educação para uma masculinidade mais tradicional pode gerar nas relações com as mulheres, esposas/companheiras e com os outros homens. Explore a ideia de que a raiz da homofobia está no sexismo e que este tipo de agressão não se manifesta apenas através de agressões físicas e verbais, e que os xingamentos e humilhações são tão maléficos quanto as agressões físicas. Peça ainda que falem do ambiente escolar e do que percebem como homofobia na escola. Enfim, as possibilidades de debate são muito amplas.

PEÇA QUE A TURMA FAÇA ORALMENTE UMA SINOPSE DO DESENHO. EM SEGUIDA, REÚNA OS/AS ESTUDANTES EM DUPLAS OU TRIOS E SOLICITE QUE ESCREVAM UM TEXTO CURTO EM FORMA DE SINOPSE (RESUMO DO DESENHO) QUE CONTE UMA OUTRA HISTÓRIA BASEADA NA HISTÓRIA ORIGINAL, MAS QUE APONTE PARA OUTRAS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA MASCULINIDADE, DA AFETIVIDADE ETC.

FECHAMENTO

8.

Medo de quê? Desenho animado sem palavras, com 20 minutos de duração, elaborado para provocar reflexões críticas que contribuam para o respeito à diversidade sexual e redução da homofobia entre homens jovens. Marcelo é um garoto que descobre o desejo e afetividade com outro rapaz jovem e o vídeo acompanha parte de sua trajetória. O desenho foi produzido pelo Instituto Papai e pode ser adquirido através do site dessa instituição: <http://www.papai.org.br/index>

32

DE QUE LADO VOCÊS FICAM?

DISPARADOR

PEÇA PARA A TURMA SE DIVIDIR EM GRUPOS E REORGANIZAR AS CADEIRAS E MESAS NA SALA PARA QUE OS GRUPOS SE MANTENHAM SEPARADOS.

DISTRIBUA PARA CADA GRUPO TRÊS CARTÕES COLORIDOS COM AS SEGUINTE PALAVRAS: **CONCORDO / DISCORDO / NÃO SEI.**

INFORME QUE VOCÊ RELATARÁ ALGUNS FATOS QUE ACONTECERAM OU PODEM ACONTECER NUMA ESCOLA, E QUE DEVERÃO SE POSICIONAR EM RELAÇÃO A ESSES CASOS. APÓS DEBATEREM, QUANDO TOMAREM UMA DECISÃO, DEVERÃO LEVANTAR O CARTÃO CORRESPONDENTE À OPINIÃO DO GRUPO. EM SEGUIDA, DEVEM JUSTIFICAR A DECISÃO. SE NÃO HOVER CONSENSO NO GRUPO, DEVE HAVER ESPAÇO PARA AS POSIÇÕES MINORITÁRIAS SEREM APRESENTADAS.

CASO TENHA REALIZADO A SD13 “DECIDA-SE!” COM A TURMA, CHAME A ATENÇÃO PARA A DISTINÇÃO ENTRE ELAS: NA ANTERIOR, CADA UM/A SE POSICIONAVA INDIVIDUALMENTE; NESTA DEVEM, ANTES, CONSTRUIR O CONSENSO NO GRUPO.

VOCÊ PODE USAR OS CASOS E PERGUNTAS SUGERIDOS E TAMBÉM CRIAR OUTROS A PARTIR, POR EXEMPLO, DE UM FATO REAL ACONTECIDO NA ESCOLA.

ATIVIDADES

Leia os casos abaixo e peça que os grupos se posicionem sobre cada um deles:

Caso 1 | Uma professora nova na escola estava sendo muito elogiada por todos/as pela sua competência e ótimo relacionamento com toda a comunidade escolar. Um dia, a diretora da escola recebeu um telefonema anônimo informando que a professora era homossexual e vivia com outra mulher. O boato se espalhou e alguns pais/mães/responsáveis foram solicitar à direção que a professora saísse da escola, ou que seu/sua filho/a fosse transferido/a de sala, pois não achavam ideal uma professora lésbica ter contato com eles/as.

- Sobre a atitude dos pais/mães/responsáveis, vocês...

Caso 2 | Numa escola, havia uma banda de música cujos/as integrantes eram considerados/as, em sua maioria, gays e lésbicas, pelos/as demais estudantes e professores/as. A banda era muito boa e costumava ganhar prêmios em festivais e concursos. Os ensaios eram sempre na quadra de esportes e atraía estudantes de várias idades para assistir. Alguns pais/mães/responsáveis proibiram seus/suas filhos/as de assistirem aos ensaios por considerar que eles/as poderiam ser influenciados e virar gays ou lésbicas. Alguns/algumas professores/as come-

çaram a estimular a banda a não mais ensaiar na quadra, para evitar problemas para a escola.

- Sobre a atitude dos pais/mães/responsáveis, vocês...
- Sobre a atitude dos/as professores/as, vocês...

Caso 3 | Um menino que apresentava estereótipos femininos (jeito de andar ou falar considerado mais próprio ao gênero feminino), mas que nunca se declarou homossexual saiu da escola, pois não agüentava mais as gozações e humilhações sofridas na sala de aula, no pátio, banheiro etc. Seu pai e sua mãe foram algumas vezes reclamar na escola, mas a/o diretor/a dizia sempre que não podia evitar esse tipo de atitude, pois a homossexualidade era mesmo um problema.

- Sobre a atitude dos/as colegas, vocês...
- Sobre a atitude da direção da escola, vocês...
- Sobre a atitude do pai e da mãe, vocês...

Caso 4 | A turma descobriu que um colega era soropositivo. A partir daí o rapaz começou a sofrer discriminação e a ouvir piadas sobre sua sexualidade, pois todos/as achavam que ele só poderia ser gay para ter se contaminado.

- Sobre a atitude dos/as colegas, vocês...

APÓS AS DISCUSSÕES, VOCÊ PODERÁ TRABALHAR COM O GRUPO O QUE SIGNIFICA ORIENTAÇÃO SEXUAL, QUESTÕES DE DESEJO/PRAZER; LEIS CONTRA DISCRIMINAÇÃO; AS LUTAS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS - LGBT EM NOSSO PAÍS E NO MUNDO. SERÁ INTERESSANTE PROPOR À TURMA A REFLEXÃO SE O PERTENCIMENTO RACIAL PODE INTENSIFICAR AS EXPERIÊNCIAS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO SOFRIDAS POR LGBT(LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS). EM CONTINUIDADE A ESSA ATIVIDADE, VOCÊ PODE SUGERIR À TURMA A REALIZAÇÃO DE PESQUISAS SOBRE ESSES TEMAS, O QUE DESDOBRARÁ A DISCUSSÃO POR OUTRAS AULAS.

DISPARADOR

CONVIDE A TURMA PARA A EXIBIÇÃO DO FILME “TRANSAMÉRICA”⁹. O FILME RELATA A EXPERIÊNCIA DA TRANSEXUALIDADE¹⁰. ASSISTA AO FILME ANTES PARA VERIFICAR SE ESTÁ ADEQUADO À FAIXA ETÁRIA E À MATURIDADE DOS/AS SEUS/SUAS ESTUDANTES. ANOTE ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE CENAS OU FATOS QUE PODERÃO SER DISCUTIDOS APÓS A EXIBIÇÃO.

ATIVIDADES

Apresente o filme à turma. Após a exibição, proponha uma discussão sobre os temas centrais do filme, estimulando que todos/as se coloquem. Você também deve dar a sua contribuição. Esse filme é uma boa oportunidade para refletir com os/as estudantes sobre a vivência da transexualidade e tirar dúvidas que possam surgir no grupo.

FECHAMENTO

SUGIRA À TURMA QUE PESQUISE MAIS SOBRE O TEMA, ESPECIALMENTE QUANTO ÀS REIVINDICAÇÕES DE DIREITOS DOS TRANSEXUAIS.

9. “Transamérica”. EUA, 2005. 103min. Bree é uma mulher transexual e está pronta para completar a sua transição do gênero masculino ao feminino através de uma cirurgia de transgenitalização. Enquanto isso, ela descobre que é pai de um adolescente no outro extremo do país.

10. O Livro de Conteúdo do GDE traz subsídios para que você reflita sobre essa questão, bem como indica bibliografia sobre o tema.

34

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM NOTÍCIA

DISPARADOR

SOLICITE À TURMA QUE PESQUISE NO NOTICIÁRIO SITUAÇÕES DE DISCRIMINAÇÃO E/OU VIOLÊNCIA CONTRA LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS OU TRANSEXUAIS. SE FOR NOTÍCIA DE JORNAL IMPRESSO, DEVEM LEVAR A MATÉRIA PARA A SALA. SE FOR DE TELEJORNAL OU EM UMA PÁGINA DA INTERNET, DEVERÃO ANOTAR OS DADOS. VOCÊ TAMBÉM DEVE FAZER A PESQUISA E LEVAR MATERIAIS PARA A SALA. LEVE TAMBÉM ALGUMAS CÓPIAS DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (RATIFICADA PELA ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS EM 10 DE DEZEMBRO DE 1948). O TEXTO ESTÁ DISPONÍVEL EM ALGUNS LIVROS DIDÁTICOS E É FACILMENTE ENCONTRADO NA INTERNET.

SE HOVER ACONTECIDO RECENTEMENTE EM SUA REGIÃO ALGUM FATO SOBRE VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS OU TRANSEXUAIS, LEVE A NOTÍCIA PARA A SALA OU RELEMBRE-A COM A TURMA. EM SEGUIDA, INICIE UMA DISCUSSÃO SOBRE HOMOSSEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS.

ATIVIDADES

Proponha que um/a ou mais estudantes apresentem as matérias sob a forma de noticiário de TV. Fique atento/a para observar e chamar a atenção dos/as estudantes, se nos casos apresentados há comentários sobre a raça/etnia da pessoa que sofreu a violência, e se esse aspecto teve alguma relação com o desfecho da situação.

Após as apresentações, solicite à turma que se divida em grupos, que ficarão com uma notícia e uma cópia da Declaração. Os grupos farão então uma análise e formularão um parecer mostrando quais artigos da Declaração foram violados no fato/ato descrito na notícia.

FECHAMENTO

CADA GRUPO DEVERÁ APRESENTAR O SEU PARECER E JUSTIFICAR OS MOTIVOS QUE OS LEVARAM A FORMULÁ-LO. DISCUTA AINDA QUAIS DIREITOS, NA OPINIÃO DOS/AS ESTUDANTES, TÊM SIDO RESPEITADOS E QUAIS AINDA NÃO O SÃO. OUTRA SUGESTÃO É QUE CADA GRUPO CRIE UMA MATÉRIA JORNALÍSTICA DE RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS OU PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE DIREITOS PARA, LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, BASEADA NA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. APÓS A APRESENTAÇÃO, PROPONHA QUE OS GRUPOS CONFECCIONEM UM CARTAZ COM AS NOTÍCIAS E OS ARTIGOS DA DECLARAÇÃO NOS QUAIS AS NOTÍCIAS FORAM BASEADAS E EXPONHAM PARA A ESCOLA.

DISPARADOR

ESTA ATIVIDADE SERÁ MAIS BEM APROVEITADA SE REALIZADA APÓS A SD34 “VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM NOTÍCIA”.

PROPONHA EM UMA AULA QUE OS/AS ESTUDANTES EM GRUPO PESQUISEM NA INTERNET OU NA BIBLIOTECA SOBRE FATOS/ACONTECIMENTOS QUE REMETAM AO RESPEITO OU À VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE MULHERES, DE NEGROS E DA POPULAÇÃO LGBT (LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS) EM DIFERENTES PAÍSES, INCLUSIVE NO BRASIL. PEÇA QUE FIQUEM ATENTOS/AS PARA AS RELAÇÕES ENTRE A CULTURA DE UM DETERMINADO PAÍS, FORMAS DE GOVERNO E AS QUESTÕES RELACIONADAS AO RESPEITO OU VIOLAÇÃO DESSES DIREITOS.

ATIVIDADES

Na data combinada, peça que os grupos falem um pouco das suas pesquisas: o que encontraram; quais foram as fontes; quais os países que mais respeitam os direitos humanos das mulheres, dos/as negros/as e da população LGBT e os que mais desrespeitam; em quais regiões/estados brasileiros os casos de desrespeito são mais comuns; se percebem relações entre faixa etária, classe social, religião, formas de governo e esses casos.

São muitas as questões que podem surgir dessa pesquisa. Aproveite os fatos

11.
Os dados da pesquisa podem ser encontrados em <http://portal.mec.gov.br/>



ATIVIDADES
CONTINUAÇÃO

cotidianos dos/as estudantes, da sua comunidade, bairro, cidade para relacioná-los à realidade nacional e mundial. Aproveite para levantar nesse momento discussões sobre sexismo, racismo e homofobia na escola. Consulte alguns resultados da pesquisa nacional “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar” coordenada pela FIPE/USP em parceria com a SECAD/MEC, 2009 .

Após o debate, proponha aos/as estudantes que, em dupla, formulem um artigo para uma lei fictícia a ser implantada no dia seguinte, referente à defesa dos direitos humanos das mulheres, dos/as negros/as e da população LGBT. Solicite aos grupos que apresentem os artigos, debatam, façam ajustes e escrevam a lei.

FAÇAM UM CARTAZ COM A LEI ESCRITA PELA TURMA E AFIXE NA SALA DE AULA OU NUM MURAL DA ESCOLA, COMO UMA DIRETRIZ A SER SEGUIDA POR TODOS/AS. ESSA ATIVIDADE PODE SER O INÍCIO DE UM AMPLO DEBATE EM TODA A ESCOLA DE RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS. SE VOCÊ E A TURMA SE ENVOLVEREM COM A PROPOSTA, OUTRAS TURMAS PODERÃO SER ESTIMULADAS A DISCUTIR A NOVA LEI E REFLETIR SE NO AMBIENTE ESCOLAR ELA É RESPEITADA. ENVOLVA OUTROS/AS PROFESSORES/AS NESTA MOVIMENTAÇÃO PELO RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS!



FECHAMENTO

DISPARADOR

ESTA ATIVIDADE SERÁ MAIS BEM APROVEITADA SE FOR REALIZADA APÓS A ATIVIDADE DA SD35 “OS MEUS, OS SEUS, OS NOSSOS DIREITOS HUMANOS.”

CONVERSE COM AS SUAS TURMAS SOBRE MOVIMENTOS DE DIVERSIDADE SEXUAL (MOVIMENTOS DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – LGBT) E SUA IMPORTÂNCIA HISTÓRICA. EM SEGUIDA, PROPONHA QUE REALIZEM UM CONVERSA/DEBATE NA ESCOLA COM UM/A OU MAIS REPRESENTANTES DESSES MOVIMENTOS.

ATIVIDADES

Se as suas turmas forem de níveis de escolaridade diferentes, solicite atividades adequadas a cada uma delas. O importante é que um grande número de estudantes participe do encontro com os/as convidados/as, pois se trata de uma ocasião especial para todos/as.

Todos/as devem ser estimulados/as a fazer pesquisas sobre os movimentos LGBT de modo geral e na sua cidade para compreenderem a importância e o histórico desses movimentos e saber quem poderão convidar para a conversa. Deverão ainda investigar sobre as condições de vida de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em diversas culturas e países. Será importante relacionar essas condições e esses movimentos à ideia da defesa dos direitos humanos. Estimule essa pesquisa e os/as oriente. Você pode ainda estimular que eles/elas tentem conversar com pessoas que conhecem e são assumidamente LGBT para entender os problemas que as pessoas enfrentam, as experiências de discriminação. É fundamental que percebam que a defesa do direito ao exercício da sexualidade e esses movimentos sociais são importantes não somente para os segmentos que representam, mas para toda sociedade que se pretende democrática. A pesquisa ajudará na formulação das perguntas que serão feitas aos/às convidados/as.

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

Estimule que os/as estudantes se organizem para preparar o evento: fazer os cartazes de divulgação; organizar o local onde será realizado o encontro; formular as regras para o debate; formular as perguntas que serão feitas; decidir se todos/as vão poder perguntar ou se haverá estudantes encarregados/as de fazer as perguntas formuladas pelas turmas etc. Estimule a iniciativa dos/as estudantes e das turmas para resolverem essas questões, pois este tipo de organização é importante para a promoção da autonomia dos/as estudantes, além de estimular o debate, o respeito, o exercício da discussão democrática etc.

Durante a conversa/debate, acompanhe e apoie os/as estudantes. Permita que todos/as falem e dê espaço para os/as entrevistados/as se colocarem. Fotografe, grave em vídeo ou somente em áudio o debate. Anote ainda algumas ideias e falas que achar mais relevantes. Envolve outros/as professores/as na atividade.

FECHAMENTO

NO ENCONTRO SEGUINTE COM CADA UMA DAS TURMAS, ESTIMULE UMA CONVERSA SOBRE O DEBATE E, SE PUDE, LEVE ALGUMAS FALAS TRANSCRITAS DO QUE FOI GRAVADO OU ANOTADO DURANTE O DEBATE E FOTOS.

PROPONHA QUE ESCRIVAM UM TEXTO SOBRE O QUE MAIS GOSTARAM DA CONVERSA, O QUE APRENDERAM COM O ENCONTRO E COM A SUA ORGANIZAÇÃO, DESDE A PESQUISA ATÉ O DEBATE.

EM SEGUIDA, PROPONHA A PRODUÇÃO DE UM CARTAZ COM TEXTOS, FOTOS, FRASES ETC COMO UM HISTÓRICO DO EVENTO E DAS DISCUSSÕES, QUE SERÁ AFIXADO NO MURAL DA ESCOLA COMO UM DOS RESULTADOS DO ENCONTRO.



■ **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**



CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO

Começamos por uma palavra estranha, mas que descreve um fenômeno muito comum: o **etnocentrismo**. Todos os povos têm tendência a afirmar que o seu modo de vida é melhor, mais correto ou, no mínimo, mais interessante que o de outros povos. Isto é absolutamente normal e compreensível, na medida em que nós gostamos daquilo que nos é oferecido pelas pessoas que são importantes para nós, desde pequenos, como comum, correto e bonito. Com o tempo tais coisas tornam-se “naturalmente boas” para nós. Até certo ponto, esta tendência é desejável, na medida em que é uma das condições de os povos continuarem existindo do modo como existem. É a esta tendência que damos o nome de etnocentrismo: um modo de ver o mundo no qual o seu povo (etnos) está no centro (geográfico e moral) do mundo e é pensado como base a partir da qual todos os outros povos são medidos e avaliados.

Exemplo disto é que boa parte dos nomes que os povos se autoatribuem significa, em suas respectivas línguas, expressões como *os bons*, *os humanos* etc. e podem ser encontradas na nossa própria linguagem cotidiana. Não é verdade que, quando nos referimos a um conjunto qualquer de pessoas no qual nos incluímos, nós usamos, como se fosse uma mesma palavra, a expressão *a gente*? Perceba que tal expressão significa *aqueles/as que são gente*. O etnocentrismo é, portanto, um mecanismo de defesa e valorização do que é nosso, do que nos é comum, mas que assim o faz por meio de um erro de avaliação, ao transformar o nosso gosto em “o bom gosto”, a “nossa gente” em “a gente”, ao transformar, enfim, aquilo que nos é comum em “normal” e “natural”, como se os diferentes fossem anormais ou contra a natureza.

Mas, se o etnocentrismo é uma atitude geral, cada povo acaba dando uma forma particular a esta atitude geral. Este foi o caso, por exemplo, das sociedades europeias, que começaram a explicar a diferença que as separava em termos de *linhagens*. Isto quer dizer que as diferenças marcantes entre os hábitos mais antigos dos atuais franceses, alemães, ingleses, espanhóis, portugueses etc. eram explicados (ao mesmo tempo em que naturalizados) através da ideia de que as nações europeias derivam, de forma mais ou menos direta, de antigas tribos,

tais como os saxões, os bretões, os letões e outros. Como a linhagem é uma categoria baseada na metáfora das relações familiares, durante muito tempo ela foi pensada apenas em termos religiosos, linguísticos, comportamentais, de poder político e militar, características que, enfim, são produtos da ação humana (lembrem-se de que mesmo os/as infiéis podiam ser convertidos/as).

Ao longo do século XIX, porém, esta teoria europeia para o seu etnocentrismo sofreu uma transformação crucial. Com o avanço dos conhecimentos científicos sobre a natureza e com a elaboração de novas teorias sobre a origem do homem, a ideia de linhagem foi cedendo lugar à de raça, cujo fundamento não são as relações de família, mas as relações biológicas, isto é, a própria natureza. Os/as pensadores/as ocidentais tomaram de empréstimo, então, as teorias criadas para explicar as diferenças entre as espécies vegetais e animais a fim de tornar claras as diferenças entre os humanos. O fato deu origem ao que chamamos de “**racialismo**”, isto é, a explicação das diferenças entre os povos ou entre o comportamento das pessoas com base na ideia de que elas derivam das suas características naturais, de caráter biológico. O pensamento ocidental aprofundava, assim, o erro de avaliação básico do etnocentrismo, comum a todos os povos.

O racialismo só se converte no **racismo** que conhecemos hoje quando tais teorias passam a ser usadas não só para tentar explicar as diferenças biológicas, anatômicas ou de simples aparência física, como também para associá-las a outras diferenças, basicamente de caráter moral, mas que se manifestariam por meio de diversidades sociais e culturais, como as que existem entre as classes no interior de uma mesma sociedade ou as que existem entre os europeus e os povos que estes colonizaram na África, na Ásia e na América.

Quando falamos na passagem do racialismo ao racismo, não estamos nos referindo a um momento histórico, mas a uma operação intelectual, que foi realizada em vários momentos históricos e em diversos contextos sociais. Ainda assim, o racismo só passou a aspirar ao caráter “científico” a partir da segunda metade do século XIX, quando então a concepção religiosa cristã da irmandade entre todos/as os/as homens/mulheres, assim como a concepção filosófica de que toda pessoa humana estava igualmente apta a “progredir” foram substituídas pela ideia de que a humanidade estava irremediavelmente dividida em tipos raciais. E que tais tipos, em função de suas diferenças inatas e hereditárias, não tinham as mesmas capacidades para “evoluir” culturalmente ou “progredir” socialmente.

Esta foi uma solução para o impasse ideológico imposto pelo liberalismo político, que sustentou o surgimento do governo representativo o qual, por sua vez, se sustentava no princípio formal iluminista da igualdade entre todas as pessoas humanas. Como tornar tal ideologia compatível com a dominação desses/dessas mesmos/as homens/mulheres, ditos liberais e iluministas, sobre os povos não-europeus? A aplicação desigual do modelo político só poderia se justificar em razão de diferenças que estivessem para além da política, isto é, no plano da natureza. É neste ponto que o racismo ganha o seu novo e fundamental papel social e histórico.

Esse repertório racista de naturalização e justificação das desigualdades teve desdobramentos nefastos sobre as próprias sociedades europeias e europeizadas. Ainda que teorias racistas, sustentadas no senso comum ou mesmo na teologia, tenham servido para justificar o preconceito e a dominação desde pelo menos o século XVI, quando teve início de forma mais sistemática a escravização africana e ameríndia, a composição entre o racismo e o avanço dos conhecimentos sobre a genética humana levaram a um fenômeno intelectual e político de enorme importância: a fundação da Eugenia, ciência que se estabeleceu em fins do século XIX e que tem por objetivo aplicar as teorias evolucionistas e da seleção natural ao aprimoramento biológico da espécie humana.

Assim, foram produzidas experiências que buscaram solucionar as desigualdades sociais ou eliminar as chamadas taras ou deficiências físicas e morais por meio do controle sobre a qualidade racial das populações. Isto implicou tanto o controle da reprodução humana, separando os grupos e proibindo casamentos inter-raciais, quanto a eliminação de grupos supostamente responsáveis pela transmissão de caracteres indesejados. Desta forma, desde o alvorecer do século XX, países europeus e americanos implantaram programas de eugenia tendo em vista a melhoria das suas sociedades.

Os EUA foram os iniciadores das pesquisas e das políticas governamentais eugenistas, com foco nos negros e nas negras, nos/as migrantes da Europa Oriental, em índios/as e brancos/as pobres. Mas eles fomentaram também tais pesquisas fora do seu território, por meio de suas grandes fundações de pesquisa, em países como Dinamarca, Noruega e Alemanha nos anos 20. Na Suíça, o alvo de tais políticas de purificação racial foram os ciganos; no Canadá, foram os/as índios/as e as famílias católicas de origem francesa; na Escandinávia, foram os lapões; na Itália, os/as trabalhadores/as de origem africana e árabe e na Austrália, na Nova Zelândia e na América Latina, os/as aborígenes e os/as indígenas.

“ A aplicação desigual do modelo político só poderia se justificar em razão de diferenças que estivessem para além da política, isto é, no plano da natureza. ”

A ascensão do nazismo na Alemanha dos anos 30 levou à monumental experiência de implementação de uma política eugênica por parte de um Estado moderno. O próprio núcleo ideológico do regime estava baseado na ideologia de separação e melhoria da raça ariana que, supostamente, singularizava a população alemã. A maior característica do regime nazista foi dar forma oficial, obrigatória e sistemática, em moldes científicos e industriais, às normas de separação, seleção e eliminação de indivíduos em função de determinados caracteres “naturais” tidos como desviantes: desde as minorias nacionais até as pessoas com déficit intelectual (consideradas doentes mentais), as pessoas com deficiências físicas (tidas como aleijadas), os/as homossexuais, judeus e judias, passando pelos/as artistas e escritores/as modernistas, identificados/as como responsáveis por uma arte degenerada.

Se a antiguidade dos processos de formação destes Estados na Europa permitiu que eles/elas fossem pensados como uma evolução das antigas linhagens – ainda que, de fato, fossem frutos de violentas lutas de unificação – isto não podia ser visto da mesma forma nas Américas. A grande diversidade dos grupos sociais internos em Estados modernos americanos e a exterioridade do modelo, implantado por uma colonização moldada à força da cruz e da espada, fizeram com que a nação não pudesse ser pensada como ponto alto de uma evolução natural, mas como um projeto – um projeto das elites europeias ou eurocentristas, voltado para suas populações internas, as populações nativas ou transplantadas.

Assim, os diferentes Estados americanos criaram suas próprias tecnologias de superação das formas econômicas, sociais e culturais indígenas. As diferentes formas de composição das (e entre as) estratégias de extermínio, cristianização, mistura racial e integração ao mercado como trabalhadores/as nacionais definiram os diversos processos de construção nacional na América. Mesmo quando parte desta elite insistiu em imaginar-se filha das culturas nativas, isto deu origem a indianismos literários e artísticos que tinham mais a ver com uma visão europeia do/a indígena do que uma relação concreta com as populações nativas. Até o indianismo romântico era incapaz de lidar com a diversidade dos/as índios/as, imaginando a nação como filha de uma única etnia, no nosso caso os Tupi, a cuja imagem estilizada todas as outras eram reduzidas.

“No caso do Brasil, a soma das visões eurocêntricas e racistas resultou no dilema de constituir uma nação por meio do projeto de homogeneização”

No caso do Brasil, a soma das visões eurocêntricas e racistas resultou no dilema de constituir uma nação por meio do projeto de homogeneização e, ao mesmo tempo, pela necessidade de reinterpretar positivamente a presença

destes outros “selvagens” tão numerosos e tão próximos: os grupos indígenas que os europeus encontraram no continente e os grupos africanos trazidos compulsoriamente para cá. Mais tarde, os mesmos preconceitos incidiriam também na abordagem de outros grupos sociais migrados para o país, tais como os asiáticos e os latino-americanos de países vizinhos. Eles dizem respeito até mesmo a grupos indiscutivelmente *nacionais*, mas que, por migrarem de extensas e distantes regiões rurais para os grandes centros urbanos, também são identificados como diferentes em função de uma série de características fenotípicas, linguísticas e culturais, como os nordestinos e os nortistas. Este largo e difícil dilema ideológico – o de buscar a construção de uma nação europeia a partir de heranças não-europeias – deu lugar àquilo que antropólogos e sociólogos denominaram de mitos nacionais.

Chamamos de mitos essas narrativas que têm uma existência muito antiga e difusa, mas que são amplamente compartilhadas e têm a função de explicar algo – no caso que nos interessa aqui, explicar a formação do nosso povo. Um desses mitos postula a existência de *três raças formadoras do Brasil*. Nesse sistema, o brasileiro seria o produto moral e biológico da mistura do índio, e de sua preguiça; do negro, e da sua melancolia; e do branco português, e de sua cobiça e seu instinto miscigenador. Tais seriam as razões tanto de nossa originalidade quanto de nosso atraso socioeconômico e, até pouco tempo atrás, de nossa necessidade de autoritarismo.

Além disso, mesmo quando o diagnóstico não é tão desfavorável, o que esse mito fundador racializador revela é a forma pela qual esses diferentes conjuntos de povos são unificados e hierarquizados em uma mesma imagem de Brasil. A afirmação da miscigenação não os coloca no mesmo plano, porque a cada um deles é atribuída uma qualidade diferente na formação do caráter moral do brasileiro. É inegável que os portugueses, os vários povos indígenas e as diferentes nações africanas foram os principais responsáveis pela ocupação do território brasileiro e pela formação da sua população, mas o que está em jogo não é uma avaliação estatística de contribuições. Os fatos fundamentais do mito das três raças são: a reafirmação de que cada um desses grupos de diferenças constitui uma raça; a atribuição de qualidades morais distintas a cada uma delas; a hierarquização que se propõe entre tais características morais; a exclusão da presença fundamental de outros povos; e a identificação de um destino único e de fusão biológica das diferenças constituintes de nossa sociedade.

NOTAS Novamente, este é um mito que permite naturalizar as desigualdades, remetendo-as às diferenças raciais e produzindo uma imagem da sociedade brasileira que é mestiça, mas justamente por isto fortemente hierarquizada, na qual cada coisa tem um lugar natural.

| RECUPERANDO O QUE FOI DITO

Se a palavra etnocentrismo foi criada para descrever a atitude dos antigos povos que estavam separados por grandes distâncias, línguas e hábitos, era de se esperar que o fenômeno desaparecesse no mundo moderno, marcado, ao contrário, por um grande e constante fluxo de informação e de pessoas por todo o planeta, o que multiplica as trocas comerciais, culturais e genéticas. Deveríamos estar, todos/as, destinados/as ao cosmopolitismo. Mas não foi o que aconteceu. Ao invés disto, o etnocentrismo assumiu formas novas, agora não mais para controlar a relação com o distante e o estranho, mas para controlar as relações no interior das nossas sociedades. A mais violenta e duradoura destas formas é o racismo.

O racismo, ao contrário do etnocentrismo, é uma maneira de usar as diferenças como um modo de dominação. O racismo não é, portanto, apenas uma reação ao/a outro/a, mas uma forma de subordinar o/a outro/a. É importante notar que o “racismo” como atitude sobreviveu ao racialismo como teoria científica: mesmo que não seja mais possível, do ponto de vista científico, falar em raças humanas, é possível (e necessário) reconhecer a existência do racismo enquanto atitude. Ele pode traduzir etnocentrismos e justificar preconceitos mas, fundamentalmente, ele se caracteriza hoje por ser um tipo de conhecimento que se mantém por repetição, ignorância e preconceito, guardando apenas uma vaga pretensão de se apresentar como conhecimento objetivo, supostamente sustentado na natureza das coisas ■

PARA SABER MAIS...

1 | BIBLIOGRAFIA:

BENTO, M. A. *Cidadania em preto e branco: discutindo relações raciais*. São Paulo: Ática, 2004.

MUNANGA, K. “Teorias do racismo”. In: MUNANAGA, K. *et al. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 1998. p.43-65.

NOGUEIRA, O. “Preconceito racial de marca, preconceito racial de origem”. In: _____. *Tanto quanto branco: Estudos de relações raciais*. São Paulo: P. T. A. Queiroz Editora, 1985.

OLIVEIRA, J. P. “Pardos, mestiços ou caboclos?: Os índios nos censos nacionais”. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais, IBGE, 1996.

OLIVEIRA, R. C. de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

2 | VIDEOGRAFIA:

Filhas do vento (*Brasil, 85 min., 2004*) – Numa pequena cidade do interior do Brasil, os/as fantasmas da escravidão e do racismo afetam a vida das personagens de forma sutil. Em uma brilhante peça ficcional de cunho político e social, o diretor substitui os tradicionais papéis estereotipados, comumente interpretados por atores/atrizes negros/as nas telenovelas brasileiras, por uma rica e multifacetada construção de personagens. Dirigido por Joel Zito Araújo.

Kiara, corpo de rainha (*Brasil, 2001*) – Fruto do projeto SOS Racismo, o curta foi produzido pela ONG pernambucana Dijumbay em parceria com a produtora de vídeo Lembadilê e apoio do governo do estado de Pernambuco. Este documentário retrata a vida de uma menina negra em processo de descoberta de sua identidade racial, observando as diversas situações que ao seu redor colocam a pessoa negra em situação de inferioridade e de não-reconhecimento

GLOSSÁRIO

Desigualdade: Quando falamos em desigualdade, estamos tratando de um fenômeno social que produz uma hierarquização entre indivíduos e/ou grupos não permitindo um tratamento igualitário (em termos de oportunidades, acesso a bens e recursos etc.) a todos/as.

Diferença: Ao falarmos de diferença, estamos marcando que indivíduos e/ou grupos possuem variadas formas de distinção ou de semelhança (sexo, cor, idade, nacionalidade etc.). A relação entre eles estabelece-se na medida em que a desigualdade se pauta por critérios que são de diferença e semelhança, como sexo, cor, orientação sexual. Por isso, o emblema: Viva a diferença com direitos iguais.

Preconceito: Conceito preestabelecido, alimentado pelo estereótipo; é um pré-juízo.

Xenofobia: Desconfiança, temor ou antipatia por pessoas estranhas ao meio daquele que as ajuíza, ou pelo que é incomum ou vem de fora do país (Dicionário Houaiss).

Eurocentrismo: O eurocentrismo é uma forma de reduzir a diversidade cultural a apenas uma perspectiva paradigmática que vê a Europa como a origem única dos significados, o centro de gravidade do mundo, o paradigma a partir do qual o resto do planeta deve ser medido e comparado.

Toda sociedade humana produz distinções internas. Elas podem ser mais simples ou mais complexas, podem ser basicamente funcionais ou principalmente simbólicas. Podem ser rígidas e reguladas por normas formais e consolidadas, ou podem ser informais, inconstantes e até mesmo indesejadas ou renegadas. Quando tais distinções apenas separam diferentes grupos com diferentes características, nós as descrevemos como segmentação, mas quando elas separam os grupos atribuindo-lhes importância ou poder desigual, nós as chamamos de estratificação. Uma sociedade estratificada é aquela que atribui importância e poder diversos aos seus diversos segmentos, hierarquizando-os, seja por atributos aparentes e supostamente “naturais” (como cor, sexo, idade) ou prático-associativos (como as profissões, as religiões ou os comportamentos).

As sociedades de castas, por exemplo, como na Índia, dividem as pessoas segundo agrupamentos de natureza religiosa, supostamente imutáveis e estritamente regulados pela tradição. Às diferentes castas, os indianos atribuem não apenas características distintas, mas também valores distintos, indo do mais nobre e puro ao mais reles e impuro, que é considerado “intocável”. Algo semelhante aconteceu também no Ocidente, tanto no período antigo quanto no período medieval, quando as sociedades organizavam os/as homens/mulheres segundo estamentos. Na Idade Média, por exemplo, os estamentos separavam os/as homens/mulheres, segundo o sangue e os caracteres morais, em nobres, sacerdotes e camponeses. Em casos como estes, como o das castas e o dos estamentos, as divisões em grupos têm valor jurídico e as normas sociais ligam os indivíduos aos seus grupos desde o nascimento até a morte, condicionando todas as suas escolhas no curso de sua vida, como o matrimônio ou a profissão.

O surgimento da sociedade burguesa e do capitalismo no Ocidente trouxe, como uma novidade fundamental, a ruptura com tal modelo de estratificação da sociedade. Primeiro, a ampliação do comércio e, depois, a industrialização permitiram o enriquecimento de uma parcela do povo que passou a ser conhecida como burguesia. Isto inverteu na prática, mas não na lei, a relação de poder entre este e os dois outros estamentos. Foi apenas

depois de muitas lutas sociais, decorrentes do desenvolvimento de uma economia de mercado, que a sociedade ocidental pôde substituir a velha ordem – conhecida como Antigo Regime – por uma nova, sustentada por normas e divisões sociais distintas. O marco fundamental desta passagem foi a Revolução Francesa (1789), que aboliu as diferenças jurídicas entre os três estamentos e deu origem à moderna concepção de sociedade constituída não por grupos com direitos distintos, mas por indivíduos, todos iguais perante a lei. Evidentemente as pessoas não deixaram de ser diferentes, ou de se organizar em grupos, ou de estar presas a convenções sociais e, por isso, fala-se desta “igualdade” e desta “liberdade” como apenas “formais”. Mas pode se compreender a importância desta espécie de “imaginação jurídica” que iguala todos/as os/as homens/mulheres quando verificamos que ela veio se opor a uma forma estamental de dividir e imobilizar a relação entre as pessoas.

Junto com o fim das distinções por estamentos, a sociedade burguesa moderna também libertou as relações produtivas e comerciais das antigas regulamentações jurídicas. Assim, paralela e analogamente à livre iniciativa individual, surgiu também o livre mercado, que significou a libertação das forças produtivas (as terras e a mão-de-obra passaram a ser vendidas livremente no mercado), e também o fim de toda uma série de laços de proteção social que existiam no Antigo Regime, seja entre senhores e vassalos ou entre mestres e aprendizes. Agora eram todos indivíduos, entrando apenas com os seus corpos e seu próprio capital no mercado. Aqueles/as que tinham capital – os capitalistas – investiam, comercializavam e empregavam, acumulando mais riquezas, mas aqueles/as que só dispunham de seu corpo e de sua força de trabalho lutavam por salários que lhes permitiam apenas a sobrevivência, sem condições de acumulação de capital.

Desta forma, o mundo moderno, marcado pelas ideias de liberdade e igualdade, não se livrou das segmentações sociais, ainda que elas não fossem mais de natureza jurídica. À liberdade e à igualdade formais o regime capitalista impôs desigualdades e submissões reais, derivadas da desigualdade de condições econômicas, determinadas pela forma como cada um/a entra no mercado e pela sua capacidade de acumular riqueza a partir dele. Mas, segundo a imagem ideal que tal sociedade produziu sobre si mesma, tais desigualdades derivam da iniciativa, da criatividade, do esforço e da capacidade de cada indivíduo, ou da falta deles. As desigualdades entre os indivíduos iguais e livres seriam explicadas, assim, segundo o mérito de cada um/a.

Porém, em pouco tempo fez-se evidente que, apesar de as diferenças econômicas e até mesmo de desempenho dos indivíduos não serem mais reguladas por normas jurídicas, isto não implicava que elas se devessem simplesmente ao mérito de cada um/a. Ao contrário, a desigualdade social nas sociedades modernas e capitalistas pode ser quase tão inflexível como os antigos estamentos, quando estas sociedades têm sistemas econômicos muito desiguais e/ou marcados por formas de discriminação social que, apesar de informais, desfavorecem sistematicamente determinados grupos sociais. Mas de que forma uma sociedade que produziu o ideal, para si mesma, de liberdade e igualdade entre todos os seres humanos convive com tais desigualdades tão marcantes, quase inflexíveis e hereditárias?

A solução ideológica para este paradoxo prático foi, mais uma vez, naturalizar as diferenças. Por meio da imaginação de uma correspondência direta entre o desempenho dos indivíduos no mercado e as suas características “sexuais” e “raciais”, a sociedade capitalista moderna pôde reconciliar a ideia de “igualdade de oportunidades” com as grandes “desigualdades” reais existentes. Os/as negros/as, assim como as mulheres seriam marcados naturalmente por um desempenho mais baixo, por serem menos inteligentes, mais indolentes ou mesmo mais presos ao mundo da natureza. A naturalização das diferenças exime de responsabilidade a própria sociedade e seus mecanismos de produzir e reproduzir desigualdade.

O senso comum nos diz que, no mercado de trabalho livre, as diferenças de trabalho e de salários em um mesmo tipo de trabalho entre os indivíduos formalmente iguais deveriam ser explicadas apenas em função do mérito de cada um/a, isto é, da sua educação e do seu desempenho. No entanto, não é assim que acontece. Nem todas as pessoas que possuem estas mesmas condições conseguem os mesmos empregos e salários. Ao olharem para os números da desigualdade no Brasil, os cientistas sociais e os economistas descobriram que “sexo” e “raça” são as duas variáveis que mais influenciam a posição social dos indivíduos na sociedade. Tanto o tempo de escolaridade quanto o tipo de emprego que conseguem e até o salário que alcançam em um mesmo tipo de emprego variam significativamente segundo estas duas variáveis. Tais características funcionam, elas mesmas, como mecanismos de segregação e estratificação social, deixando de lado a questão do puro “mérito” que deveria informar uma sociedade de princípios igualitários.

Em uma sociedade tão profundamente marcada pela experiência da escravi-

“ A naturalização das diferenças exime de responsabilidade a própria sociedade e seus mecanismos de produzir e reproduzir desigualdade. ”

“o termo estereótipo serve para descrever a forma pela qual os indivíduos ou os grupos sociais podem ser marcados por uma imagem imutável”

dão negra e por todo o tipo de preconceito associado a ela, é fácil constatar que a cor de pele acaba distinguindo socialmente os indivíduos, como um “estereótipo”. O termo de origem grega, que soma *stereos*, que significa sólido, e *tupos*, que significa impresso, serviu, em primeiro lugar, para descrever um método de impressão tipográfica que usa uma placa de metal como molde. Como o modelo é feito de material duro e não se transforma com o uso, sempre que ele é usado produz a mesma impressão, sem variações. Adaptado para o mundo social, o termo estereótipo serve para descrever a forma pela qual os indivíduos ou os grupos sociais podem ser marcados por uma imagem imutável, por mais velha e inadequada que ela seja. A estereotipia é um recurso que simplifica a relação entre a imagem do indivíduo e o conceito que fazemos dele/a, e que nos permite ter uma opinião sobre alguém independente e anteriormente a qualquer informação objetiva sobre ele/ela.

Assim, na sociologia, usamos o termo para descrever os hábitos de julgamento e as expectativas que se tornam rotina: o *estereótipo* é a base cognitiva da atitude socialmente *preconceituosa*, isto é, uma atitude tomada a partir de uma ideia preconcebida. Finalmente, é com base em estereótipos e por meio de atitudes preconceituosas que a sociedade capitalista moderna, formalmente composta de indivíduos livres e iguais, pode *discriminar* indivíduos e grupos, ou seja, pode separá-los, distingui-los e tratá-los de forma desigual. Quanto ao que acontece no mercado de trabalho em relação aos/negros/as e às mulheres, por exemplo, é a presença de uma discriminação negativa, que os diferencia tratando-os de forma desfavorável. Assim, estereótipo, preconceito e discriminação negativa entrelaçam-se em um mesmo fenômeno, que contribui para a produção e a manutenção das desigualdades que estão na base da estratificação social de nossa sociedade.

Em uma “sociedade de indivíduos” as desigualdades não são “reguladas” por meio de regras jurídicas, mas são “reproduzidas” por instituições tão fortes e centrais como aquelas. Para identificar estas instituições, os cientistas sociais examinaram a trajetória de vida dos sujeitos e perceberam que ela está marcada por sucessivos momentos, cada um/a deles/as fundamental na definição dos seguintes.

Assim, temos a *origem familiar*, que diz respeito aos recursos que o grupo familiar oferece aos seus membros, tais como número de dependentes, renda total, condições de moradia, escolaridade da pessoa de referência (chefe de família). Cada tipo de família oferece uma estrutura de oportunidades aos seus

membros. Em seguida, temos o momento da *internalização* de recursos, quando os filhos das famílias iniciam sua trajetória social, o que é determinado por fatores como taxas de mortalidade infantil, acesso à educação e tempo de escolarização alcançado. Tais fatores serão importantes para definir o momento seguinte, o de *autonomização de status*, no qual o/a jovem entra no mercado de trabalho e matrimonial (que corresponde à constituição de uma nova família). Finalmente, são tais escolhas e condições oferecidas pelo trabalho e pela constituição da sua própria família que determinam o momento de *realização de status*, no qual o indivíduo define sua posição na sociedade (emprego, *status*, renda...). Este momento é fundamental na definição das condições que serão oferecidas à geração seguinte, que determinarão a *origem familiar* dos/as seus/suas filhos/as, voltando momento inicial do ciclo de vida de outras pessoas.

Pensando nestes termos, as estatísticas oficiais e as pesquisas acadêmicas têm dado grande importância à investigação das condições familiares dos brasileiros. A partir delas descobriu-se que há uma nítida situação de desvantagem das famílias chefiadas por pessoas que, na linguagem oficial do IBGE, são designadas como de “cor preta” e “parda” em relação às famílias chefiadas por “brancos”/as. As pessoas cuja referência familiar é a de serem brancas têm, comparativamente, uma maior escolarização, da mesma forma que a renda familiar *per capita* das famílias chefiadas por “brancos”/as é duas vezes maior. O tamanho das famílias chefiadas por “brancos”/as é menor que a das chefiadas por “negros”/as (soma daqueles que, nos dados do IBGE, classificam-se como “pretos” e “pardos”). E, finalmente, as famílias chefiadas por “negros” contam com um maior número de pessoas com menos de 15 anos de idade, o que significa haver mais dependentes.

Estes dados são mais drásticos quando somamos as variáveis raça e sexo e nos perguntamos sobre a situação das famílias chefiadas por mulheres negras. Segundo as pesquisas dos sociólogos Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, as mulheres são pessoas de referência em 63,4% das famílias pretas e pardas, contra 56,5% de famílias brancas “chefiadas” por mulheres. Por outro lado, a renda das mulheres negras equivale a apenas 45% da renda das mulheres brancas.

Tais informações combinadas com a análise sociológica da trajetória social dos indivíduos nos permitem perceber como a família representa um ponto de partida absolutamente desfavorável aos/às negros/as. O momento seguinte, relativo à *internalização de recursos* é, por sua vez, fortemente influenciado pela experiência escolar. Assim, acrescentando aos dados sobre família os da-

dos sobre escolarização, é possível avançar nas fases seguintes da trajetória social da reprodução das desigualdades.

As principais características das desigualdades educacionais no Brasil são: média baixa de anos de estudo (7,0 anos para brancos/as e 5,0 anos para pretos/as e pardos/as); correlação entre o sucesso educacional das crianças e o de seus pais e mães (o que indica a reprodução ou a herança da desigualdade de base); por último, as disparidades regionais nas realizações educacionais das crianças, em que o sul e o sudeste têm grande vantagem sobre as demais regiões. Além disso, no Brasil, a educação, mesmo quando igualmente distribuída, apresenta grandes diferenças de qualidade. Apesar dos esforços do Estado e da sociedade civil para a garantia de uma educação pública de qualidade, as escolas públicas de ensino fundamental e médio enfrentam problemas de infraestrutura, número insuficiente de professores/as etc. que não são sofridos da mesma forma pelas escolas particulares, pelo contrário. A principal consequência destas características é evidente: os/as estudantes mais pobres, em sua maior parte pretos/as e pardos/as, que têm menos acesso à escola e, quando têm, frequentam escolas menos preparadas, dispõem de menos chances de acúmulo social, de ascensão social e de oferecer melhores condições iniciais às suas filhas e aos seus filhos.

A soma das condições familiares e educacionais tem um peso tão grande na trajetória dos indivíduos que pode dar origem a um terceiro fator importante na reprodução das desigualdades: produzir um ciclo tão intransponível que leva à ideia de inevitabilidade ou mesmo de *naturalidade*, naturalidade esta imposta pela experiência cotidiana de permanente reafirmação da desigualdade.

A experiência de ser discriminado/a produz marcas no corpo, na personalidade, nas interações sociais, nas expectativas e nos projetos de futuro. Crianças negras, indígenas ou marcadas por estigmas relacionados às suas regiões ou países de origem ou às suas religiões experimentam a rejeição do seu corpo, dos seus modos de vestir e falar. Não ouvem os mesmos elogios, ou os ouvem de uma forma que os exclui permanentemente: “Linda! Que cabelo ‘bom’, lisinho...”. Podem ser ridicularizados/as na escola sem que as/os professoras/es reajam diante das piadas e dos risos dos/as colegas, o que acaba por autorizá-los/as.

As imagens repetidas indefinidamente pela mídia e mesmo pelos livros escolares – do capataz açoitando o/a escravo/a fujão/fujona, do/a “índio/a” trocando terras por espelho, da beleza branca dos contos de fadas, dos galãs e mocinhas

das telenovelas – produzem um forte sentimento de inadequação e de não-pertencimento àquele mundo escolar. Assim, um outro fator importante na reprodução das desigualdades, muito mais difícil de ser medido por meio de estatísticas, é a estigmatização, isto é, a internalização do estereótipo, a tomada para si da imagem distorcida que o preconceito lhe atribui. Efeito que só pode ser interrompido por meio de estratégias de fortalecimento da autoestima e da identificação e eliminação dos mecanismos de difusão de preconceitos e estereótipos no espaço escolar e extraescolar.

O fim das diferenças jurídicas entre pessoas que compunham grupos sociais fixos no interior da sociedade foi o ponto de partida do liberalismo. Mas a contradição entre o postulado jurídico da igualdade de todos/as e as condições reais vividas por mulheres, negros/as, índios/as e outros grupos sociais discriminados produziu diversas críticas ao liberalismo, dando origem aos projetos comunistas e socialistas. Com o tempo, o próprio pensamento liberal, que continua regendo a nossa Constituição Federal e as nossas leis, teve que rever os seus pressupostos. Hoje está claro que a igualdade formal não é suficiente para produzir a sociedade de sujeitos livres e iguais nem a noção de justiça que inspirou as revoluções que fundaram o mundo moderno. Para que isto seja possível, é preciso combater as formas negativas de discriminação que se depositaram nos mecanismos de reprodução social com ações de discriminação positiva, capazes de romper o ciclo quase naturalizado das desigualdades.

É por isso que o artigo 5º da Constituição brasileira, parágrafo XLII, define que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Da mesma forma, é por isso que as políticas públicas atuais estão promovendo diversos tipos de “ações afirmativas”, tomando como relativo o critério do mérito, antes tomado como absoluto, mesclando-o com a necessidade de favorecer setores historicamente desfavorecidos. As políticas de luta contra a desigualdade devem combater os mecanismos que tornam as clivagens entre os diferentes grupos sociais tão rígidas quanto os antigos estamentos. E isto só é possível se reconhecermos que o nosso sistema de estratificação não se resume a mecanismos econômicos de definição de classes, mas combina com estes outros mecanismos de discriminação baseados em estereótipos, preconceitos e estigmas de cor e raça ■

“Hoje está claro que a igualdade formal não é suficiente para produzir a sociedade de sujeitos livres e iguais”

PARA SABER MAIS...

1 | BIBLIOGRAFIA:

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Editora Ática, 1978.

OLIVEIRA, R. C. de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

WADE, P. "Identidade racial, formação do Estado e nacionalismo: uma visão teórica". *Interseções*, ano 2 (1), Rio de Janeiro, UERJ, NAPE, 2000.

2 | VIDEOGRAFIA:

Narciso Rap (*Brasil, SME/SP*) – O vídeo, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, conta a história de um menino negro que encontra uma lâmpada mágica. O problema aparece quando ele busca a igualdade, remodelando sua personalidade a partir do ponto de vista das pessoas. Direção de Jeferson De, coordenação de Rosângela (Janja) Araújo.

A negação do Brasil (*Brasil, 2000*) – Dirigido por Joel Zito Araújo, mostra como as telenovelas brasileiras limitaram o desenvolvimento profissional dos/as atores/atrizes negros/as quando os/as confinaram, durante décadas, em copas, cozinhas, garagens e senzalas dos protagonistas brancos, além dos terreiros de umbanda e candomblé, claro. Com participação das atrizes Ruth de Souza e Léa Garcia.

Rompendo o silêncio: desconstruindo o racismo e a violência na escola (*Brasil, Cebrap, 2003*) – Vídeo de ficção, destinado a professores/as do Ensino Médio, visa à desconstrução do racismo nas escolas. Sua produção foi coordenada pela pesquisadora Elza Berquó. Destaque para a cena em que uma professora dá depoimento, lamentando não ter percebido a questão da diversidade étnico-racial em sua prática pedagógica e o impacto disto na trajetória escolar de algumas crianças.

"Libertem Mandela", uma professora (a atriz Whoopie Goldberg) ensina história de uma forma censurável, fugindo ao currículo aprovado pelo regime. Sarafina é uma aluna negra, que relata a história na forma de uma carta dirigida a Nelson Mandela e que, como tantos/as outros/as adolescentes, se sente revoltada diante das injustiças do sistema que os/as incentiva a estudarem para que tenham uma chance na vida, mas que nunca lhes explica declaradamente que nunca terão uma possibilidade de igualdade social.

Vista minha pele (*Brasil, 15 min.*) – Divertida paródia da realidade brasileira visa servir de material básico para discussão sobre racismo e preconceito em sala de aula. Nesta história invertida, os/as negros/as são a classe dominante e os/as brancos/as foram os/as escravizados/as. Vídeo patrocinado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), uma organização sem fins lucrativos, criada em 1990 com o objetivo de conjugar a produção de conhecimento e os programas de intervenção na problemática das desigualdades.

Quando o crioulo dança? (*Curta, Brasil, 1988*) – Direção de Dilma Lóes, apresenta situações vividas no cotidiano pela comunidade negra.

IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA

Neste final de século XX e início de século XXI a questão da diversidade interna nas sociedades volta a ser tema central nas agendas políticas dos Estados, mas em um sentido oposto ao que era no final do século XIX e início do XX. Um novo projeto social emergiu, agora sustentado pela afirmação da diversidade étnica e não pela homogeneidade cultural ou racial. As populações indígenas e afro-americanas passaram a ocupar um lugar na política latino-americana que não se imaginava possível há pouco tempo.

Grandes mobilizações públicas no Equador e na Bolívia, em 1990, assim como o movimento zapatista no México, apontam para um momento de inflexão na visibilidade internacional das populações indígenas como atores/atrizes políticos/as. Em todos estes Estados, quando existem dados oficiais sobre cor, raça ou etnia da população, a população não-branca aparece em franco crescimento, invertendo a tendência dominante até o último quarto do século XX. Hoje, cerca de 10% da população latino-americana pode ser classificada como indígena. Ela é maioria na Bolívia, na Guatemala e no Peru. No Equador, está entre 30 e 40% da população total e, no México, entre 15 e 20%. No Brasil, onde essa percentagem é relativamente baixa, com 4%, houve uma forte guinada de crescimento, em boa parte decorrente da mudança de postura de pessoas e grupos inteiros que calavam sobre a sua condição indígena, mas passaram a afirmá-la.

No plano das grandes datas dos calendários oficiais, tais mudanças se fazem sentir desde as comemorações pelo quinto centenário do *descobrimento* da América, em 1992, e do *descobrimento* do Brasil, em 2000. Em ambos os casos, o movimento social mobilizou-se para substituir a expressão “descobrimento” pela expressão “encontro de civilizações” ou mesmo “invasão”, produzindo diversas manifestações críticas ao tradicional eurocentrismo dos calendários oficiais. O mesmo aconteceu no ano do centenário da abolição da escravatura no Brasil, em 1988. Nessa data o movimento negro fez uma dura crítica à tradicional comemoração do dia 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea, para propor em seu lugar a comemoração no dia 20 de novembro. Tratava-se de trocar o dia que homenageava a Princesa Isabel pelo dia em que se deveria homenagear Zumbi

“Um marco fundamental destas mudanças ideológicas e institucionais no Brasil foi a Constituição Federal de 1988”

dos Palmares, grande liderança quilombola. Mais tarde, de fato, Zumbi foi declarado herói nacional e, desde 1995, o dia da sua morte foi transformado em dia nacional da Consciência Negra.

Um marco fundamental destas mudanças ideológicas e institucionais no Brasil foi a Constituição Federal de 1988. Após forte mobilização popular e sensibilização de parlamentares, em seu texto foi reconhecida a diversidade étnica, racial e cultural de sua população, assim como foi dado fim à tutela estatal sobre os grupos indígenas, que passaram a poder ter representação própria na Justiça e acesso a uma educação diferenciada. Seguindo o caminho aberto pela Constituição, a década de 90 trouxe mudanças significativas no âmbito das iniciativas governamentais relativas às questões raciais. Há dois grandes momentos nesse sentido: os anos de 1995 e de 2001.

Em 1995, ano de comemoração do Tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, a mobilização e a participação dos movimentos negros foram importantes para as mudanças que ocorreram em termos de inserção da questão racial na pauta da agenda nacional. No dia 20 de novembro, por exemplo, foi criado por decreto presidencial o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Em 2001, a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância significou outro importante evento, e nele o Brasil teve uma participação de destaque. Embora muitos projetos já estivessem sendo delineados, a posição oficial do Brasil nesta Conferência selou o compromisso do governo brasileiro na efetivação do Plano de Ação proposto. Tais momentos foram decisivos para as mudanças adotadas pelo governo brasileiro em relação às políticas de Ação Afirmativa nos campos do mercado de trabalho, da saúde, das populações tradicionais, como os remanescentes de quilombos e, finalmente, da educação.

Foi neste contexto que houve o reconhecimento das **comunidades remanescentes de quilombos** e do seu direito a terra. Tais comunidades, das quais até pouco tempo nem mesmo se falava, tiveram seus direitos reconhecidos na Colômbia e no Brasil, entre outros países. Por aqui, até 1995 elas perfaziam uma lista de apenas 50, mas hoje o movimento quilombola já fala em mais de 3 mil. Finalmente, nos últimos anos, com a implantação do Programa Nacional de Desenvolvimento das Populações Tradicionais, o governo brasileiro também reconheceu a existência de mais 13 tipos de grupos diferenciados em seus modos de vida e formas de produção social, que merecem tratamento distinto,

além dos indígenas e dos quilombolas. São eles os caiçaras, os faixinais, os ciganos, as quebradeiras de coco, os pantaneiros, os sertanejos, os geraizeiros, entre outros.

A perpetuação desses grupos, a recuperação e a valorização de suas formas diferenciadas de viver no seio das sociedades nacionais podem parecer um fenômeno surpreendente do ponto de vista do evolucionismo, do eurocentrismo e das propostas de “branqueamento” das sociedades mestiças. Afinal, o mundo moderno parecia exigir a produção de uma sociedade dos indivíduos, na qual o modelo jurídico liberal fosse tomado como destino da sociedade real. Isto levaria ao desaparecimento inevitável desses grupos para dar lugar a algo próximo ao ideal do/a homem/mulher ocidental moderno/a, ou seja, a esta altura deveríamos todos estar formados à imagem e à semelhança do homem ou da mulher brancos de classe média inglesa, francesa ou norteamericana. Os acontecimentos descritos acima impuseram, porém, um novo rumo aos acontecimentos e à própria ideologia liberal. Hoje está claro que a opção pela liberdade não implica o isolamento, o individualismo ou o abandono das tradições, da mesma forma que a luta pela igualdade não implica a eliminação da diversidade social e cultural, mas sim a eliminação das desigualdades econômicas, educacionais e políticas.

A escola não poderia se manter estranha a todo esse processo.

Primeiro, porque ela não pode simplesmente ser pensada em separado da sociedade. Pelo contrário, ela é uma das instituições sociais mais centrais do mundo moderno e contemporâneo e, neste sentido, é orientada pelas mesmas ideologias, os objetivos e as formas de relacionamento entre indivíduos e grupos que vigoram no seu entorno. A sua particularidade está no fato de ela ter a responsabilidade de desempenhar uma função que, no passado, estava dispersa por várias instituições, relações de trabalho, espaços de culto e lazer: a transmissão e a construção do conhecimento. Diante da complexificação do nosso meio social e do nosso grande acúmulo de conhecimentos, o cidadão médio precisa ter acesso a uma massa de informações, o que já não é mais viável por meio da prática social e da experiência direta. A escola deve sistematizar e condensar os conhecimentos, organizando-os da forma mais adequada às diferentes etapas de formação dos/as seus/suas estudantes. É neste sentido que nenhum debate social deve ser estranho a ela.

Em segundo lugar, a escola não pode ser estranha a tais mudanças porque ela

é vista como um potente e fundamental instrumento para se alcançarem estes novos objetivos sociais. Como a escola tem a função de condensar, sistematizar e organizar os conhecimentos, dando a formação básica necessária aos novos indivíduos que ingressarão como adultos/as na sociedade, ela tem a obrigação complementar de buscar oferecer as mesmas oportunidades de aprendizagem aos/às seus/suas estudantes. Para isto, ela se organiza como uma instituição especial, um ambiente relativamente autônomo, no interior do qual deve ser possível um ensino que não esteja limitado por desigualdades sociais, carências, privilégios ou pertencimentos sociais dos/as seus/suas estudantes. Isto faz com que a escola seja um dos lugares estratégicos para a intervenção social baseada no objetivo de superação das desigualdades.

Se, por um lado, como parte da sociedade, a escola reflete e tende a reproduzir desigualdades sociais, por outro, por ser um espaço especial onde são propostas interações coordenadas e planejadas, ela também tem uma grande capacidade de transformação destas mesmas relações desiguais. É o que se depreende dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), segundo os quais a escola é um local privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas. E a sua atuação neste sentido deve ser intencional, sistemática, constante e obrigatória.

Desde a III Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, África do Sul, as organizações do Movimento Negro destacaram, entre outras ações, a atenção à educação e, em relação a ela, fizeram algumas propostas, como incluir nos critérios de avaliação dos livros didáticos a crítica à incidência de visões estereotipadas e preconceituosas sobre a população negra; a implementação de políticas que garantam à população negra o acesso às universidades e a permanência nelas; a revisão do currículo da Educação Básica, visando à inclusão da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros; a parceria do Estado com as organizações do movimento social para a formação das/os educadoras/es; e a nomeação de representantes das temáticas indígena e negra para o Conselho Nacional de Educação.

De fato, complementarmente ao que estabelece a Constituição Federal (“O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, artigo 242, § 1º), a Lei 10.639, de 2003, veio corrigir a ausência do continente africano, da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Esta lei representou um passo importante no caminho de uma pedagogia e de uma didática que valorizam a diversidade étnico-racial e cultural presente no Brasil e que é apoiada pelo Parecer 03/2004, do Conselho Nacional de Educação. Editado com a intenção de orientar administradores dos sistemas de ensino e de estabelecimentos de ensino, assim como os/as seus/suas professores/as, na formulação de projetos comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, o parecer reconhece que tal educação “impõe aprendizagens entre brancos/as e negros/as, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime”.

Recentemente, em 2008, a Lei 10.639 foi ampliada pela Lei 11.645 que, ao alterar o seu artigo 26, incluiu no currículo obrigatório também a história e a cultura indígenas. Especificamente em relação à educação indígena, os anos de 1990 assistiram a grandes avanços. O maior deles foi a previsão por parte do Estado brasileiro da estruturação de um sistema educacional específico, respeitoso quanto aos modos de vida, aos valores e às reais necessidades e aos interesses dos povos indígenas. Agora o movimento indígena discute não mais a necessidade ou não de escolas em suas comunidades, mas a legislação regulamentar destas escolas, seus princípios conceituais, a formação de seus/suas professores/as e suas propostas curriculares. Uma ação importante neste sentido foi a incorporação, em 1991, das escolas indígenas ao sistema educacional nacional, transferindo a responsabilidade pelas ações educacionais em território indígena da Funai para o Ministério da Educação.

Uma das primeiras ações do MEC foi instaurar um Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por representantes de órgãos governamentais e não-governamentais, com a tarefa de definir os parâmetros de uma política nacional para a educação indígena. Assim, em 1993, foi lançado o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, que desencadeou outras iniciativas: a criação de uma coordenação geral de educação escolar indígena para articular ações junto às secretarias estaduais, o apoio à formação de professores/as e a publicação de materiais didático-pedagógicos elaborados pelos/as professores/as indígenas, favorecendo a disseminação de uma literatura de autoria das comunidades indígenas.

Enfim, estamos diante de um novo cenário. Não é mais possível delegar ao/a educador/a negro/a militante ou ao/a professor/a de história (pensados como “aqueles que sabem destas coisas”) a tarefa de alterar a realidade educacional em relação à temática étnico-racial. Muito menos podemos esperar o dia

“Não é mais possível delegar ao/a educador/a negro/a militante ou ao/a professor/a de história a tarefa de alterar a realidade educacional em relação à temática étnico-racial.”

em que todos estarão preparados, para então começar a tratar de tema “tão delicado”. Pelo contrário, a escola, como um todo, deve estar à frente de tais iniciativas, já que se trata de um problema de educação para a cidadania, para a tolerância e para a justiça social. Dois caminhos importantes para isto são: enfrentar criticamente o material didático hoje disponível e ainda muito carregado de signos discriminatórios; e discutir sobre as manifestações de racismo e discriminação no cotidiano da própria escola.

É justamente porque reconhecemos a importância dos livros didáticos na dinâmica das aulas e mesmo na vida dos/as estudantes (já que estes são, tantas vezes, os únicos ou os principais instrumentos de letramento e de acesso ao conhecimento) que é preciso encará-los como obras que devem ser apropriadas criticamente. O mesmo acontece com os/as grandes autores/as de nossa literatura, cujas obras não estão livres de incorrer em graves preconceitos. Também em obras literárias ou didáticas relevantes sob outros aspectos, é possível e necessário identificar o uso de estereótipos e de linguagem preconceituosa, de imagens que supervalorizam o branco, o europeu, o urbano, em oposição às outras identidades e aos diferentes modos de ser e de viver. O diálogo em sala sobre a possibilidade de convivência de aspectos positivos e negativos nas mesmas obras, além de desmitificar a palavra impressa como portadora de verdades absolutas, alimenta, diversifica e aprofunda o diálogo sobre o tema em qualquer disciplina.

Há também a questão das relações étnicas em nosso cotidiano escolar. Muito frequentemente elas são marcadas por manifestações de racismo e por atos de discriminação entre os/as próprios/as estudantes, mas a sua tolerância ou a simples omissão por parte de professores/as e diretores/as implica a sua legitimação implícita. Da mesma forma, há também a reprodução – irrefletida – pelos/as próprios/as professores/as e funcionários/as de representações estereotipadas sobre negros/as e índios/as. Basta observar que negros/as e indígenas não aparecem nos cartazes expostos nos painéis da escola e, quando isto acontece, há uma tendência de que acompanhe o que está na maioria das ilustrações dos livros didáticos e paradidáticos: a associação de negros/as com o trabalho braçal e com posições subservientes (textos sobre cozinheiras/os, babás, faxineiras/os e domésticas/os sempre ilustrados com fotos de mulheres/homens negros/os) e a constante referência à população negra associada à escravidão ou à violência e às mazelas sociais contemporâneas (são eles que protagonizam situações de roubos, alertas contra epidemias etc.).

Da mesma forma, há a constante associação do/a índio/a com o/a selvagem e

com o passado, em contrapartida com a omissão da diversidade interna dos povos indígenas, de sua realidade urbana, de suas experiências universitários/as ou como políticos/as, e com as suas demandas articuladas, sempre atribuídas à manipulação de terceiros.

O combate ao racismo e à discriminação também se faz na escola, mas para isto é preciso que os/as educadores/as entendam que esta é uma questão que não diz respeito apenas àqueles/aquelas que são discriminados/as, mas à escola como um todo, em sua função de educar para um mundo menos desigual, menos discriminatório e mais justo ■

NOTAS

PARA SABER MAIS...

1 | BIBLIOGRAFIA:

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio da escola: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

HENRIQUES, R. Raça e gênero no sistema de ensino: Os limites das políticas universalistas na educação. UNESCO, UNDP, 2003.

SANTOS, I. A. "A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: Alguns caminhos". In: CAVALLEIRO, E. (org.). Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p.97-114.

SILVA Jr., H. Discriminação racial nas escolas: Entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, A. C. da. Desconstruindo o racismo no livro didático. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2001.

SILVA, A. L. da & GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). A temática indígena na escola: Subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SOUSA, A. L. "A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira". In: Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Coleção Educação para Todos, SECAD/MEC, 2005.

SOUSA, F. M. do N. Influência da escola no processo de construção da autoestima de alunos/as negros/as. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2001.

2 | VIDEOGRAFIA

Rompendo o Silêncio: Desconstruindo racismo e violência na escola (*Brasil, 2003*) – Obra de artes visuais de BERQUO, Elza; ROSEMBERG, Fúlvia; SILVA, Maria Aparecida da; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SPOSITO, Marília Pontes; AIDAR, T.

Olhos azuis (*Blue-Eyes, EUA, 1996*) – Documentário fundamental que ajuda a refletir sobre como a desigualdade racial é socialmente construída, narra o workshop oferecido pela educadora norte-americana Jane Elliot, na cidade de Kansas City, a um grupo de 40 pessoas, entre elas professores/as, policiais, diretores/as de escolas e assistentes sociais, negras, hispânicas, brancas, homens e mulheres.

Sarafina: O som da liberdade (*Sarafina!, EUA, 1992*) – Em pleno apartheid, numa escola de Soweto (África do Sul), a qual o exército patrulha com armas e onde as crianças gritam “Libertem Mandela”, uma professora (a atriz Whoopie Goldberg) ensina história de uma forma censurável, fugindo ao currículo aprovado pelo regime. Sarafina é uma aluna negra, que relata a história na forma de uma carta dirigida a Nelson Mandela e que, como tantos/as outros/as adolescentes, se sente revoltada diante das injustiças do sistema que os/as incentiva a estudarem para que tenham uma chance na vida, mas que nunca lhes explica declaradamente que nunca terão uma possibilidade de igualdade social.

2 | PUBLICAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SOBRE O TEMA:

O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional antirracista – vol. 29, da Coleção Educação para Todos – Este livro traz um balanço de várias experiências educacionais realizadas no âmbito do Programa Diversidade na Universidade, além de indicar experiências de organizações não-governamentais, universidades e prefeituras no âmbito dos Projetos Inovadores de Cursos (PICs).

Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior – O livro apresenta os resultados de 12 pesquisas realizadas em 2006 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Estórias Quilombolas – Livro que reúne histórias da tradição oral das comunidades remanescentes de quilombos dos estados de Maranhão, Goiás, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. As ilustrações foram feitas por alunos/as das escolas da Comunidade Remanescente de Quilombo Kalunga, município de Teresina de Goiás (GO).

Yoté, o Jogo da nossa História – Publicação que reúne material didático com o objetivo de resgatar a história dos afro-brasileiros, demonstrando sua importante contribuição aos diversos setores da nossa sociedade. O nome do livro é inspirado em um jogo de estratégia dos povos da África Central, e foi pensado especialmente para as crianças das áreas de Remanescentes de Quilombos.

Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais – O livro apresenta sugestões e orientações para professores/as e gestores/as no trato da educação das relações étnico-raciais e da implementação da Lei 10.639/03, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



ATIVIDADES

DISPARADOR

VOCÊ PODE INICIAR ESTA SITUAÇÃO DIDÁTICA EXPONDO À TURMA A NECESSIDADE DE REFLETIR MAIS SOBRE OS MECANISMOS QUE LEVAM ALGUNS GRUPOS A DESQUALIFICAR E DISCRIMINAR OUTROS GRUPOS. LEIA UMA DEFINIÇÃO DE “ETNOCENTRISMO” (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. RIO DE JANEIRO: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 1986) E, COM BASE NESTE CONCEITO, PROPONHA UMA PESQUISA QUE AJUDE A PERCEBER QUE O ETNOCENTRISMO PODE OCORRER MESMO ENTRE GRUPOS QUE NÃO SÃO SOCIAL E CULTURALMENTE MUITO DISTINTOS. É QUE POSSA CONTRIBUIR NA REFLEXÃO DA POUCA ABERTURA À DIVERSIDADE, EM NOSSA REALIDADE COTIDIANA.

ATIVIDADES

Faça uma lista coletiva com a turma dos principais grupos conhecidos entre eles e elas, em que as diferenças se acentuam, tais como homens-mulheres, negros/as-brancos/as, heterossexuais-homossexuais, idosos/as-jovens, flamenguistas-tricolores, nordestinos/as-sulistas, pagodeiros/as-roqueiros/as etc. Feita a lista, a turma deve se organizar em equipes de pesquisa para investigarem tais grupos, buscando saber o que uns pensam dos outros: (1) Cada equipe deve escolher um grupo para pesquisar; (2) Cada equipe deve se dividir em duas metades, A e B; (3) Cada metade, A e B, deve entrevistar ao menos cinco representantes de uma das partes do grupo escolhido. Por exemplo, se a equipe que for estudar “idosos/as-jovens” for composta de seis estudantes, três devem entrevistar e fotografar cinco idosos/as e os outros três são responsáveis por entrevistar e fotografar ao menos cinco jovens; (4) Cada subgrupo deve organizar as respostas e elaborar uma tabela com as impressões que um grupo tem do outro para apresentar à classe.



ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

Elaborem um painel a partir da apresentação das várias equipes. Destaquem as visões opostas e estereótipos comuns, refletindo sobre o etnocentrismo de cada grupo e buscando as explicações históricas e sociais de tais percepções. Aproveite para refletir com os/as estudantes, se nos grupos entrevistados havia prevalência de homens ou mulheres, negros ou brancos. E se os posicionamentos se alteram em função do gênero e da raça das pessoas entrevistadas.

O FECHAMENTO PODE SER FEITO COM A LEITURA DO TEXTO “OS RITUAIS CORPORAIS ENTRE OS NACIREMA”¹ (NACIREMA É “AMERICAN” AO CONTRÁRIO). VOCÊ PODE IMPRIMIR O TEXTO, ENUMERAR OS PARÁGRAFOS, CORTÁ-LOS E DISTRIBUÍ-LOS PARA QUE A TURMA FAÇA A LEITURA DE FORMA MAIS DINÂMICA. APÓS A LEITURA, EXPLORE COM O GRUPO O QUANTO NÓS PODEMOS PARECER MUITO ESTRANHOS E EXÓTICOS, AO SERMOS DESCRITOS DO PONTO DE VISTA DE OUTRA CULTURA QUE NÃO NOS COMPREENDE.



FECHAMENTO

1. O texto pode ser encontrado em www.aguaforte.com/antropologia/nacirema.htm ou <http://www.educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/trabalhando-com-texto-ritos-corporais-entre-os-nacirema.htm>

DISPARADOR

PARA ABORDAR AS DIVERSIDADES PRESENTES NA SALA DE AULA E NUM MESMO NÚCLEO FAMILIAR, VOCÊ PODE PARTIR DA MÚSICA “PARATODOS” DE CHICO BUARQUE². SE VOCÊ DESENVOLVEU AS SDs 1 E 2 “FAMÍLIAS E FAMÍLIAS” (I E II), RECUPERE OS MATERIAIS PRODUZIDOS COM A TURMA.

2. Leve a música ou vídeo, disponível no You Tube (http://www.youtube.com/watch?v=u_M1D-vZBL2c)

ATIVIDADES

Apreciem a música: o ritmo, o texto, os/as artistas citados/as etc. Na música “Paratodos”, Chico Buarque correlaciona suas origens e músicos que admira. Você pode pesquisar, previamente, as décadas aproximadas em que cada ancestral do autor viveu e oferecer aos/às estudantes informações sobre o contexto econômico e político do país e a relação entre as regiões nestes períodos. Recupere com o grupo o que sabem sobre os estados citados na primeira e última estrofe da música.

“O MEU PAI ERA PAULISTA
MEU AVÔ PERNAMBUCANO
O MEU BISAVÔ MINEIRO,
MEU TATARAVÔ BAIANO”

Proponha aos/às estudantes que, com ajuda dos familiares, confeccionem a árvore genealógica de suas famílias, identificando os cruzamentos de cidades e estados de origem daqueles que obtiverem informação. Chame atenção para o fato de Chico Buarque ter citado apenas alguns membros (pai, avô, bisavô e tataravô), evitando que algum/a estudante se sinta constrangido/a por não saber informações sobre alguns familiares. Solicite que, havendo migração de uma região para outra, indaguem quanto aos motivos de tal migração. Você pode apresentar a sua árvore genealógica como modelo. Estimule ainda que eles reflitam sobre as diferenças raciais de seus familiares.

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

Se o grupo se sentir à vontade, exponha as produções na sala e dialoguem sobre as observações. Uma sugestão para sistematizar os dados levantados pelos/as estudantes é organizar uma tabela por região do Brasil (N, NE, CO, S e SE) e exterior, registrando o número de bisavós/bisavôs, avós/avôs e pais/mães que têm origem nelas. Se a turma for grande, podem fazer uma etapa anterior, por subgrupo. Se houver grande número de estrangeiros, pode ser interessante discriminar por país. Após esta fase, se o grupo continuar estimulado, tabule os motivos das migrações e imigrações de seus familiares. Identifiquem o sexo e a cor/etnia de quem migrou, e também seu estado civil. Levante com o grupo os estereótipos existentes sobre cada região do país.

NA ÚLTIMA AULA, FAÇA UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS. ALGUNS ASPECTOS A SEREM EXPLORADOS: FLUXO (DE ONDE PARA ONDE); FAIXA ETÁRIA E SEXO DE QUEM MIGROU, MOTIVOS (ACOMPANHAR A FAMÍLIA, BUSCA DE SERVIÇOS SOCIAIS...) ETC. VOCÊ PODE CONSULTAR NA PNAD 2001, OU EM OUTRAS PESQUISAS, O LEVANTAMENTO DE MOTIVOS DE MIGRAÇÃO NO BRASIL.

FECHAMENTO



DISPARADOR

SE VOCÊ DESENVOLVEU A SD38 “RETRATO DE FAMÍLIA: A CARA DO BRASIL” ATÉ LEVANTAR, COM OS/AS ESTUDANTES, ESTEREÓTIPOS SOBRE CADA REGIÃO DO PAÍS, PODERÁ DISPARAR ESTA SITUAÇÃO DIDÁTICA PARTINDO DOS ESTEREÓTIPOS IDENTIFICADOS PELO GRUPO. OUTRA POSSIBILIDADE É LEVAR PARA A SALA DE AULA EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS, DITADOS POPULARES E PIADAS QUE ESTEREOTIPAM AS DIFERENTES REGIÕES DO PAÍS. POR EXEMPLO: HÁ MUITAS PIADAS ASSOCIANDO NORDESTINOS/AS A PESSOAS FAMINTAS OU RIDICULARIZANDO SEU VOCABULÁRIO E SOTAQUE; MORADORES/AS DO INTERIOR, SOBRETUDO DE SÃO PAULO E DE MINAS GERAIS, SÃO CHAMADOS DE CAIPIRAS E TRATADOS/AS COMO INGÊNUOS OU ABOBADOS/AS; DOS HOMENS DO SUL É COBRADA A IDENTIDADE DE MACHO E DE VALENTIA ETC.

ATIVIDADES

Deixe o grupo expor os estereótipos regionais que conhecem. Quanto às piadas, limite à quantidade suficiente para elucidar as visões que se tem das pessoas em razão de sua origem geográfica. Coletivamente, listem os estereótipos presentes nas piadas, expressões idiomáticas e ditados populares. Ainda no coletivo, questione as raízes e fatores históricos de alguns estereótipos. Por exemplo, o fato de nomearem os trabalhos mal feitos, em São Paulo, de “baianada” e, no centro-oeste, de “goianada”; ou representarem os/as nordestinos/as nos programas de humor, sempre como preguiçosos/as. Em trios, solicite que escolham uma dentre as expressões de preconceito à origem geográfica e a desconstruam, reescrevendo-a com uma conotação positiva.

FECHAMENTO

NAS AULAS SEGUINTEs,
SOLICITE A LEITURA
POR PARTE DOS
GRUPOS; ABRA PARA
COMENTÁRIOS E
CONTRIBUIÇÕES.
O MATERIAL PODE
SER DIGITADO E
SOCIALIZADO COM
OUTRAS TURMAS
DA ESCOLA.

DISPARADOR

ESSA ATIVIDADE SERÁ MAIS BEM DESENVOLVIDA APÓS A SD 37 “A GENTE E OS OUTROS: DESPREZO, PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÃO”, POIS VOCÊ JÁ TERÁ REFLETIDO COM A TURMA A IDEIA DE ETNOCENTRISMO. LEVE UMA COLEÇÃO VARIADA DE FOTOS OU DESENHOS DE POVOS QUE PINTAM SEUS CORPOS DE FORMAS DIFERENTES E ESTIMULE COMENTÁRIOS E UM DEBATE DIVERSIFICADO, INTRODUZINDO A IDEIA DA CULTURA COMO DESEJO ESTÉTICO E DE PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS. AO FINAL, PROPONHA À TURMA UMA PESQUISA SOBRE PINTURAS CORPORAIS.

ATIVIDADES

Na segunda aula, forneça informações e textos para que os/as estudantes, divididos em grupos, iniciem uma pesquisa sobre os padrões gráficos das pinturas corporais que mais lhes interessaram. Estas podem ser de povos indígenas, africanos ou ainda de grupos urbanos. Os/as estudantes devem pesquisar, por exemplo, o país e grupo étnico de origem, a época ou ritual na qual a pintura é utilizada, seus significados e funções, assim como suas características formais, como cor, localização corporal, padrão gráfico, materiais utilizados etc. Proponha a reflexão de que grupos urbanos atuais apresentam tatuagens, piercings, e outras expressões no corpo, e por que diferem de outros grupos populacionais. Localizar expressões no corpo que demarcam diferenças culturais de cada grupo social.

AO FINAL, EM UMA ÚLTIMA AULA, OS/AS ESTUDANTES DEVEM FAZER UMA EXPOSIÇÃO PARA O CONJUNTO DA TURMA, APRESENTANDO, SE DESEJAREM, OS SEUS PRÓPRIOS CORPOS PINTADOS, EXPLICAREM AS RAZÕES DA SUA ESCOLHA E OS SIGNIFICADOS DAQUELA PINTURA PARA OS POVOS/GRUPOS QUE AS UTILIZAM. RECOMENDA-SE QUE O/A PROFESSOR/A FOTOGRAFE A APRESENTAÇÃO.

FECHAMENTO

DISPARADOR

VOCÊ PODE DISPARAR ESTA SITUAÇÃO DIDÁTICA COLOCANDO A PERGUNTA “RACISMO NO BRASIL. ISTO É COISA DO PASSADO?” EM UM LOCAL DE DESTAQUE NA SALA DE AULA E/OU APRESENTANDO AOS/ÀS ESTUDANTES TRECHOS DE FALAS DE PESSOAS FAMOSAS, EXTRAÍDOS DE REVISTAS, POSICIONANDO-SE SOBRE O RACISMO. HAVENDO FALAS QUE SE OPONHAM, O DEBATE SERÁ AINDA MAIS RICO. SE VOCÊ DESENVOLVEU AS ATIVIDADES DAS SD38 “RETRATO DE FAMÍLIA: A CARA DO BRASIL” E SD39 “SOMOS TODOS BRASILEIROS, SEM MAIS NEM MENOS!”, VALE CHAMAR ATENÇÃO PARA ESTEREÓTIPOS RELACIONADOS ÀS REGIÕES DE MAIORIA NEGRA.

ATIVIDADES

Apresente uma definição de “racismo”³ e estimule a turma a elaborar argumentos para defender de modo afirmativo ou negativo se há racismo no Brasil. Prepare alguns dados sobre a desigualdade étnico-racial no Brasil, que justifiquem a importância de trabalhar o tema de modo mais aprofundado e para além da

3. Você pode ter acesso a uma definição de racismo no Livro de Conteúdo do GDE.

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

história da escravidão. No momento seguinte, proponha aos/às estudantes que façam um levantamento de notícias de jornais e revistas sobre casos de discriminação étnico-racial. Grande parte dos jornais e revistas possui versão on line de números anteriores. Pode ser mais interessante subdividir a turma por temas, como, por exemplo: racismo no futebol, racismo no trabalho, racismo na TV etc., assim, no momento de apresentação das pesquisas, os/as estudantes se manterão mais curiosos/as e atentos/as à apresentação dos outros grupos. Destacar como as diversas expressões de racismo se manifestam em relação às mulheres e aos homens, reproduzindo também desigualdades de gênero. Você pode oferecer um roteiro de pesquisa solicitando que registrem a fonte da informação, a data e uma descrição da discriminação. Esta descrição deve incluir informações sobre a pessoa discriminada (cor, sexo, idade, profissão, escolaridade, modo de vestir, de falar, origem regional, dimensões estéticas etc.); a pessoa que a discriminou (idem); o tipo de discriminação (o que foi dito ou feito, por quais razões declaradas ou não); e, finalmente, o contexto da discriminação (espaço público, privado ou profissional, época, situação, reação das pessoas que assistiram e da própria pessoa discriminada etc.) e o encaminhamento dado ao caso.

FECHAMENTO

APÓS APRESENTAÇÃO
DOS GRUPOS,
ELABOREM UM PAINEL
COLETIVO COM AS
MANCHETES DAS
MATÉRIAS E DEIXE-O
EXPOSTO NA SALA.
PODERÁ SER UM
IMPORTANTE RECURSO
PARA OS TEMAS
SUCESSIVOS.

DISPARADOR

VOCÊ PODE FAZER UMA LISTA DE EXPRESSES IDIOMÁTICAS E DITADOS POPULARES RACISTAS PRESENTES NA LINGUAGEM COTIDIANA. ALGUNS EXEMPLOS: “NEGRO DE ALMA BRANCA”; “SERVIÇO DE PRETO”; “OVELHA NEGRA”; “A COISA ESTÁ PRETA”; “AMANHÃ É DIA DE BRANCO”; “NEGRO PARADO É SUSPEITO, CORRENDO É LADRÃO”; “ALÉM DE PRETO, É GAY”; “PROGRAMA DE ÍNDIO”; “DENEGRIR”; “JUDIAR”; “MULATA”; “CRIOULO”; “SARARÁ”; “PESSOAS DE COR”; “PESSOA MORENA”. CONTE COM AS CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO PARA AMPLIAR ESTA LISTA.

ATIVIDADES

Pesquise previamente o porquê de as expressões selecionadas serem consideradas racistas. Por exemplo, o preconceito embutido no termo “moreno”, quando atribuído a uma pessoa negra, como forma de negar ou “dissimular” sua identidade racial. A verbalização destes racismos de linguagem, no espaço da sala de aula, é uma especial oportunidade de desconstruí-los e eliminá-los do vocabulário. Portanto, professor/a, não deixe que nenhum deles fique sem ser refletido. No coletivo ou subgrupos, reflitam sobre a lista apresentada, elaborando no mínimo três argumentos que desconstruam os estereótipos e preconceitos presentes em cada expressão.

NA ÚLTIMA AULA, VOCÊ PODE APRESENTAR AS CONTRIBUIÇÕES DAS LÍNGUAS AFRICANAS PARA O VOCABULÁRIO BRASILEIRO. NO SITE WWW.ACORDACULTURA.ORG.BR, VOCÊ ENCONTRA A PUBLICAÇÃO “MEMÓRIA DAS PALAVRAS”. COMO ATIVIDADE FINAL, SOLICITE À TURMA UMA PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL SOBRE O “RACISMO À BRASILEIRA”.

FECHAMENTO

DISPARADOR

SELECIONE UMA MÚSICA QUE TRAGA ESTEREÓTIPOS COM RELAÇÃO AOS CABELOS DAS PESSOAS NEGRAS, COMO A MÚSICA “O TEU CABELO NÃO NEGA” DO CANTOR E COMPOSITOR LAMARTINE BABO.

“O TEU CABELO NÃO NEGA
MULATA
PORQUE ÉS MULATA NA COR
MAS COMO A COR NÃO PEGA
MULATA
MULATA QUERO O TEU AMOR”

HÁ OUTRAS MÚSICAS QUE DIZEM QUE OS/AS NEGROS/AS TÊM CABELO DURO E NÃO GOSTAM DE PENTEÁ-LOS. ESCOLHA AQUELA QUE ACHAR MAIS ADEQUADA A SUA TURMA.

PREPARE UMA CARTOLINA COM ESTROFES DA MÚSICA COMPLETA E TIRAS DE PAPEL COM UM LADO EM BRANCO.

ATIVIDADES

Ouçam a música com a turma. Em seguida, distribua tiras de papel e peça que cada um/a anote o trecho que mais lhe chamou atenção. Ouçam juntos/as, uma segunda vez. Solicite que cada um/a leia o seu trecho. Enquanto o/a estudante explica o porquê da seleção, vá afixando as tiras na cartolina, ao lado da estrofe correspondente. Outros/as que tenham selecionado a mesma frase devem completar com suas justificativas. Verifique se ficou faltando algum trecho. Em caso afirmativo, provoque que os/as estudantes comentem a razão disso e façam seus próprios destaques sobre o trecho.

Para a aula seguinte, proponha três atividades para a turma, que pode ser dividida em seis subgrupos, sendo dois grupos para cada atividade: 1) fazer um levantamento de propagandas publicitárias, destacando as imagens e adjetivos atribuídos aos cabelos afros (Exemplos: ruim, indomáveis, rebeldes etc); 2) Selecionar imagens de diferentes estilos de cabelos de pessoas negras, pesquisando suas origens e a relação com a identidade das pessoas que usam este estilo (Exemplo: black power, rastafári, tranças etc); 3) Fazer uma tabela com mitos e verdades sobre os cabelos afros (Exemplo: É duro, sujo, ruim, não dá para lavar as tranças etc). Sugira que nesta

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

atividade entrevistem ou convidem um/a cabeleireiro/a afro do bairro para ir à sala de aula. Sugestão: Nesta atividade, você pode articular a questão de gênero ao propor a turma que pense nos padrões estéticos estabelecidos para as mulheres, que levam as meninas negras a alisarem seus cabelos, por exemplo. Reserve até duas aulas para apresentação dos grupos e diálogos entre a turma.

FECHAMENTO

PARA FECHAR, OUÇA COM O GRUPO A MÚSICA “RESPEITEM MEUS CABELOS, BRANCOS”, DE CHICO CÉSAR, E COMENTEM O QUANTO O CABELO CONFERE IDENTIDADE ÀS PESSOAS, NÃO ESQUECENDO DE ESTABELECEER AS DIFERENÇAS POR GÊNERO, SE HOMENS E MULHERES VIVEM ISSO DE FORMA DIFERENCIADA. FAVOREÇA QUE O GRUPO FALE DE OUTRAS “TRIBOS” QUE TÊM NOS CABELOS UMA FORTE MARCA DE SUAS IDENTIDADES.

“BENGUELAS, ZULUS, GÊGES
REBOLOS, BUNDOS, BANTOS
BATUQUES, TOQUES, MANDINGAS
DANÇAS, TRANÇAS, CANTOS
RESPEITEM MEUS CABELOS, BRANCOS
SE EU QUERO PIXAIM, DEIXA
SE EU QUERO ENROLAR, DEIXA
SE EU QUERO COLORIR, DEIXA
SE EU QUERO ASSANHAR, DEIXA
DEIXA, DEIXA A MADEIXA BALANÇAR”.

DISPARADOR

VOCÊ PODE UTILIZAR O VÍDEO “VISTA A MINHA PELE”, DE JOEL ZITO ARAÚJO, DISPONÍVEL NO YOU TUBE; TRATA-SE DE UMA INVERSÃO DE HISTÓRIA: OS/AS NEGROS/AS SÃO A CLASSE DOMINANTE E OS BRANCOS/AS SÃO DESCENDENTES DE GRUPOS QUE FORAM ESCRAVIZADOS/AS. ALEMANHA E INGLATERRA SÃO PAÍSES POBRES, ENQUANTO MOÇAMBIQUE É VISTO COMO UM PAÍS RICO. MARIA É UMA MENINA BRANCA, POBRE, QUE ESTUDA EM UM COLÉGIO PARTICULAR GRAÇAS À BOLSA DE ESTUDO QUE TEM PELO FATO DE SUA MÃE SER FAXINEIRA NESTA ESCOLA. A MAIORIA DE SEUS COLEGAS A HOSTILIZA, POR SUA COR, COM EXCEÇÃO DE SUA AMIGA NEGRA, FILHA DE UM DIPLOMATA.

HÁ OUTROS FILMES QUE UTILIZAM A TROCA DE PAPÉIS COMO RECURSO PARA PROVOCAR A REFLEXÃO SOBRE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, COMO A COMÉDIA NORTE AMERICANA “A NOITE EM QUE O SOL BRILHOU” (TÍTULO ORIGINAL *WATERMELON MAN*, DE MELVIN VAN PEEBLES, 1970, 97 MIN). O FILME CONTA A HISTÓRIA DE UM BRANCO RACISTA QUE UM DIA ACORDA NEGRO. NÃO CONSEGUINDO EMBRANQUECER, TENTA LEVAR UMA VIDA NORMAL, PORÉM SE DEPARA COM A MUDANÇA DE COMPORTAMENTO DAS PESSOAS QUE O RODEIAM.

ASSISTA AO VÍDEO SELECIONADO ANTECIPADAMENTE, DESTACANDO ALGUNS PONTOS PARA O DEBATE.

ATIVIDADES

Assistam ao vídeo ou ao filme e reflitam sobre a “troca de papéis”. Identifiquem os lugares comumente ocupados por negros/as e por brancos/as na sociedade de modo geral, em sua cidade, no estado, no país. Divida a turma em quatro subgrupos. Proponha que descrevam uma situação de desigualdade, trocando os papéis. Podem ser histórias verídicas ou a partir de programas de TV ou notícias levantadas de jornais e revistas (reveja o painel da SD 40). Os grupos devem preparar uma encenação (no máximo de 5 minutos) das situações escolhidas.

Na aula seguinte, se apresentam e a turma reflete e debate sobre os temas abordados.

FECHAMENTO

APRESENTAÇÃO DE DADOS DA REALIDADE SOBRE DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL. VOCÊ TAMBÉM PODE APRESENTAR PARA A TURMA, AMPLIANDO O DEBATE, ALGUM DOS DOCUMENTÁRIOS OU TODOS DA SÉRIE DE SEIS, INTITULADOS “CAFÉ COM LEITE (ÁGUA E AZEITE?)”, QUE DISCUTEM DEMOCRACIA RACIAL⁴. O QUE DESDOBRARÁ A ATIVIDADE EM OUTRAS.

4. Todos são encontrados no You Tube. Você pode ainda acessar <http://www.africanaescola.com.br/conteudos/cafecomleite.html>.

DISPARADOR

APRESENTE À TURMA UMA REPRODUÇÃO DO QUADRO “REDEÇÃO DE CÃ”⁵ (1895, ÓLEO SOBRE TELA 199 X 166 CM, ACERVO DO MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO), DO PINTOR REALISTA ESPANHOL RADICADO NO BRASIL, MODESTO BROCCOS, E DEIXE QUE ELES/ELAS explorem e discutam livremente o quadro durante alguns minutos.

ATIVIDADES

Oriente os/as estudantes na exploração das características dos/das personagens retratados: mulher idosa e negra (com as mãos estendidas aos céus em agradecimento), mulher jovem miscigenada, homem jovem branco e bebê branco. Explore a relação sugerida entre eles: mulher negra como mãe da mulher jovem miscigenada e avó do bebê branco, indicando uma sucessão no tempo e nas gerações que vai da pele negra à pele branca. Notar que, na disposição do quadro, o homem branco ocupa uma posição lateral, como se viesse de fora, para interferir sobre a linhagem das mulheres, ao “contribuir” para o “embranquecimento” de sua descendência. Explore o tema da ideologia do “embranquecimento”, oferecendo elementos sobre o surgimento e uso social deste conceito. Sugestão de material de apoio: Muniz Sodré, “Uma genealogia das imagens do racismo” no especial da Folha de São Paulo “500 Anos” (www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/zumbi_28.htm) e Lilia Moritz Schwarcz, “O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930” (São Paulo. Cia das Letras, 1993).

FECHAMENTO

EXPLORE O TEMA DA NATURALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES E A DISCRIMINAÇÃO DOS DESCENDENTES DE GRUPOS QUE FORAM ESCRAVIZADOS. VOCÊ PODE TRABALHAR COM O GRUPO A IMAGEM DA MULHER NEGRA, SUA HISTÓRIA DE EXPLORAÇÃO E ABUSO, SEU PAPEL DE MÃE DE FILHOS/AS SEM PAI E DE “AMA DE LEITE” DOS/AS FILHOS/AS BRANCOS/AS DE SUAS PATROAS. NOTE AINDA QUE O QUADRO PINTADO APENAS SEIS ANOS DEPOIS DA ABOLIÇÃO SUGERE, NA RELAÇÃO ENTRE O TÍTULO DA OBRA E AQUILO QUE ELA RETRATA, O “EMBRANQUECIMENTO” COMO “REDEÇÃO”. OBSERVE QUE ESTA ASSOCIAÇÃO RECORRE À PODEROSA NARRATIVA BÍBLICA (GÊNESIS: 9,18 – 10,32) ONDE NOÉ, PARA CASTIGAR UM DOS SEUS FILHOS, CÃ, ROGOU-LHE A MALDIÇÃO DE ELE E SEUS DESCENDENTES SEREM SERVOS DOS SERVOS.

DISPARADOR

SOLICITE PREVIAMENTE QUE OS/AS ESTUDANTES OBSERVEM DURANTE UMA SEMANA OS/AS PERSONAGENS NEGROS/AS QUE APARECEM NA TV E REGISTREM: O PROGRAMA, DATA E HORÁRIO, ATOR/ATRIZ, SE SÃO JOVENS OU IDOSOS E FAÇAM UM BREVE RELATO DA CENA, CARACTERÍSTICAS DO/DA PERSONAGEM. FAÇA VOCÊ TAMBÉM ESTE LEVANTAMENTO E LEVE SEU REGISTRO PARA A SALA DE AULA.

ATIVIDADES

Analise com a turma as características encontradas e os estereótipos geralmente presentes nestes/as personagens (Exemplos: ocupam papéis secundários, em funções de pouco prestígio social, são malandros/as, desleixados/as, com samba no pé etc). Dialogue com a turma sobre o quanto estas imagens refletem a realidade e ao mesmo tempo a perpetua ou recria. Acesse a publicação “A negação do Brasil: o/a negro/a na telenovela brasileira” e/ou o filme de mesmo nome, do diretor Joel Zito Araujo, que analisa a ausência do/a negro/a na TV e a perpetuação de preconceitos e estereótipos por meio da telinha. Destaque os papéis desenvolvidos por mulheres nas telenovelas e os estereótipos de gênero inter-relacionados aos de raça. Chame a atenção do grupo o fato de os/das negros/as terem maior presença em novelas de época, que retratam a escravidão, revelando uma tendência de delimitar as desigualdades raciais ao passado. A novela “Escrava Isaura”, adaptada da obra de Bernardo Guimarães, sucesso mundial, merece particular atenção na análise da personagem Isaura, negra, mas cuja *“tez é como o marfim do teclado, alva que não deslumbra, embaçada por uma nuança delicada, que não sabereis dizer se é leve*

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

palidez ou cor-de-rosa desmaiada” e da personagem Rosa, negra, escrava, feiticeira, apaixonada pelo patrão e com inveja de Isaura. Pode ainda resgatar com a turma o filme sobre “Chica da Silva”, no qual a personagem principal é uma negra.

Para a aula seguinte, você pode levar trechos de obras literárias que descrevam personagens negros/as, para a turma analisar. Leve um trecho diferente para cada grupo. Sugestões de personagens: Isaura e Rosa de “Escrava Isaura”, de B. Guimarães; o personagem Raimundo da obra “Iaiá de Garcia”, de Machado de Assis; “O bom crioulo”, de Adolfo Caminha, “O demônio familiar”, de José de Alencar, entre outros. Aproveite para trocar informações com outros/as professores/as que podem auxiliar em sua pesquisa de obras literárias. Com a turma, estimule que correlacionem a construção destes/as personagens com o quadro “Redenção de Cã”.

PROPONHA AOS/ÀS ESTUDANTES,
INDIVIDUALMENTE OU EM GRUPOS, QUE
ELABOREM UMA CARTA COM PRINCÍPIOS E
CRITÉRIOS PARA UMA TV QUE SEJA A “CARA
DO BRASIL”. EM AULAS SEGUINTE, OS TEXTOS
PODEM SER LIDOS PARA TODA A TURMA.

FECHAMENTO

DISPARADOR

LEIA NA SALA DE AULA A CRÔNICA “BONS DIAS”, DE MACHADO DE ASSIS⁶, NA QUAL O AUTOR SIMULA SER UM SENHOR DE ESCRAVOS PARA NARRAR O DIA EM QUE, PRESENTINDO A CHEGADA DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO, RESOLVE LIBERTAR UM SEU ESCRAVO, DE FORMA A FIGURAR PARA ELE E PARA A SOCIEDADE DA SUA ÉPOCA COMO UMA ESPÉCIE DE “BENFEITOR”. O CONTO SEGUE DESCREVENDO COMO, DEPOIS DE LIBERTO, O JOVEM ESCRAVO PERMANECEU SOB AS ORDENS DO SEU SENHOR, MAS AGORA AGRADECIDO POR SUA “LIBERDADE”, AINDA QUE SUJEITO A EVENTUAIS CASTIGOS E BAIXA REMUNERAÇÃO.

6. O texto pode ser encontrado em <http://www.dominiopublico.gov.br>

ATIVIDADES

A discussão do texto deve ajudar a abordar os significados da liberdade jurídica diante dos constrangimentos materiais que afligiram os grupos que foram escravizados no imediato pós-abolição. Deve ajudar, também, a refletir sobre as diferenças de condições que marcaram a vida dos/as negros/as a partir daí, tanto do ponto de vista do trabalho, quanto da auto-estima. Será interessante que o debate permita uma reflexão onde a turma possa articular com a realidade dos/as negros/as na atualidade. Por exemplo, a inserção de jovens negros/as no mercado de trabalho, ou ainda do lugar ocupado pelas mulheres negras, que permanecem como empregadas domésticas ou em atividades consideradas subalternas.

Finalmente, deve contribuir com a reflexão sobre o discurso de uma sociedade predominantemente branca sobre as ditas novas condições do/da negro/a na sociedade nacional, assim como sobre a ideia de que esta sociedade teria eliminado o racismo junto com a escravidão.

PEÇA À TURMA QUE REESCREVA O CONTO, AGORA DO PONTO DE VISTA DO JOVEM ESCRAVIZADO. OS TEXTOS PODERÃO SER ESCRITOS EM GRUPOS E APRESENTADOS PARA TODOS/AS.

FECHAMENTO

DISPARADOR

ESTA ATIVIDADE PODE SER INICIADA COM UMA PERGUNTA ABERTA, DIRIGIDA AOS/ÀS ESTUDANTES: “EXISTE ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO NESTA ESCOLA?”. EM SEGUIDA, O GRUPO PODE FALAR MAIS SOBRE ESTAS SITUAÇÕES, EXPLICITANDO A QUAIS GRUPOS, EM QUAIS CONTEXTOS ETC. PREPARE MEIA FOLHA DE PAPEL PAUTADO, UMA POR ESTUDANTE E UMA CAIXA PARA SER UTILIZADA COMO URNA.

7. Os dados da pesquisa podem ser encontrados em <http://portal.mec.gov.br/>

ATIVIDADES

Apresente alguns resultados da pesquisa nacional “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar”, coordenada pela FIPE/USP em parceria com a SECAD/MEC, 2009⁷.

Na sequência, distribua as folhas para os/as estudantes. Informe que não é necessário identificar com o nome ou qualquer marca pessoal. Peça que façam a atividade em silêncio, preenchendo a folha da seguinte forma: no alto da ficha, do lado direito, o seu sexo (masculino ou feminino), no alto do lado esquerdo, a sua cor (preto, pardo, indígena, asiático ou branco) – se achar pertinente, solicite que coloquem, no alto e no centro da ficha, a sua orientação sexual (heterossexual, homossexual, bissexual etc.). Em seguida, peça que cada um use apenas a primeira linha para afirmar sucintamente: “há discriminação” ou “não há discriminação” nesta escola. E, nas demais linhas, descrever uma situação que justifique a sua opinião. As orientações vão sendo dadas paulatinamente e respondidas pelo grupo. Só passe para a questão seguinte, quando todos/as tiverem finalizado. Ao final, peça para dobrarem suas folhas. Passe com a urna (caixa) para que as depositem, de forma a garantir o anonimato das fichas.

FECHAMENTO

LEIA E, SE POSSÍVEL, DIGITE AS FICHAS COMPUTANDO ALGUNS DADOS (NÚMERO DE HOMENS, DE MULHERES, DE PESSOAS QUE ACHAM QUE “HÁ DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA” ETC). COM A AJUDA DOS/AS ESTUDANTES, ANALISE AS SITUAÇÕES DESCRITAS, ORGANIZANDO ENQUANTO CATEGORIAS (XINGAMENTO, PIADAS, AGRESSÃO FÍSICA ETC). EXPLOREM AS SITUAÇÕES EM SI MESMAS, MAS TAMBÉM E PRINCIPALMENTE, DE QUE FORMA A OPINIÃO SOBRE SE HÁ OU NÃO DISCRIMINAÇÃO ESTÁ RELACIONADA COM A AUTO-ATRIBUIÇÃO DE CADA RESPONDENTE NOS QUESITOS COR, GÊNERO (E ORIENTAÇÃO SEXUAL). ESTE EXERCÍCIO TEM A FUNÇÃO DE EXPLORAR ENTRE OS/AS ESTUDANTES COMO A PERCEPÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO PODE VARIAR DE ACORDO COM A POSIÇÃO DE CADA UM/A (AUTO-PERCEPÇÃO) EM UM CONTEXTO DE VARIADAS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO. PARA ISSO SERÁ NECESSÁRIO APURAR QUAL A PROPORÇÃO ENTRE AS RESPOSTAS PARA CADA ITEM OBJETIVO (TURMA PREDOMINANTEMENTE BRANCA OU NEGRA, OU PARDA, MASCULINA OU FEMININA ETC.), ASSIM COMO DAS RESPOSTAS (AVALIANDO SE HÁ UMA OPINIÃO PREDOMINANTE OU NÃO) E A RELAÇÃO ENTRE ELAS, DE FORMA A DISCUTIR A PERGUNTA: “FAZ DIFERENÇA SER NEGRO/A, BRANCO/A, PARDO/A, HOMEM OU MULHER NA HORA DE PERCEBER SE HÁ PRECONCEITO OU NÃO EM UM MESMO AMBIENTE?”

ANALISEM AS SITUAÇÕES DESCRITAS E APROVEITEM PARA DEBATER SOBRE OS CASOS DE DISCRIMINAÇÃO RELATADOS, QUAL A OPINIÃO DO GRUPO SOBRE ESSA REALIDADE E O QUE PODE SER FEITO NO SENTIDO DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO ESCOLAR MENOS DISCRIMINATÓRIO E MAIS INCLUSIVO.

DISPARADOR

VOCÊ PODE INICIAR A ATIVIDADE APRESENTANDO ALGUM RELATO SOBRE DISCRIMINAÇÃO. PODEM SER SELECIONADOS DE JORNAIS E REVISTAS OU VÍDEOS OU TIRADOS DA SUA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA DE VIDA. IMPORTANTE QUE NO RELATO A PESSOA DIGA COMO SE SENTIU E QUE SUA REAÇÃO ESTEJA EXPLÍCITA. NO SITE WWW.DIALOGOSCONTRAORACISMO.ORG.BR, VOCÊ PODE ENCONTRAR VÁRIOS DEPOIMENTOS DA CAMPANHA “ONDE VOCÊ GUARDA O SEU RACISMO”.

ATIVIDADES

Proponha que os/as estudantes, individualmente e em silêncio, pensem em situações de discriminação e humilhação que tenham vivido ou presenciado. Dados alguns minutos, conversem sobre os sentimentos vividos nestas situações (não é necessário relatá-la) e sobre as reações que tiveram. Selecione alguns textos sobre os impactos da discriminação no desenvolvimento pessoal e social das pessoas, para leitura coletiva ou em grupos. Na aula seguinte, organize a turma em subgrupos e proponha um levantamento de instituições e projetos governamentais e não-governamentais que atuam junto a vítimas de discriminação (mulheres, negros/as, homossexuais etc). Solicite que registrem o máximo de informações a respeito: nome da instituição, endereço, missão, objetivos, área de atuação, forma de acesso, resultados obtidos etc. A pesquisa pode ser feita apenas pela internet ou você pode ainda propor que os/as estudantes ampliem visitando alguma instituição ou projeto. Você pode definir junto com o grupo a amplitude da pesquisa a ser realizada.

OS GRUPOS DEVEM SE APRESENTAR E PENSAR UMA FORMA DE REGISTRO PARA TORNAR AS INFORMAÇÕES DISPONÍVEIS PARA A ESCOLA. UMA SUGESTÃO É REALIZAREM UMA CAMPANHA CONTRA A DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA, PROPONDO UM JORNAL-MURAL, COM IMAGENS E TEXTOS, AFIXADOS EM ÁREA COMUM.

FECHAMENTO

DISPARADOR

SELECIONE E LEVE PARA A SALA DE AULA IMAGENS OU APENAS UMA LISTA COM NOMES-REFERÊNCIA NA LUTA ANTI-DISCRIMINATÓRIA EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS. FIQUE ATENTO/A PARA INCLUIR REPRESENTANTES DOS MAIS VARIADOS SEGMENTOS (NEGROS/AS, MULHERES, INDÍGENAS, QUILOMBOLAS, GAYS, LÉSBICAS ENTRE OUTROS), DAS MAIS VARIADAS ÁREAS (POLÍTICA, ARTES, ESPORTES ETC) E REGIÕES (IMPORTANTE TER PESSOAS DE SUA CIDADE E REGIÃO). O CURSO GDE OFERECERU UMA CONSIDERÁVEL LISTA; NA INTERNET, VOCÊ PODERÁ COMPLEMENTAR ESTAS INFORMAÇÕES.

ATIVIDADES

Faça uma apresentação para o grupo, destacando a importância de se ter referências, exemplos que mostrem as conquistas e possibilidades de mudança das realidades e sirvam de estímulo para as novas gerações. Abra espaço para que o grupo complemente a lista apresentada. Proponha que se organizem em trios para pesquisar a biografia de alguma destas personalidades, destacando suas contribuições na luta contra a discriminação e a promoção da igualdade. Evite que mais de um grupo pesquise sobre a mesma pessoa, assim a turma ampliará seu repertório.

ORGANIZE AS APRESENTAÇÕES NAS AULAS SEGUINTE. ESTIMULE-OS/AS A SEREM CRIATIVOS/AS, LEVANDO IMAGENS, SONS E O QUE MAIS POSSA ENRIQUECER A APRESENTAÇÃO.

FECHAMENTO

DISPARADOR

COM APOIO DOS/AS ESTUDANTES, AGENDE UMA MESA REDONDA COM AO MENOS DOIS/DUAS ATIVISTAS DE MOVIMENTOS SOCIAIS ANTI-DISCRIMINATÓRIOS (NEGROS/AS, MULHERES, INDÍGENAS, PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, LGBT ETC.) DE SEU MUNICÍPIO, CIDADE OU ESTADO. SOLICITE QUE FALEM UM POUCO SOBRE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA DE VIDA, SOBRE COMO PASSARAM A ATUAR NESTES MOVIMENTOS, QUAIS OS OBJETIVOS E FORMAS DE ATUAÇÃO ETC. CASO VOCÊ NÃO TENHA REALIZADO A SD⁵² QUE PROPÔS UM LEVANTAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE DEFESA DE DIREITOS, APRESENTE PARA A TURMA MATERIAIS PRODUZIDOS POR ESTES MOVIMENTOS SOCIAIS (FOLHETO, VÍDEO, MANIFESTO, LEI OU PROJETO DE LEI ETC.). SE FEZ A ATIVIDADE CITADA, RECUPERE-A COM O GRUPO.

ATIVIDADES

Estimule o debate sobre o material e contribua para que os/as estudantes organizem suas dúvidas e curiosidades, elaborando perguntas a serem feitas aos/às convidados/as.

Um tema que poderá ser pesquisado e proposto no debate são as políticas afirmativas, como a questão das cotas nas universidades.

Definam previamente quem registrará a mesa redonda, quais os recursos necessários (anotações, fotografias, gravação etc) e quem mediará o debate (pode ser você ou algum/a estudante).

RESERVE A AULA SEGUINTE À MESA REDONDA PARA DISCUTIR AS IMPRESSÕES DOS/DAS ESTUDANTES SOBRE A PALESTRA, COMPLEMENTANDO INFORMAÇÕES.

OBS: ESTA SD PODE SER VINCULADA À SD 11
“MOVIMENTOS QUE NOS MOVIMENTAM”.

FECHAMENTO

6. O texto pode ser encontrado em <http://www.dominiopublico.gov.br>

DISPARADOR

VOCÊ PODE PROPOR ESTA ATIVIDADE FAZENDO REFERÊNCIA AOS CONTOS ESCRITOS PELOS/AS ESTUDANTES NA SD 50, OS SONHOS E DESEJOS NO PÓS-ABOLIÇÃO E INICIAR UMA APRESENTAÇÃO DAS CHAMADAS “POPULAÇÕES TRADICIONAIS”. EM DOCUMENTO OFICIAL DO GOVERNO FEDERAL DE 2007⁸, FORAM IDENTIFICADAS 14 CATEGORIAS DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: AGROEXTRATIVISTAS, SERINGUEIROS, CIGANOS, POME-
RANOS, INDÍGENA, QUEBRadeiras DE COCO BABAÇU, FAXINAIS, SERTANEJOS, QUILOMBOLAS, GERAIZEIROS, FUNDOS DE PASTO, PANTANEIROS PESCADORES ARTESANAIS, CAIÇARAS, COMUNIDADE DE TERREIRO. VOCÊ PODE FAZER UMA SELEÇÃO DE MATÉRIAS DA IMPRENSA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESSAS POPULAÇÕES E LEVAR PARA A TURMA.

8. PNPCT - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. O documento pode ser encontrado em <http://www.mds.gov.br/>

ATIVIDADES

Proponha à turma que façam uma pesquisa buscando identificar quais são as “populações tradicionais”, suas regiões, suas características e história, quais as suas reivindicações. Você pode ainda estimular a turma a pesquisar as relações de gênero percebidas nessas populações e compará-las às percebidas em nossa sociedade. A pesquisa pode ser feita em matérias de jornais, documentos disponíveis na internet, contato com membros de alguma dessas populações que porventura vivam na região da escola etc. O material encontrado deve ser compartilhado na turma e a partir daí serão formados grupos que escolherão sobre qual população farão um mural.

OS GRUPOS CONFECCIONARÃO MURAI
EXPLICATIVOS SOBRE AS DIFERENTES
POPULAÇÕES OU COMUNIDADES
TRADICIONAIS ESCOLHIDAS E PODERÃO
FAZER EXPOSIÇÃO DELES/AS PARA OUTRAS
TURMAS DA ESCOLA.

FECHAMENTO

DISPARADOR	ATIVIDADES	
<p>VOCÊ PODE PARTIR DE UMA PERGUNTA ABERTA À TURMA SOBRE “O QUE SÃO POVOS INDÍGENAS?” E “O QUE É UMA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO?” OU LEVAR IMAGENS DE DIFERENTES POVOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS EM DIFERENTES CONTEXTOS DA ATUALIDADE.</p>	<p>Organize a turma em dois grupos: um deverá pesquisar sobre “povos indígenas” e outro sobre as “comunidades remanescentes de quilombos”.</p> <p>Em uma primeira aula, você pode orientar a pesquisa dos/as estudantes na localização de uma resposta por meio de fontes bastante convencionais, como dicionários e livros didáticos de história, mas também por outros meios:</p> <p>Para “povos indígenas” proponha a leitura da Constituição Federal de 1988 (Capítulo VIII, artigos 231 e 232), de forma a perceberem a diferença entre as definições antigas e convencionais e a definição legal contemporânea. Nas aulas seguintes, a turma deve assistir aos vídeos selecionados pelo/a professor/a da coleção “Pluralidade Cultural – Índios no Brasil” do Ministério da Educação – TV Escola - Secretaria de Educação a Distância (www.mec.gov.br), realizando um debate depois de cada um deles.</p> <p>Para as “comunidades remanescentes de quilombos” sugira a leitura do Decreto 4788 de 20 de novembro de 2003 e ainda de materiais publicados pelo MEC, para que, da mesma forma, percebam a diferença entre as definições convencionais e a definição contemporânea. Nas três aulas seguintes, a turma deve assistir aos três vídeos da coleção “Visões quilombolas” do site www.koinonia.org.br, realizando um debate depois de cada um deles.</p>	
	<p>SOLICITE À TURMA QUE REDIJA UM PEQUENO TEXTO SOBRE AS DIFERENÇAS ENTRE UMA CONCEPÇÃO DICIONARIZADA E CONVENCIONAL E A CONCEPÇÃO ATUAL, DE INDÍGENAS E QUILOMBOLAS, TOMADA DO PONTO DE VISTA LEGAL, MAS TAMBÉM DO PONTO DE VISTA DELES/AS PRÓPRIOS/AS. DESTAQUEM AS ATUAIS REIVINDICAÇÕES DESTES GRUPOS.</p>	<p>FECHAMENTO</p>

9.
<http://portal.mec.gov.br/>

DISPARADOR

INICIAR CONVERSA COM OS/AS ESTUDANTES SOBRE FORMAS UTILIZADAS POR ELES/ELAS PARA SE COMUNICAREM COM PESSOAS DE OUTRAS CIDADES, ESTADOS, REGIÕES (TELEFONE, SITES DE RELACIONAMENTO, E-MAIL, CARTAS, ETC). CHAMAR ATENÇÃO PARA O FATO DAS ESCOLAS TEREM QUASE SEMPRE A MESMA FORMA DE ORGANIZAÇÃO (SEGMENTAÇÃO DO ESPAÇO, DISCIPLINA DE HORÁRIOS, SEPARAÇÃO POR IDADES, DIVISÃO DO SABER EM ÁREAS DO CONHECIMENTO ETC.), MAS AO MESMO TEMPO, EXISTIR EM CONTEXTOS MUITO DISTINTOS (BAIRROS POBRES E RICOS, POVOS INDÍGENAS, COMUNIDADES QUILOMBOLAS, RURAIS OU CIDADES METROPOLITANAS ETC.). ESTIMULAR A TURMA A CORRESPONDER-SE COM OUTRO GRUPO DE ESTUDANTES DE ESCOLA COM CARACTERÍSTICAS DISTINTAS DA ESCOLA DE VOCÊS.

ATIVIDADES

Professor/a, pesquise algumas experiências de intercâmbio entre escolas. Troque informações com outros/as educadores/as; procure – seja por meios oficiais (secretarias municipal ou estadual), seja por meio de entidades da sociedade civil ou por meios próprios (busca de contatos por e-mail, eventualmente lançando mão da própria rede criada por meio do curso

ATIVIDADES CONTINUAÇÃO

GDE) – realizar contato com a direção ou com um/a professor/a de uma escola muito distinta da sua para iniciar a troca de correspondência entre os/as estudantes das duas escolas. Os/As professores/as envolvidos podem sugerir a seus/suas estudantes que a primeira carta redigida seja de auto-apresentação falando de suas histórias e de suas realidades imediatas (família, bairro, raça/etnia, cidade etc.) e anexando fotos, cartões postais, desenhos etc. Da mesma forma, estimulem a curiosidade de sua turma quando os/as estudantes receberem as cartas da outra escola, de forma a poderem responder fazendo perguntas e pesquisando sobre suas curiosidades em jornais e livros. Nos casos em que isso for viável, é interessante que tal comunicação possa se dar, também, por e-mail.

AO FINAL DE UM SEMESTRE OU UM ANO, OS/AS ESTUDANTES DEVEM TER MATERIAIS SUFICIENTES PARA REALIZAR UMA EXPOSIÇÃO DESTACANDO AS ÁREAS GEOGRÁFICAS E AS CARACTERÍSTICAS DE CADA CIDADE OU ESTADO, AS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE ELAS, EXPONDO FOTOS E OBJETOS, CONTRIBUINDO PARA QUE O CONHECIMENTO TEÇA REDES, PRODUZA NOVOS CONCEITOS E PROMOVA TROCAS IGUALITÁRIAS ENTRE PESSOAS E GRUPOS.

FECHAMENTO