



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro Biomédico

Instituto de Medicina Social

Maria Mostafa

**Professores na encruzilhada entre o público
e o privado: o curso gênero e diversidade na escola**

Rio de Janeiro

2009

Maria Mostafa

**Professores na encruzilhada entre o público
e o privado: o curso gênero e diversidade na escola**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciências Humanas e Saúde.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fabíola Rohden

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CB/C

M915 Mostafa, Maria.
Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso gênero e diversidade na escola / Maria Mostafa. – 2009.
125f.

Orientadora: Fabíola Rohden.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social.

1. Formação de professores – Teses. 2. Valores sociais – Teses. 3. Políticas públicas – Teses. 4. Relações de gênero – Teses. 5. Relações sociais – Teses. 6. Orientação sexual – Teses. I. Rohden, Fabíola. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Medicina Social. III. Título.

CDU 37.043

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maria Mostafa

**Professores na encruzilhada entre o público
e o privado: o curso gênero e diversidade na escola**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ciências Humanas e Saúde.

Aprovada em 05 de agosto de 2009.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Fabíola Rohden(Orientadora)
Instituto de Medicina Social - UERJ

Prof.^a Dra. Jane Araújo Russo
Instituto de Medicina Social - UERJ

Prof. Dr. Ruben de Araújo Mattos
Instituto de Medicina Social - UERJ

Prof. Dr. José Maurício Arruti
Departamento de antropologia - UNICAMP

Rio de Janeiro

2009

DEDICATÓRIA

Para as minhas irmãs Joana e Laura.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) pela bolsa de estudos que tornou possível a realização desse trabalho.

À professora Fabíola Rohden pela orientação e pela oportunidade de me aproximar do GDE.

Aos professores Sérgio Carrara e José Maurício Arruti pelos ricos apontamentos da Qualificação.

À minha mãe, Solange Mostafa, por toda a ajuda e o incentivo, pela disponibilidade em me atender em qualquer questão a qualquer momento e pela generosidade que marca a sua prática docente, da qual pude desfrutar na condição especial de filha.

Ao meu pai, pelo suporte tecnológico “top de linha” e pelas conversas no msn que me acalmaram nos momentos mais aflitos.

Às minhas irmãs Joana e Laura, pela estrutura emocional e cumplicidade em toda a minha vida. Obrigada por nunca descuidarem da irmãzinha caçula.

À Cláudia Ribeiro, grande amiga proporcionada pelo IMS, e reforçada nas voltas da Uerj para Niterói, por ter sido uma pessoa com quem eu pude compartilhar muita coisa nesses dois anos, inclusive a orientadora!

Aos amados de sempre, que entenderam os meus sumiços e continuaram presentes: Nelson, Fernanda, Morgana, Maya, Juliana, Lívia, Bruno e Dani.

Aos professores do Colégio Kattenbach por terem feito minha vida alegre e muito divertida nas horas mais desesperançosas.

À Sabine Kattenbach, coordenadora, pela amizade verdadeira e cuidadosa.

À Elza Kattenbach, diretora (coincidentemente cursista do GDE) pela acolhida generosa, pela amizade e pela revisão dessa dissertação. Obrigada Kattenbach!

Aos colegas de turma do mestrado, pelo compartilhamento solidário de informações e pelos chopps ocasionais.

RESUMO

MUSTAFA, Maria. *Professores na encruzilhada entre o público e o privado: o curso gênero e diversidade na escola*. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

A presente pesquisa busca analisar os conflitos de valores em uma política pública para a diversidade na escola. Para tanto, inicialmente é feita uma discussão teórica que problematiza a questão dos valores nas políticas públicas. A partir dessa discussão e também da reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade nas sociedades modernas, o curso piloto Gênero e Diversidade na Escola, realizado em 2006, é analisado. O curso se destinou à atualização de 1.200 professores do 3º e do 4º ciclo (antigas 5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental da rede pública do país nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, tendo sido elaborado numa parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Conselho Britânico e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. O curso, por ter sido oferecido a distância e ambientado em uma plataforma virtual de aprendizagem, gerou diversos materiais. Para essa pesquisa foram utilizados principalmente os relatos dos cursistas e dos professores *on-line* nos fóruns de discussão de caso. A partir desses relatos observou-se que a discussão do assunto sexualidade apresentou alguns conflitos entre os valores promovidos pelo curso e os valores apresentados pelos cursistas. Esse conflito se tornou ainda mais evidente ao se comparar as discussões sobre sexualidade com as discussões dos temas ligados ao gênero e à questão racial, que fluíram com uma menor número de entraves. A concepção de sexualidade que o curso promoveu se pautou nas ciências sociais, enquanto a concepção dos cursistas esteve mais de acordo com uma concepção de moral e ciência mais tradicional e fechada.

Palavras-chave: Políticas públicas. Sexualidade. Relações de gênero. Formação de professores. Diversidade.

ABSTRACT

This research seeks to analyze the conflict of values in public policy for diversity in school. Thus, initially there is a theoretical discussion that problematizes the issue of values in public policy. From that discussion and reflection on issues of gender and sexuality in modern societies, the ongoing pilot Gender and Diversity in Schools, held in 2006, is analyzed. The course is intended to update 1200 teachers of the 3rd and the 4th cycle (former 5th through 8th grades) in the public elementary school in the country on issues of gender, sexuality and sexual orientation and ethnic-racial relations, and was developed in partnership between the Special Secretariat for Policies for Women, the Ministry of Education, the Special Secretariat for Policies to Promote Racial Equality, the British Council and the Latin American Center on Sexuality and Human Rights. The course, being offered by distance in a virtual learning platform, has created various materials. For this research were mainly used the online teachers forums for discussion of case. From these reports it was noted that discussion of sexuality issue presented some conflict between the values promoted by the course and the values of the students. This conflict became even more evident when comparing the discussions about sexuality with the discussions of the issues related to gender and race, which flowed with a smaller number of barriers. The conception of sexuality that the course promoted is guided by the social sciences, while the conception of sexuality of the students was more in line with morality and science with a more traditional and closed point of view.

Keywords: Public policy. Sexuality. Gender issues. Teacher training. Diversity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	GÊNERO, SEXUALIDADE E INDIVIDUALISMO: REFLEXÕES TEÓRICAS	12
2.1	Políticas públicas e individualismo.....	12
2.2	A importância das relações de gênero e sexualidade nas sociedades modernas.....	22
2.2.1	<u>Sexualidade e biopoder</u>	22
2.2.2	<u>Habitus e gênero</u>	28
3	O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	35
3.1	Sexualidade e direitos humanos.....	35
3.2	Contexto da elaboração do curso	39
3.3	Descrição do curso.....	44
4	VALORES EM CONFLITO.....	57
4.1	Descrição metodológica.....	57
4.2	A recepção do curso: análise dos fóruns de discussão de caso.....	60
4.3	Os relatórios	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

Em 2006, foi realizado o curso piloto Gênero e Diversidade na Escola (GDE) visando a atualização de 1.200 professores do 3º e do 4º ciclo (antigas 5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental da rede pública do país nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, e relações étnico-raciais.

As instituições responsáveis pelo desenvolvimento e execução do curso-piloto foram: Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM-IMS/UERJ); Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir); Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad/MEC e Secretaria de Ensino a Distância - Seed/MEC) e British Council.

O desenho do GDE se iniciou em 2004, quando a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres articulada com o *British Council*¹, estabeleceu a necessidade de um projeto de formação de profissionais de educação na temática de gênero. Após essa primeira resolução, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República foram incorporados ao projeto, e à temática de gênero foi adicionada a discriminação étnico-racial e a discriminação devido à orientação sexual. No ano seguinte, as secretarias do Governo Federal envolvidas no projeto, convidaram o CLAM para desenvolver e executar um curso de educação à distância que combatesse o racismo, a homofobia e o sexismo (ROHDEN e CARRARA, 2008).

¹ O British Council participou do curso visando um intercâmbio entre as iniciativas brasileiras e britânicas na área da educação e diversidade, além de parte da contribuição financeira.

Os municípios que participaram do curso-piloto foram: Niterói e Nova Iguaçu (RJ), Maringá (PR), Dourados (MS), Porto Velho (RO) e Salvador (BA). Tais municípios contemplam todas as regiões brasileiras e apresentam diferentes perfis de tamanho e localização tornando o curso, e mais especificamente o material que lhe é resultante, uma amostra de como os professores brasileiros lidam com as demandas do Estado para o tratamento dos temas relativos à diversidade no ambiente escolar.

Por ser uma grande tentativa de concretizar, para os professores, as políticas públicas para o respeito à diversidade na educação, esboçadas na LDB/1996 e no Plano Nacional de Educação de 2001, o curso piloto, que foi executado dentro da metodologia dos cursos a distância, produziu um instigante material que nos ajuda a entender a relação entre essas três esferas: políticas públicas, a educação e diversidade.

A realização do curso Gênero e Diversidade na Escola é justificada pela importância que a escola e a educação formal apresentam na formação das concepções dos alunos sobre as temáticas de gênero, sexualidade e raça/etnia.

As relações de gênero, segundo Bourdieu (2003), estão definidas por um *habitus*, em algum lugar entre a estrutura e a agência, se constituindo como uma estrutura estruturada que atua como estrutura estruturante, conforme o vocabulário do autor. O professor, que é antes de tudo uma pessoa de seu tempo, também é responsável pela reprodução da hierarquia de gênero, o que o torna uma ferramenta estruturante.

O *habitus* das relações de gênero se apresenta dessa forma como um conjunto dos valores que o professor traz consigo, que lhe foi ensinado por diferentes instâncias como família, escola e religião, e que repassa aos alunos. Daí a necessidade de políticas que alertem os professores para a interrupção desse modelo reprodutivo de valores.

Por outro lado, no que concerne à sexualidade, de acordo com Foucault (1988), o professor também é ferramenta do dispositivo da sexualidade. Como sujeito moderno, ele atua como um representante dos mecanismos de controle

da sexualidade dentro da escola. Isso porque, para o autor, na passagem para a modernidade Ocidental ocorreu a migração de uma sociedade que tinha o sangue como importante elemento dos mecanismos de poder para uma sociedade da sexualidade.

Desde então o Estado tem se esforçado para se apropriar dessa temática, e repassar à população as concepções de uma sexualidade “saudável” determinada pelas nuances do biopoder. O próprio GDE pode ser visto como um investimento do Estado no domínio da sexualidade, nos parâmetros do que é hoje considerado saudável e correto, como o respeito à diversidade e a igualdade de gênero.

Assim sendo, o professor carrega consigo concepções particulares das relações de gênero e sexualidade resultantes de sua formação, sobre as quais o Estado, por meio de políticas públicas como o curso em questão, se esforça para regular.

Esta dissertação pretende problematizar tal adequação entre valores pretendidos pelas políticas públicas, tal como eles se materializam nos conteúdos curriculares do curso Gênero e Diversidade na escola, e os valores expressos pelos professores nas ferramentas interativas do curso. Afinal, como operar a transformação do habitus para uma determinada visão de gênero e sexualidade, expressa nesse caso pelo Estado como a defesa da igualdade e, mais especificamente, o respeito à diversidade sem ferir direitos instituídos por essa mesma lógica?

As questões de gênero e sexualidade constituem o foco principal dessa análise. Apesar de o curso ter sido edificado com base em três pilares: gênero, sexualidade e raça/etnia, nessa pesquisa, a questão racial é trabalhada de forma diferenciada, não por ser menos importante, mas simplesmente porque gênero e sexualidade constituem, há mais tempo, área de grande interesse particular. Não seria possível, por conta da experiência adquirida na nossa trajetória em estudos de gênero e sexualidade, e da falta de experiência na questão racial, analisar da mesma forma as três questões. Esse desnível em

nosso conhecimento sobre a questão racial é o motivo pelo qual não é feita uma problematização teórica sobre esse tema.

Mesmo assim, como a transversalidade entre as três áreas era uma premissa básica do curso, isolar as áreas de gênero e sexualidade não seria vantajoso e nem possível. Por isso, a questão racial também foi observada, embora de uma forma muito menos pretensiosa do que as outras questões, na medida em que foi possível comparar a reação dos cursistas nos três diferentes temas. Curiosamente, é justamente pela premissa transversal do curso que as posturas dos cursistas nos temas de gênero e sexualidade puderam se tornar mais visíveis aos nossos olhos, graças ao contraste dos posicionamentos em cada questão.

Uma pesquisa interessante seria investigar as representações de raça/etnia no curso com mais profundidade e mais propriedade teórica do que essa pesquisa se propôs a fazer. Uma pesquisa que rastreie melhor a articulação institucional que resultou na elaboração do curso, também seria de grande relevância, tarefa que não pôde ser feita de forma muito detalhada já que não era exatamente esse o nosso objetivo principal.

O curso Gênero e Diversidade na Escola continua a ser oferecido em uma versão um pouco diferente do piloto. Desde 2008 o GDE passou a ser parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), disponível por meio de um edital da Secad/MEC para Instituições Públicas de Ensino Superior do país (Gênero e Diversidade na Escola, 2009).

O curso piloto, por ser muito recente, ainda não foi muito explorado no meio acadêmico salvo duas exceções de que temos conhecimento: um livro composto por artigos reflexivos sobre o curso, escrito por pessoas envolvidas em diferentes segmentos da aplicação do curso, como professores *on-line* e coordenadores, editado pelo CLAM (ROHDEN, ARAÚJO e BARRETO, 2008) e uma dissertação de mestrado. A dissertação, de autoria de Dirce Grosz (2008) teve um propósito diferente dos que nortearam essa pesquisa, uma vez que a autora trabalhou com as representações de gênero dos professores que participaram do GDE por meio de entrevistas feitas com esses após o curso

piloto. O livro do CLAM é citado algumas vezes pois nos ajudou a compreender algumas de suas questões formais, como seus conteúdos e sua gestão.

O capítulo inicial dessa dissertação faz uma passagem pelas discussões teóricas que possibilitaram essa pesquisa. As relações entre o universal e o particular são elucidadas na primeira parte do capítulo, situando o curso Gênero e Diversidade na Escola em meio às tensões dessa relação. Na segunda parte do capítulo é trabalhada a importância das questões de gênero e sexualidade nas sociedades modernas do ponto de vista de alguns autores que dialogaram com essas questões.

O capítulo seguinte faz uma descrição geral do curso. Para tanto, na primeira parte do capítulo é feita uma trajetória rápida dos direitos sexuais, já que o GDE é aqui compreendido como resultante dessa arena. Na segunda parte do capítulo, o curso é contextualizado nas políticas públicas para gênero e sexualidade na educação e nas justificativas legais que apresenta para a sua realização. Na última parte desse capítulo, são descritos: seus conteúdos, ferramentas da plataforma virtual de aprendizagem, dinâmica da aplicação e dinâmica do funcionamento do curso como um todo.

No último capítulo, são analisados os conteúdos dos fóruns de caso do piloto, que foram seus espaços da plataforma virtual onde os cursistas e professores on-line debatiam situações didáticas que refletiam os conteúdos das diferentes unidades. Na segunda parte do capítulo, são utilizadas informações provenientes de dois relatórios que resultaram do curso – o relatório da avaliação temática e o relatório da avaliação dos professores – para confirmar os achados dos fóruns de caso.

Nas considerações finais são feitas algumas conclusões possíveis a partir da discussão teórica do capítulo inicial com a análise do capítulo sobre os fóruns. Essas conclusões pretendem sistematizar a proposta da dissertação, que é analisar como se deram as tensões entre os valores da política pública e os valores dos cursistas.

II - Gênero, Sexualidade e Individualismo: reflexões teóricas

O Gênero e Diversidade na Escola foi um curso de formação continuada para uma amostra de professores de escolas públicas brasileiras. Nesse capítulo, o curso vai ser analisado a partir de sua definição como uma política pública para gênero, sexualidade e o respeito à diferença, como um todo. Para que se entenda o cenário em que o GDE se coloca, essa política pública será compreendida em dois pontos. No primeiro, trataremos das políticas públicas de uma forma mais ampla, recorrendo a autores que problematizaram as disputas de valores nas sociedades modernas como Dumont (1985), Guattari (1986) e Rouanet (1993).

No segundo ponto trataremos das especificidades levantadas a partir das políticas públicas de gênero e sexualidade. Para tanto, Foucault (1988, 1996, 2002 e 2003) e Bourdieu (1983, 2002, 2003 e 2004) nos ajudarão a compreender as questões de sexualidade e gênero e seus desdobramentos para com a educação. Pretendemos, dessa forma, situar o curso Gênero e Diversidade na Escola nas reflexões teóricas sobre os temas privilegiados nessa análise: políticas públicas e as questões de gênero e sexualidade.

2.1 Políticas públicas e o individualismo

O curso Gênero e Diversidade na Escola pode ser classificado como uma política pública em favor do respeito à diversidade. De uma forma geral, é possível dizer que o valor do respeito à diferença está sendo repassado aos professores de escolas públicas como demanda do seu empregador, o Estado, para ser praticado no seu exercício profissional. Há, nesse processo, portanto uma disputa entre os valores do Estado e os valores trazidos pelos professores, caso não sejam coincidentes. Para compreender essa questão, é necessário que utilizemos um referencial teórico dando conta das disputas de ideologias e suas tensões nas sociedades modernas.

Dumont (1985) apresenta a noção de políticas públicas como políticas exemplarmente tecidas na época moderna. O autor inicia sua análise sobre o valor nos modernos e nos outros contrapondo a antropologia, cujas pretensões são essencialmente sociais, à filosofia moderna, como crença na autonomia,

emancipação e liberdade do indivíduo. Em seguida, diferencia a filosofia antiga dos gregos que cultivam a um só tempo o Bem, o Verdadeiro e o Belo, da filosofia dos modernos na qual há a separação da ciência, estética e moral “ou entre o ser e o valor moral, entre o que é e o que deve ser” (1985, p. 240).

Aponta o autor que “valor” em nossos tempos designa algo diferente do Ser, por conta da fragmentação das esferas econômicas, políticas, morais e estéticas na época moderna. Como consequência, rejeita a palavra no plural, valores, pois revela “uma tendência para atomizar cada configuração geral em nossa cultura” (1985, p. 242). Ao apontar a pesquisa de Kluckhohn (1951) no estudo comparativo de cinco culturas, Dumont destaca vários pontos importantes em sua argumentação: a essencialidade dos valores para a integração e a permanência do corpo social, o vínculo estreito entre idéias e valores e o mais importante, a hierarquização dos valores, isto é, o fato de que os valores são organizados hierarquicamente.

Dumont cita então a matriz para a comparação das orientações de valores num sistema de valores em que há elementos universais encontrados por toda parte. Mesmo assim, destaca que “o quadro mencionado (...) ainda não aplica, com suficiente amplitude o reconhecimento da hierarquia” (1985, p. 247).

O autor entende o valor como estando numa relação de dependência em face de uma hierarquia. Conforme esclarece Duarte (2003), hierarquia para Dumont é um princípio pelo qual toda a experiência humana pressupõe uma distribuição diferencial do “valor” no mundo. Diferencial este que permite a orientação do sujeito em situação.

Essa hierarquização dos valores, segundo Dumont, não é admitida pelos modernos. O autor menciona então a importância de não separar a idéia e o seu valor, adotando como objeto de estudo as idéias-valores ou os valores-idéias, entendendo-os como multidimensionais e inter-relacionados. Para ele, idéias e valores são hierarquizados de modo particular na sua análise da cultura indiana (cita o exemplo do englobamento, em que a pureza engloba o poder).

Muito diferente é a situação da cultura moderna em que o valor se vincula ao indivíduo e como resultado temos a separação entre Idéia e Valor “daí a universalidade abstrata do imperativo kantiano” (Dumont, 1985, p. 271).

O imperativo kantiano reza que cada indivíduo deve se dar a sua lei moral conforme gostaria de vê-la praticada por toda a humanidade. Essa totalização parece a Dumont uma universalidade abstrata. O autor pretende uma valoração que seja mais concreta, em análises específicas, apesar de defender a figura universal do valor que engloba as análises particulares. “Cada configuração particular de idéias e de valores está contida com todas as outras numa figura universal de que ela é uma expressão parcial” (Idem, p. 274).

Há em Dumont uma recusa de valores universais, mas em sentido diferente dos valores propostos pela filosofia moderna por ele criticada: ele não resgata o indivíduo moderno com a correlata liberdade, igualdade, autonomia, autodeterminação kantianas.

O autor crê mais na importância de analisar cada sistema concreto de valores com suas tensões internas geradas pelo princípio da hierarquia quando confrontado pelas forças sociais individualizantes da modernidade.

Conforme aponta Duarte (2003), “as sociedades ‘modernas’ não podem ser assim linearmente descritas como ‘individualistas’, mas sim como referidas à ‘ideologia do individualismo’, em intensidade e formas que só a análise empírica pode determinar”. Seguindo ainda a análise de Duarte, ressaltamos que a variação valoral na sociedade “(...) não implica necessariamente ‘dominação’ e ‘exploração’ (categorias estruturantes das idéias individualistas de ‘poder’, ‘Estado’ e ‘classe social’)” (2003, sem referência de página).

Por aí percebemos que Dumont (1985) rejeita também o marxismo das classes sociais, tampouco aceita a celebração das diferenças culturais pelo perigo do relativismo cultural e da perda dos valores que a defesa das diferenças pode acarretar. O autor aposta na hierarquia dos valores. Reconhecer o outro como verdadeiramente outro, só pode se dar pela hierarquia e conflito.

A substituição das filosofias modernas pela antropologia parece a Dumont (1985) uma reformulação do problema do filósofo, porque a antropologia está preocupada, segundo o autor, com o progresso do conhecimento do valor.

Conforme indica Duarte, “todas as sociedades são essencialmente holistas, na medida em que têm que pressupor um agenciamento de sentido, uma cosmologia, *a priori* e que têm de se fundar em algum tipo de ordem relacional (...)” (2003, sem referência de página).

A teorização de Dumont (1985) baseia-se na contraposição entre o modelo relacional e hierárquico de “pessoa” praticado nas sociedades tradicionais e o modelo de “indivíduo” moderno, sem relação entre o cognitivo, o estético e os valores. O autor defende um resgate da hierarquia dos valores como modelo explicativo para melhor compreendermos a contemporaneidade, contra as premissas da igualdade.

Políticas públicas são também uma hierarquização de valores. Não há políticas sem prioridades e sem jogos de poder. A teorização dumontiana ajuda na percepção dos valores como constitutivos das sociedades em qualquer época, mas principalmente nas sociedades modernas, onde ao contrário do que uma análise simplista poderia pressupor, o princípio da hierarquia vige até com mais intensidade.

Vários autores têm participado do debate entre o universal e o particular em nossa contemporaneidade. Além de Dumont, com quem abrimos este capítulo, é possível também mapear autores que fazem intersecção com a antropologia. Vejamos como a questão dos valores se coloca para Felix Guattari (1986), ao falar da mesma divisão semiótica entre as categorias antropológicas, em seguida, acompanhemos o mal estar da modernidade de Rouanet (1993) no mesmo tema.

O conceito de cultura para Guattari é um conceito profundamente reacionário. O autor afirma sua opinião explicando que através deste conceito separa-se atividades semióticas em esferas, por exemplo, música, artes plásticas ou literatura, atividades essas que passam a ser as atividades da

cultura. No entanto, os povos, as etnias, os grupos sociais não vivem essas atividades como uma esfera separada, ao contrário, são “atividades articuladas umas às outras num processo de expressão, e também articuladas com sua maneira de produzir bens, com sua maneira de produzir relações sociais” (GUATTARI, 1986, p. 19).

O autor está explicando que os povos, as etnias, os grupos sociais não assumem essa categorização, porque são as categorizações da antropologia. O mesmo processo se dá com relação à escolarização das crianças. Antes da escolarização, as crianças brincam e sonham, mas cedo ou tarde terão que aprender essas “dimensões de semiotização no campo social normalizado” em sessões temporais como “agora é hora de brincar, agora é hora de estudar, agora é hora de sonhar, etc.” (Idem, p. 19).

Neste exemplo de separação semiótica Guattari está explicando o segundo sentido de cultura, “a cultura-alma”. Para ele a palavra cultura teve muitos sentidos na história, sendo que “cultivar o espírito” é o mais antigo. É o primeiro sentido que ele chama de “cultura valor”, designando um julgamento de valor que determina quem tem e quem não tem cultura; o segundo sentido é o da “alma coletiva”, sinônimo de civilização; essa dimensão da cultura sofreu muitas ambigüidades, pois tanto sustentou o partido hitleriano com a noção de *volk* (povo) quanto embasou uma multiplicidade de movimentos sociais em processos de emancipação para reapropriação de sua própria cultura onde vemos expressões como cultura negra, cultura *underground*, cultura técnica, entre outras.

Há ainda um terceiro núcleo semântico para a cultura que o autor identifica à cultura de massa ou cultura-mercadoria onde não haveria propriamente territórios coletivos de cultura como nos casos A e B (primeiro e segundo sentidos de cultura, cultura-valor e cultura-alma), mas onde a cultura seria “todos os bens, todos os equipamentos (casas de cultura), todas as pessoas especialistas que trabalham nesse tipo de equipamento) todas as referências teóricas relativas a esse funcionamento” (Idem, p. 19) .

É cultura de massa “tudo o que contribui para a produção de objetos semióticos”, livros, filmes, etc., mas o autor adverte: “cultura aqui não é fazer teoria mas produzir e difundir mercadorias culturais sem levar em consideração os sistemas de valor do nível A (cultura-valor) e sem se preocupar com os níveis territoriais de cultura, que são da alçada do nível B (cultura-alma)” (Idem, p. 19).

Por que então o conceito de cultura é profundamente reacionário para Felix Guattari? Porque preso a esses três núcleos de semiotização, a cultura se desloca do campo das micropolíticas passando a se autonomizar em esferas separadas. O texto em que o autor expõe suas idéias é uma transcrição de mesa redonda promovida pelo jornal Folha de São Paulo em setembro de 1982. O convidado inicia a sua fala no debate esclarecendo que o título por ele proposto foi reiteradamente traduzido de forma inadequada e que talvez o fato não se deva a um problema de tradução; o título proposto foi “Cultura de massa e singularidade” e o veiculado foi “Cultura de massa e individualidade”.

O autor problematiza a tradução como sendo um dos efeitos da cultura de massa: “talvez seja difícil ouvir o termo singularidade e nesse caso, traduzi-lo por individualidade me parece colocar em jogo uma dimensão essencial da cultura de massa”. A individualidade pode ser considerada como um valor hierarquicamente disposto pela cultura de massa, ou pela ideologia englobante, nos termos de Dumont.

Para o autor há no fundo somente uma cultura, a capitalística². Não existe para ele cultura popular e cultura erudita; “há uma cultura capitalística que permeia todos os campos de expressão semiótica. É isso que tento dizer ao evocar os três núcleos semânticos do termo ‘cultura’” (Idem, p. 23).

A cultura capitalística massificante produz “indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de submissão...”. Polemizando com a noção de internalização porque ela “implica uma idéia de subjetividade como algo a ser preenchido” o autor vai defender

² Guattari (1986) acrescenta o sufixo *ístico* a capitalista para abranger as sociedades do terceiro mundo ou as economias socialistas do leste europeu entendendo que em nada elas se diferenciam na maneira como produzem a subjetividade.

que o que há, ao contrário da internalização, é “simplesmente uma produção de subjetividade inconsciente” (1986, p. 16).

A idéia da hierarquização de valores proposta por Dumont (1985) pode ser vista também na análise de Guattari (1986) sobre a cultura, uma vez que para ele também há aqui uma universalização imposta dos valores tidos como mais importantes. No entanto Guattari também explica que esses valores não são reproduzidos de forma idêntica pelos indivíduos, que reagiriam a essa universalização com processos de singularização.

Ele explica que a máquina capitalística produz os sonhos com que sonhamos, produz aquilo que acontece conosco, quando nos apaixonamos e assim por diante. Apesar disso, defende “que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares (...) processos de singularização” (1986, p. 16). Para o autor, há possibilidade de se desenvolver processos de singularização recusando a manipulação e construindo “modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo...” (idem .p.17)

Para Guattari (1986) os processos de singularização só poderão vingar se a cultura sair de esferas fechadas sobre si mesma como descrito nos três modelos discutidos, cultura-valor, cultura-alma e cultura-mercadoria.

Nos autores até aqui revisados, é pensada a modernidade e a produção do sujeito, vale dizer a produção dos valores e da cultura, bem como a produção das sociedades modernas em contraposição às sociedades tradicionais. Da mesma forma, no texto “A coruja e o sambódromo”, Rouanet (1993) ao discutir os entraves entre o particular e o universal colabora para o debate sobre as questões que se combinaram no GDE, já que se tratou de um curso cuja realização, gestão e recepção foram resultantes desses mesmos entraves.

Rouanet (1993) abre suas reflexões dizendo que a heroína do ensaio é uma coruja. Informa que a coruja já foi uma ave arrogante, representante que foi da razão universal. Tanto a razão teórica quanto a prática, capaz de legislar

para os homens. Mas hoje, diz Rouanet, a coruja “(...) anda triste e cabisbaixa, tiritando de frio e com medo da própria sombra. Ela se recorda de sua juventude radiosa, quando repousava nas oliveiras sagradas, contemplando o Acrópole, e lembra-se com orgulho do seu período de apogeu, quando foi canonizada na Notre-Dame, transformando-se na deusa Razão”. (ROUANET,1993, p. 46).

Daí por diante, continua o autor, “(...) foram desastres sobress desastres. Vieram os românticos, com seu Volk, veio Nietzsche, com sua vontade-de-potência, e veio Heidegger, com seu Dasein, todos negando à mísera criatura seu direito a existir.” (Idem).

Rouanet ironiza dizendo que a coruja decide viajar sem pedir seu conselho; se pedisse ele lhe contaria que “(...) em toda parte ela está sendo acusada de um pássaro etnocêntrico, que quer transferir para o mundo inteiro hábitos que só valem nos bosques europeus e um pássaro totalitário (...) que quer impor seus pios a toda a floresta, silenciando gorjeios polifônico (...)” (idem, p. 46).

Percebe a coruja em seu vôo que a primeira guerra está acontecendo de novo na Iugoslávia e que a segunda guerra está em vias de acontecer na Alemanha. Nessa primeira revoadada, a coruja percebe “a matança indiscriminada de homens, mulheres e crianças, em nome de ignóbeis particularismos nacionais, étnicos e religiosos” (idem, p. 47).

No segundo bater de asas, a coruja pousa em Berlim e lá percebe barbáries sendo praticadas contra imigrantes turcos, negros e vietnamitas. Mais um vôo e a festa vista pela fresta do sótão: uma festa de estudantes estrangeiros onde estão presentes um paquistanês, um nigeriano e um brasileiro: “é um grupo heterogêneo mas unificado por uma emoção forte – o ódio ao europeu – por uma idéia central – a especificidade do Terceiro Mundo – e por uma ambição comum – manter a identidade das respectivas culturas” (Idem, p. 47).

Após passar pelo oriente onde muitos episódios acontecem a coruja “ainda com o coração aos pinotes, atravessa o Atlântico” (Idem, p. 48). Em

terras americanas “o pandemônio se desencadeia. Uma estudante acusa a ideologia dos direitos humanos de ser falocrática, por ter usado ‘homem’ como termo genérico, em vez de ter se referido, especificamente aos direitos da mulher” (Idem, p. 48).

Ainda em terras americanas a coruja tenta se defender dos particularismos, enfrentando uma guerra conceitual, dizendo que em sua Atenas nativa, os homossexuais e os velhos eram respeitados, mas é imediatamente repreendida, segundo a escrita metafórica de Rouanet (1993, p.49); os jovens contemporâneos insistem na representação “pessoas com orientação diferente dos heterossexuais” e “pessoas cronologicamente privilegiadas” respectivamente.

Saindo das terras do norte americano ela enfrenta no México os debates sobre a teoria da ciência onde os progressos científicos estão sendo interpretados como paradigmáticos e não livres. Após voltas e sobrevôos pelas discussões dos *schoolars*, a coruja “Exausta e tossindo muito (...) resolve divertir-se (...). Ela chega ao Rio. Ei-la no sambódromo” (ROUANET 1993, p.50).

O tema da escola de samba no Sambódromo “(...) é a emergência entre nós de um novo tipo de humanidade, sensual, espontâneo e intuitivo, em tudo diferente da humanidade gringa; o florescimento, em nosso meio , de um saber próprio (...)” (idem, p. 50).

Não só um saber próprio, mas “(...) uma ciência ajustada às particularidades nacionais; e o surgimento de uma nova moral, que convenha ao nosso clima, à nossa formação multiracial e às nossas raízes históricas” (Idem p. 50).

Com esses vôos o autor defende o iluminismo da modernidade “pois o que ela [a coruja] percebeu foi uma insurreição planetária contra o universal” (Idem p. 51). O autor afirma que “o iluminismo não exclui a diferença, mas exclui a diferença como ideologia. A diferença é um fato, não uma virtude e nem sempre esse fato merece ser idealizado” (Idem p. 69).

Concordamos com o autor porque positivar a diferença pode levar a entender as culturas como um multi-universalismo. Ao realçar uma particularidade evidenciam-se valores, ou melhor, criam-se valores diferenciados, como alertava Guattari nas três formas de cultura analisadas (valor, alma e mercadológica).

Equivale à cilada da diferença como alerta Pierucci (2001). As particularidades não podem ser idealizadas como alerta Rouanet (1993), mas foi através de reivindicações de ideais identitários que conseguiu-se avanços nas políticas, leis e práticas como Lei da Maternidade, leis contra atitudes racistas ou homofóbicas, rampas para deficientes e outras conquistas.

A discussão vale não pelos ideais a partir de particularidades, mas ideais universais incluindo particularidades. Ou seja, não se pode enquadrar em ideais todas as particularidades. Essas identidades foram produzidas. A produção simbólica das categorias identitárias obrigam-nos a nos incluir em alguma categoria. Esse direcionamento de nossas particularidades é subjetivado pela lógica *capitalística* ou pela hierarquização de valores, nos termos propostos por Guattari e Dumont, respectivamente.

Afinal, o homem é desde sempre uma multiplicidade, sendo ele produzido por um social repleto de diferenças. Como abarcar as diferenças num todo concreto parece ser a preocupação dos três autores em seus estilos diferentes de escrita e pensamento. Preocupação essa que reflete o desafio maior das políticas afirmativas nas sociedades modernas.

2.2 A importância das relações de gênero e sexualidade nas sociedades modernas

Podemos ousar pensar que o curso Gênero e Diversidade na Escola se constitui como uma política pública que trata da diferença. Quais as condições que levaram à emergência das questões de gênero e sexualidade a uma política oficial, encomendada pelo governo³ para serem replicadas aos alunos das escolas públicas brasileiras?

Para compreender o porquê desses temas terem se tornado uma política pública é necessário entrar no debate teórico sobre sexualidade e gênero.

2.2.1 Sexualidade e Biopoder

A compreensão de Michel Foucault (1988) sobre o dispositivo da sexualidade explica a razão da sexualidade ter se tornado um campo em disputa nas sociedades modernas. A partir do conceito de biopoder, o poder sobre a vida gerido pelo poder político, é possível compreender a criação do curso Gênero e Diversidade na Escola, entendido aqui em sua porção de uma política pública para a área da sexualidade.

O conceito de biopoder, criado e discutido por Michel Foucault, é definido a partir da análise das transformações e permanências do poder soberano, especificamente, do direito deste sobre a morte.

Uma das formas de poder soberano foi, por muito tempo, o direito sobre a vida e a morte de seus súditos. E para demarcar esse direito sobre a vida, o soberano tinha, de fato, o poder sobre a morte, pois ele podia fazer o súdito morrer, ou deixar viver. O soberano tinha o direito de matar e por isso ele podia exercer seu direito sobre a vida.

Na época clássica surgiu uma mudança nos mecanismos de poder do Ocidente. Esses mecanismos, que eram baseados na apreensão e no confisco de coisas, tempo, corpos e vida, passaram a atuar sobre a produção de forças,

³ A palavra “governo” aqui utilizada não pretende homogeneizar o conflituoso campo a que se refere. O que se pretende, apenas, é facilitar a nomeação do diverso conjunto governamental que se empenhou no curso piloto Gênero e Diversidade na Escola.

seu crescimento e sua ordenação, mudança que acabou por deslocar o direito de morte, o fazer morrer para um poder que conduziria a vida.

Essa nova forma de apresentação do poder sobre a vida permite justificar o direito de expor a morte, por exemplo, não mais numa guerra travada em nome do soberano, mas numa guerra travada em nome da existência do grupo pelo qual se luta, justifica que, em prol da necessidade de fazer todos viverem, alguns devem se sacrificar:

“Mas esse formidável poder de morte (...) apresenta-se agora como complemento de um poder que se exerce, positivamente, sobre a vida, que empreende sua gestão, sua majoração, sua multiplicação, o exercício sobre ela, de controles precisos e regulações de conjunto” (FOUCAULT, 1988, p.129).

Dessa forma, o princípio biológico no nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos de população, substituiu o princípio jurídico do poder soberano e tornou-se uma questão de estratégia entre Estados. “Pode-se dizer que o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte” (Idem).

Para Foucault o biopoder foi concretamente desenvolvido a partir do século XVII em duas frentes. A primeira se concentrou no controle dos corpos por meio das disciplinas, e a segunda, que surge a partir do século XVIII, se concentrou no corpo-espécie, no corpo como suporte dos processos biológicos, realizados por meio de intervenções e controles reguladores. A combinação dessas duas frentes – das disciplinas do corpo e das regulações da população – constitui uma tecnologia própria para o exercício do poder sobre a vida.

Diversas técnicas passaram então a operar a sujeição dos corpos e o controle das populações. No campo das disciplinas, instituições como a escola, o hospital e o quartel se encarregaram da acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo. No campo das regulações, os problemas de natalidade, longevidade e saúde pública, por exemplo, operaram a acomodação dos mecanismos de poder sobre os fenômenos globais, de população.

Inaugura-se assim, na articulação dessas duas séries – a série da anátomo-política: corpo, organismo, disciplina, instituições e a série da bio-

política: população, processos biológicos, mecanismos regulamentadores, Estado – a era do biopoder.

O desenvolvimento desse biopoder acarretou uma mudança no sistema jurídico da lei. Ora, para uma sociedade que opera uma tecnologia de poder que tem como cerne a vida, não faz sentido a lei ser identificada à morte, como seu recurso por excelência. Nessa nova forma de organização, a lei funciona cada vez mais como norma e as instituições judiciárias se integram com outros aparelhos reguladores, como o médico.

Em contrapartida a esse novo poder, no próprio século XIX, Foucault afirma que foram desenvolvidas forças de resistência que se apoiaram no que esse próprio poder investia: a vida. A partir de então a vida foi o principal objeto das lutas políticas que passaram a enfocar, por exemplo, direitos relacionados ao corpo, à saúde e à felicidade.

Nesse novo cenário, Foucault coloca o sexo como importante foco da disputa política, pois entende que o sexo faz a articulação entre a anátomo-política e a bio-política, entre as técnicas disciplinares e os procedimentos reguladores: “a sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população” (FOUCAULT, 2002. p.300). O sexo faz parte das disciplinas do corpo ao mesmo tempo em que faz parte das regulações das populações.

Foucault delimita quatro mecanismos de controle baseados na sexualidade que avançaram ao longo dos dois últimos séculos. Desses quatro mecanismos que realizaram a integração dos processos reguladores com as técnicas disciplinares, dois teriam se apoiado nas exigências de regulação para alcançar resultados ao nível da disciplina, e os outros dois teriam percorrido o caminho inverso.

A histerização das mulheres, que resultou numa intensa medicalização de seus corpos, se deu a partir da crescente importância atribuída ao papel da mãe no zelo pela saúde e bem estar de seus filhos: no processo de responsabilização da mulher pelo cuidado com o futuro da nação, seus corpos foram disciplinados por meio da medicalização. Da mesma forma, a patologização da sexualidade precoce, epidemia que comprometeria o futuro

da sociedade e da espécie, serviu de pano de fundo para a pedagogização da sexualidade das crianças. Os mecanismos que percorreram o caminho inverso, apoiando-se nas disciplinas, mas visando intervenções reguladoras, se apresentam no controle da natalidade e na psiquiatrização das perversões.

Essa intervenção médica na sexualidade a partir do século XIX, visando a saúde e higiene do corpo e conseqüentemente garantindo as condições ideais de reprodução da população, acabou por inaugurar uma ciência específica sobre a sexualidade – a sexologia – que tinha por objetivo maior a regulação médica do campo erótico para os interesses da reprodução biológica.

Essa vontade de saber sobre o sexo, que caracteriza o Ocidente moderno, o que Foucault chama de *scientia sexualis*, adaptou os rituais de confissão, que antes eram embutidos na penitência cristã, para delimitar os métodos científicos para se extrair a verdade sobre o sexo.

Dessa forma, as confissões vão se tornando alvo de operações terapêuticas e o sexo sai da esfera da culpa e do pecado e entra na esfera do normal e do patológico: “o sexo aparece como um campo de alta fragilidade patológica: superfície de repercussão para outras doenças, mas também centro de uma nosografia própria, a do instinto, das tendências, das imagens, do prazer e da conduta” (FOUCAULT, 1988. p.66).

Para Foucault, na passagem para a modernidade Ocidental, ocorreu a migração de uma sociedade que tinha o sangue como importante elemento dos mecanismos de poder para uma sociedade de sexualidade na qual o sexo é alvo e objeto. “Foram os novos procedimentos de poder, elaborados durante a época clássica e postos em ação no século XIX, que fizeram passar nossas sociedades de uma *simbólica do sangue* para uma *analítica da sexualidade*” (FOUCAULT, 1988, p.139).

A sanguinidade estaria ligada à lei, à morte, à transgressão, ao simbólico e à soberania. Enquanto a sexualidade se relacionaria com a norma, com o saber, com a vida, com o sentido, com as disciplinas e as regulamentações.

Foucault adverte no entanto, que a simbólica do sangue não foi completamente substituída pela analítica da sexualidade, uma vez que a preocupação com o sangue e a lei tem rondado a gestão da sexualidade. Como poderia o poder de fazer viver, o biopoder, exercer o direito de matar?

Para Foucault o racismo permitiu que esse poder, que tem o grande objetivo de aumentar a vida, exercesse a função de morte; a emergência do biopoder teria inserido o racismo, que já existia há muito tempo, nos mecanismos do Estado.

O racismo, segundo o autor, seria primeiramente, o meio de introduzir um corte baseado no domínio considerado biológico entre o que deve viver e o que deve morrer, e assim fragmentar esse domínio da vida, do qual esse poder se encarregou: “uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros” (FOUCAULT, 2002, p.304).

A outra função do racismo é estabelecer uma relação positiva entre matar e viver. Quanto mais um indivíduo matar seus inimigos, mais chances ele tem de viver. Uma relação de tipo guerreiro que mata com o objetivo de ampliar a vida, portanto compatível com o biopoder. O racismo, no entanto, não permite a morte dos inimigos de um indivíduo, mas os inimigos da espécie: os degenerados que representam um perigo biológico para a população e cuja eliminação tornará a vida mais sadia e mais pura. O racismo é a forma pela qual o poder de normalização exerce o direito soberano de matar.

Dessa forma, pode-se compreender o evolucionismo do século XIX como uma maneira de interpretar as relações de colonização, a necessidade de guerras, a criminalidade, a loucura, a sociedade de classes, etc. O genocídio colonizador, por exemplo, é paradoxalmente permitido pelo biopoder, pois encontra na teoria evolucionista, de melhoramento da espécie, a justificação para sua concepção racista.

Como desdobramento dessa visão, pode-se compreender o desenvolvimento da antropologia também no século XIX, que misturou o conceito biológico de raça com “as produções sociológicas e psicológicas das

culturas humanas” (LÉVI-STRAUSS, 1978, p.329) na etnografia das sociedades tidas como atrasadas, primitivas ou selvagens.

Foucault entende a experiência nazista como o maior exemplo da generalização do biopoder simultaneamente à generalização do direito soberano de matar. A sociedade nazista se formou na sobreposição de um Estado racista, um Estado assassino e um Estado suicida e dessa forma possibilitou a prerrogativa da exterminação não só dos judeus, bem como dos próprios alemães, pois a raça ariana só se provaria superior se completamente exposta à morte e assim regenerada na sua pureza. Afinal, para Gobineau, o pai das teorias racistas, as diferenças entre as grandes raças eram qualitativas, mas para além dessas diferenças, a mestiçagem era o principal problema a ser eliminado (LÉVI-STRAUSS, 1978). Dessa forma, as teorias eugênicas, apesar de já existirem, atingiram seu apogeu com o nazismo (BIRMAN, 2005, p.44).

Segundo o conceito de biopoder, a sexualidade tem sido interesse do Estado nas sociedades modernas ocidentais. O controle da sexualidade das crianças manifesta um dos mecanismos desse biopoder, que é claramente perceptível no ambiente escolar. Ao falar do nascimento da medicina social, Foucault (1996) esclarece que a foi por via da medicina que o controle da sexualidade foi inserido nas escolas.

As transformações do mundo capitalista, como afirma Foucault (1996), não fizeram a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina individualista, ao contrário, o capitalismo inseriu o indivíduo no social e deu origem a uma medicina social. Essa nova medicina, a partir do século XIX, passou a se preocupar também com a prevenção, considerando pertencente ao seu campo assuntos outrora excluídos, como a organização das cidades e o comportamento sexual dos alunos do ensino escolar.

Com o crescimento das cidades e o conseqüente aumento das instituições como: hospitais, cemitérios, escolas e quartéis, a medicina social, embora reconhecendo a importância desses espaços institucionais para o funcionamento da cidade, os identifica com a desordem urbana.

Dessa forma, os espaços ocupados por essas instituições se tornarão objetos das modificações da medicina, seja pelo julgamento de localização inadequada ou pela intervenção na organização do espaço interno. Assim esses espaços entendidos como uma pequena cidade se tornaram também medicalizados.

Visando proteger a saúde física e moral da criança, o saber médico incidirá sobre os estabelecimentos de ensino, local de formação de cidadãos devidamente úteis e sadios (MACHADO et al., 1978).

Além da organização material da escola, como a limpeza e a divisão do espaço, o estudante, ao entrar na escola, até mesmo no primeiro ato da matrícula, passa a ser domínio médico. O corpo e a moral dos estudantes deveria ser construído e controlado por um rígido programa que tem como principal meta prevenir a desobediência e a masturbação.

A desobediência deveria ser enfrentada com castigo, mais moral do físico, enquanto a masturbação, um mal que poderia trazer várias doenças para a criança, deveria ser combatida com a ginástica.

Com um argumento pautado nas ciências médicas, o controle sexualidade se insere na escola. A relação com o curso Gênero e Diversidade na Escola é direta, pois privilegiando temas diferentes de outrora, a gravidez adolescente e a contaminação por DSTs/Aids por exemplo, se tornam objeto do controle da sexualidade no ambiente escolar.

2.2.2 *Habitus* e gênero

A dificuldade da conciliação entre o respeito à individualidade e o direito à diversidade, tratada na primeira parte desse capítulo também pode ser compreendido na relação entre estrutura e agência pensada por Bourdieu. Além disso, a análise do autor sobre as relações de gênero ajudam a entender porque a escola e a educação são esferas que incidem sobre essas relações. Para tratar do pensamento de Bourdieu, a compreensão do conceito de *habitus* é primordial.

O renomado sociólogo francês Pierre Bourdieu baseou muitas de suas análises no conceito de *habitus*, que foi recuperado da tradição aristotélica e cuidadosamente desenvolvido pelo autor. Seja em suas pesquisas sobre a educação, ou sobre a distinção social, ou sobre a sociedade da Cabília, tal conceito forneceu uma importante base para suas concepções sociológicas. Tais concepções, pautadas na relação entre a incorporação das estruturas sociais pelos sujeitos e na sua agência, se dedicam à explicar as nuances da reprodução da ordem social.

Pierre Bourdieu intenciona situar sua obra entre o que o autor chama de subjetivismo e objetivismo, que seriam formas distorcidas e reduzidas do conhecimento sociológico.

O subjetivismo, identificado principalmente com a forma fenomenológica de conhecer o mundo social, restringir-se-ia a descrever as ações e interações sociais, sem, no entanto, levar em conta a relação dessas interações com as estruturas objetivas que também lhe são constitutivas. Para Bourdieu essa forma de análise social confere uma autonomia extremada ao sujeito, cujas ações representariam em si mesmas a concepção total do mundo social.

No diâmetro oposto ao subjetivismo, estaria o objetivismo, que descarta de sua analítica o plano da consciência do sujeito. A ruptura com a experiência subjetiva imediata seria, para Bourdieu, a etapa essencial para que se possa explicar de modo científico o mundo social. No entanto, o objetivismo também é alvo de duras críticas pelo pensamento bourdieusiano: “o objetivismo tenderia a conceber a prática apenas como execução de regras estruturais dadas, sem investigar o processo concreto por meio do qual essas regras são produzidas e reproduzidas socialmente” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004, p.25).

Dessa forma, o objetivismo falharia em explicar aquilo que se tornou um dos conceitos-chaves elaborados por Bourdieu: a articulação entre os planos da estrutura e da ação. A concepção objetivista reconhece as propriedades estruturantes da estrutura, mas não evidencia a forma com que o indivíduo dialoga com as estruturas sociais na sua prática. Ao contrário, no objetivismo a

prática é um ato mecânico, resultante, quase que de forma absoluta, das determinações sócio-estruturais.

O conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu seria, portanto, a operação de uma terceira teoria, nem objetivista, nem subjetivista e sim praxiológica:

“Nesse sentido, (...) a noção de *habitus* exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc.” (BOURDIEU, 2004, p.60).

Assim, o *habitus* se apresenta como um conceito capaz de conciliar as teorias opostas que dão conta por um lado da realidade exterior, e por outro das realidades individuais: “*Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes)” (SETTON, 2002, p.63)

O *habitus* deve ser entendido como um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas, que atuam como estruturas estruturantes das práticas e representações; como uma matriz de experiências vivenciadas por cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, que ordenam internamente sua subjetividade e orientam (estruturam) suas ações. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

A origem do conceito de *habitus*, contudo não é de completa responsabilidade de Bourdieu e remete a noção aristotélica de *hexis*, presente na doutrina sobre a virtude, significando uma predisposição do caráter moral para determinar sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta.

Bourdieu introduziu a noção de *habitus* em seu trabalho, na publicação de dois artigos de Panofsky traduzidos por Bourdieu para o francês. Um artigo era sobre a arquitetura gótica e outro sobre o Abade Surger.

Ao retomar o conceito aristotélico convertido pela escolástica em *habitus*, o autor pretendia recuperar a agência do sujeito, reduzida no estruturalismo e na sua teoria da ação, ao papel de suporte. Bourdieu desejava evidenciar a capacidade criativa e de ação do *habitus* e do agente.

O autor escolheu retomar um termo antigo por identificar alguns de seus objetivos com o de outros filósofos que, de um modo ou de outro, se apropriaram da noção aristotélica em oposição ao dualismo Kantiano como Hegel, ou na tentativa de sair da filosofia da consciência como Husserl, ou ainda ao utilizar a *hexis* em sua dimensão de porte e postura do corpo socializado como Mauss (BOURDIEU, 2004).

Bourdieu também retoma a noção de *hexis* pela convicção de que o trabalho de conceituação pode ser cumulativo e realmente é o que faz, pois é na sua obra que se encontra “a mais completa renovação sociológica do conceito delineado para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo: o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade (...) entre indivíduo e sociedade” (WAQUANT, 2007, p.6).

No livro “A Dominação Masculina” (2003), em seu estudo sobre a sociedade cabila, Bourdieu analisa que a divisão entre os sexos está “na ordem das coisas” (p.17), naturalizada em objetos, no mundo social, e incorporada nos agentes por meio do *habitus*. A concordância entre as estruturas objetivas e cognitivas legitima a naturalização da divisão socialmente construída dos sexos.

Para o autor, a força da ordem masculina é evidenciada justamente porque é tida como neutra, sem necessidade de justificativa, constituindo de maneira completamente naturalizada o alicerce da ordem social.

A divisão entre os sexos fundamenta um “programa social de percepção incorporada” (p.18), que se aplica a todas as coisas do mundo e tem início no corpo. O corpo biológico, mais especificamente a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, conformam o corpo construído pelo mundo social como realidade sexuada. A atribuição de um corpo ao masculino ou ao feminino já

está “enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres” (p.20).

Assim, a divisão biológica entre os sexos, estrutura estruturada, atua como justificativa natural da diferença entre os gêneros, estrutura estruturante:

“Dado o fato de que é o princípio da visão social que constrói a diferença anatômica e que é esta diferença socialmente construída que se torna o fundamento e a caução aparentemente natural da divisão social que a alicerça, caímos em uma relação circular que encerra o pensamento na evidência de relações de dominação inscritas ao mesmo tempo na objetividade, sob a forma de esquemas cognitivos que, organizados segundo essas divisões, organizam a percepção das divisões objetivas.” (BOURDIEU, 2003, p.20).

As divisões da ordem social marcadas pelas relações sociais de dominação entre os gêneros, inscrevem, para o autor, dois *habitus* diferentes, o masculino e o feminino que se apresentam em “hexis corporais opostos e complementares” (p.41) e em princípios classificantes de coisas e práticas como masculino e feminino. Aos homens relaciona-se o exterior, o público, o lado direito, o seco, o alto; enquanto às mulheres relaciona-se o úmido, o baixo, o interior e o privado.

Por meio da divisão social dos gêneros, o que é determinado às mulheres como sendo natural, como por exemplo a imposição histórica do uso da saia, confia à própria dominada um status natural de submissão na hierarquia da dominação (uma vez que imposto o uso da saia uma postura específica lhe é inscrita, já que esta vestimenta não permite corridas a passos largos ou que se sente sem ter as pernas cerradas).

Dessa forma, a incorporação da dominação também pela dominada é uma estratégia poderosa e difícil de ser rompida: “elas estão condenadas a dar, a todo instante, aparência de fundamento natural à identidade minoritária que lhes é socialmente designada” (p.41)

Os esquemas de pensamento resultantes da incorporação da dominação tornam o ato de conhecer, na verdade, o ato de reconhecer a dominação, fazendo com que o dominado, no caso a mulher, contribua para a violência simbólica sofrida por ela própria.

“Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou, em última instância do sentimento” (BOURDIEU, 2003, p.7-8).

Ir contra essa lógica é duplamente difícil, pois se esse é o modo como a mulher é concebida pela sociedade, contrariá-lo não só requer a fabricação de uma nova identidade social do ser feminino, como primeiramente, sentir os efeitos de uma disposição em que se a mulher assumir o domínio, é rebaixada socialmente e se torna uma mulher diminuída. (BOZON apud BOURDIEU, 2003).

Entre os fatores institucionais da reprodução da divisão dos gêneros, Bourdieu (2003) cita a Escola como um dos responsáveis por continuar a transmitir os pressupostos da representação patriarcal, mesmo após a libertação da tutela da Igreja sobre a Escola. Embora algumas mudanças visíveis tenham ocorrido na condição das mulheres graças a um maior acesso à educação formal, o autor afirma que a permanência de certas desigualdades na instituição escolar não deve ser mascarada, como, por exemplo, quando professores das disciplinas científicas solicitam mais os rapazes do que as moças.

A escola seria, portanto, um local importante para o enfrentamento das desigualdades de gênero, o que explica políticas públicas como o Gênero e Diversidade na Escola.

• • •

O referencial teórico trabalhado nesse capítulo demonstra que o princípio da hierarquização de valores está presente nas sociedades modernas. Essa idéia irá embasar a análise do GDE, uma vez que o curso representou uma política pública em prol da diversidade. Isso quer dizer que o próprio respeito à diferença tornou-se um valor a ser implementado em detrimento de outros. Assim, ao analisar o material do curso será possível investigar como se deu essa coexistência de valores: a relacionalidade do individualismo como valor englobante.

O capítulo a seguir busca apresentar e descrever o curso GDE a partir do contexto internacional sobre os direitos sexuais nos últimos anos. Esse contexto se conformou numa política sexual específica que inseriu a sexualidade em políticas públicas para a educação como no caso do GDE. Nessa conjuntura, os objetivos e os conteúdos do curso serão apresentados para que a análise do curso, com o recorte teórico aqui trabalhado, seja possível.

III - O curso Gênero e Diversidade na Escola

“(...) o curso *Gênero e diversidade na escola* tem por objetivos políticos, sociais e educacionais desenvolver a capacidade de professores/as de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública, para que possam compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo. O reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as em suas identidades, diferenças e especificidades porque tal respeito é um direito social inalienável” (PEREIRA et al, 2007, p.37).

Nesse capítulo o que se propõe é uma descrição geral do curso Gênero e Diversidade na Escola. Para tanto, primeiro será analisada a trajetória dos direitos humanos e sexuais para tornar coerente a elaboração do curso dentro do contexto nacional e internacional das políticas públicas para sexualidade, de uma forma geral, e para a sexualidade dentro da educação. Em seguida o que se pretende é a descrição da estrutura do curso, de modo que seja possível estabelecer relações entre seus objetivos e conteúdos com os valores dos cursistas, que será o assunto do próximo capítulo.

3.1 Sexualidade e direitos humanos

Os direitos humanos, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, apresentam como característica intrínseca à sua trajetória um caráter ambíguo, fruto das mesmas tensões entre o universal e o particular trabalhadas no capítulo anterior. Isso porque os direitos humanos se estabelecem, desde então, em duas frentes: por um lado enfocam o princípio de defesa da individualidade e por outro, se esforçam para garantir a segurança social (VIANNA, 2004).

Essa duplicidade vai ser responsável por algumas contradições dentro da esfera dos direitos humanos “(...) em determinados momentos o que aparece em primeiro plano é a defesa dos direitos sociais como parte da organização de certas ‘bandeiras’ ou grupos políticos (...) em outros é a da liberdade individual que pode merecer destaque” (VIANNA, 2004, p.18).

Em 1993, na II Conferência Internacional de Direitos Humanos, realizada em Viena, duas importantes direções para a área dos direitos humanos foram definidas. A primeira diz respeito à inclusão das organizações não-governamentais “como atores relevantes na implementação dos direitos humanos” (idem, p.18). A outra se refere ao desdobramento da noção inicial de indivíduo que agora passa a abarcar sujeitos específicos tidos como minoritários, o que teve como consequência direta a incorporação das questões específicas das mulheres e das crianças no texto final da Conferência.

De uma forma geral, a elaboração do curso Gênero e Diversidade na Escola se relaciona com o crescimento da discussão sobre gênero e, principalmente, sobre sexualidade dentro do campo dos direitos humanos. Antes de 1993, a sexualidade estava ausente do discurso internacional sobre os direitos humanos. Segundo Petchesky (1999) a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, realizada no Cairo, em 1994 e a IV Conferência Mundial da Mulher, realizada em Beijing, 1995, são marcos internacionais da linguagem sobre os direitos sexuais.

A autora explica que essa ausência pode ter acontecido por causa da idéia dos direitos humanos se apoiarem na divisão entre as esferas pública e privada. No entanto, Petchesky atenta para o fato de que essas divisões entre o público e o privado nunca terem sido muito rígidas nos princípios estabelecidos pelos direitos humanos, já que desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, temas como a família, a religião, o casamento heterossexual e a reprodução aparecem de forma implícita aos direitos humanos. É na Conferência do Cairo de 1994 que a sexualidade começa a aparecer em documentos internacionais como um campo por si só, embora ligado exclusivamente à saúde e não ao prazer.

Na plataforma de ação da Conferência de Beijing, em 1995, as mulheres são consideradas, pela primeira vez na história desse tipo de documento, como seres sexuais, além de reprodutivos. Após essas duas conferências, os direitos reprodutivos, entendidos como “a capacidade de se reproduzir e a liberdade de decidir se, quando e com que frequência” (PETECHESKY, 1999, p. 21) foram definitivamente inseridos na linguagem dos direitos humanos. Apesar disso, não há, nesses documentos, nenhuma menção aos corpos femininos sexualizados ou aos corpos não heterossexuais relacionando o prazer ao direito.

Nesse sentido, os direitos sexuais foram edificados numa tônica de negação, a negação do abuso e o direito à privacidade, concretizado no lema feminista “nosso corpo nos pertence”, o que leva a duas questões: a proteção contra os abusos, exclusivamente, e a proteção de certos usos dos corpos de acordo com uma lógica privada. Essa dificuldade em tratar os direitos sexuais de uma forma mais positiva, ao invés de somente negar o abuso, se deve, entre outras coisas, à homofobia e às contradições dos movimentos feministas e de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros (LGBTTT) que procuram ao mesmo tempo transformar a sociedade e fazer parte dela, implicando em “riscos de compromisso e da co-opção” (Idem, p. 33).

Ainda assim, um enfoque mais liberatório dos direitos sexuais também apresenta seus dilemas. Entre eles está a problemática de tratar os direitos sexuais como uma categoria inclusiva e universal, que acaba por se tornar excludente, como a força adquirida pela expressão “direitos sexuais e reprodutivos” que terminou por direcionar os direitos sexuais para os direitos reprodutivos.

Para Alice Miller (2000) a relação entre os direitos sexuais e os direitos reprodutivos fez com que os direitos sexuais fossem vistos de uma forma geral como uma subdivisão dos direitos reprodutivos. Uma das conseqüências disso, de excluir da alçada da proteção dos direitos humanos as práticas não heterossexuais e não reprodutivas, foi deixar essas práticas para o domínio da moral, da religião ou da regulação criminal.

Para Miller, o desenvolvimento de uma política de direitos sexuais como direitos humanos que seja aplicável a uma maior diversidade de pessoas exige a compreensão das teorias da construção social da sexualidade, pois na determinação de marcos de direitos específicos, como no caso dos marcos contra a violência sexual, não se abordou as implicações do pensamento crítico da construção social da sexualidade.

Segundo a autora, as demandas e a linguagem dos direitos sexuais têm progredido dentro das esferas do ativismo e dos marcos legais de formas múltiplas e contraditórias pois os direitos humanos frequentemente atendem a grupos específicos de acordo com a categoria de direitos, como raça, sexo, idade e nação.

As tensões características da esfera dos direitos humanos e, principalmente da incorporação da sexualidade como um importante campo para essa esfera, estiveram presentes no curso Gênero e Diversidade na Escola pois a instituição responsável pela execução do curso foi uma organização vinculada a uma universidade pública de reconhecida atuação no campo dos direitos sexuais: o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM).

A própria participação do CLAM no projeto, a convite da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) da Presidência da República indica uma aproximação do governo para com os direitos humanos. Essa aproximação pressupõe, em alguma medida, que o curso também seria fruto de tensões, uma vez que ao invés de ter sido formulado com diretrizes fechadas pelo próprio governo, o curso foi elaborado em parceria com uma instituição atuante no campo do estudo e da pesquisa em gênero e sexualidade, com uma perspectiva de direitos humanos.

3.2 Contexto da elaboração do curso

O crescimento do debate sobre a sexualidade na esfera dos direitos humanos, e as tensões que provem daí, tiveram um desdobramento específico para a educação, que certamente também aumentou a possibilidade de realização de um curso que tratasse dessa temática para professores da educação básica.

A partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, as questões de gênero e sexualidade são trabalhadas de forma mais concisa em documentos do governo para direcionar os conteúdos escolares.

Apesar da Constituição Federal de 1988 mencionar os direitos relativos à diversidade, quando defende o “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, IV), ao discutir o sistema educacional brasileiro, as questões de gênero e sexualidade não estão presentes (VIANNA e UNBENHAUM, 2004). É somente com a aprovação dos PCNs, em consonância com o crescimento de campanhas realizadas pelo movimento LGBTTT (com o apoio do programa Nacional DST e AIDS) (HENRIQUES, BRANDT, JUNQUEIRA e CHAMUSCA, 2007) e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que as temáticas de gênero e sexualidade são tratadas explicitamente como temas da educação brasileira.

Dentro dos PCNs, as questões de gênero e sexualidade estão presentes nos temas transversais, que se constituem de recortes de conteúdos das diversas disciplinas escolares objetivando enfatizar o modo como as relações sociais deveriam ser constituídas para a prática da cidadania, efetivando assim, uma determinada forma de regulação moral (UBERTI, 2000). São seis os temas transversais: ética, meio ambiente, orientação sexual, saúde e trabalho, pluralidade cultural e consumo.

A inclusão desses temas nos currículos das nossas escolas, também se relaciona com a solidificação do conceito pós-estruturalista do currículo que, para além das teorias críticas, que compreendiam o currículo como um

território político, visualizado como o poder Estatal, o compreende como uma rede de poderes, não mais limitadas às relações econômicas, mas englobando os processos de dominação nas questões da raça, etnia, gênero e sexualidade (SILVA, 2003).

Mesmo sendo elaborado como um parâmetro e não como uma diretriz obrigatória, os PCNs pretendem alcançar outros locais da produção pedagógica estabelecendo, de acordo com Vianna e Unbenhaum “uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC, tais como as relativas aos projetos voltados para formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional” (2004, p.89).

Após a publicação dos PCNs, no entanto, a aplicação prática dessa ampla meta educacional se restringiu às determinações curriculares, executadas principalmente por causa do Programa Nacional do Livro Didático – que passou a adotar como um dos critérios para a aprovação e compra de coleções de livros didáticos pelo MEC, a conformidade com os PCNs (MIRANDA e LUCA, 2004).

No que tange ao conteúdo impresso, as determinações do MEC, a partir dos PCNs, parecem dar conta de temas importantes, outrora excluídos dos conteúdos escolares. Pode-se afirmar que os conteúdos foram modificados, mas certamente só a mudança dos conteúdos não é suficiente para transformar o ensino em sala de aula para que contemple os direitos humanos de uma forma ampla. A maneira com a qual os professores se relacionam com as temáticas de gênero e sexualidade também é fundamental para que a transformação ambicionada nos PCNs se realize de forma mais concreta.

Nesse contexto, a criação do Programa Brasil sem Homofobia em 2004, integrado pelos ministérios da Cultura, Educação, Trabalho e Emprego, Justiça, Saúde e Relações Exteriores; as Secretarias Especiais de Políticas para as Mulheres e da Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria de Direitos Humanos, e também a criação do Plano Nacional de Políticas para Mulheres, no mesmo ano, revelam um quadro oficial de comprometimento com a

ampliação de políticas públicas para o enfrentamento do sexismo e da homofobia na sociedade brasileira.

O curso piloto *Gênero e Diversidade na Escola* que foi realizado em 2006 para professores da rede pública brasileira é reflexo desse processo. O curso expressou uma tentativa de oferecer uma formação nas temáticas de gênero, sexualidade, raça e etnia para esses profissionais, uma vez que as licenciaturas e as formações de professores nas universidades brasileiras não priorizam esses assuntos (MEYER, RIBEIRO e RIBEIRO, 2004).

A execução de políticas para as questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual está presente nas resoluções da *Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres*, em 2004. Em fins desse mesmo ano realizou-se o *Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual*.

A partir desses dois eventos começou-se a discutir um curso de formação de educadores, que abordasse articuladamente os temas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Estiveram presentes no seminário acadêmicos e membros de entidades da sociedade civil ligados às ações educativas dos temas em questão.

O curso foi concebido inicialmente como uma parceria da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) – ambas vinculadas à Presidência da República -, e com o Ministério da Educação.

De acordo com o relatado nas diretrizes político-pedagógicas do curso (PEREIRA et al, 2007) os documentos que orientaram as metas presentes no curso foram:

- Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.294, de 20-12-1996), em específico seu art. 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica (Lei nº 10.639).

- Plano Nacional de Política para as Mulheres, de dezembro de 2004.
- Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTTB e Promoção da Cidadania Homossexual, de março de 2004.

A oferta do curso, ainda segundo as diretrizes político-pedagógicas do GDE (PEREIRA et al, 2007, p. 34), enquadra-se numa ação de política pública que está de acordo com os seguintes artigos da Constituição Federal:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

Art. 3º Os objetivos fundamentais da República são:

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

VIII – repúdio ao terrorismo e ao racismo;

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

As diretrizes (PEREIRA et al, 2007, p.35) ainda afirmam que o Brasil, como signatário da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, deverá respeitar os seus artigos e cita:

Art. 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciências e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade;

Art. 2º Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Além disso, também é citado como justificativa legal a *Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas* (Durban, África do Sul, 8/9/2001) e a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW*.

3.3 Descrição do curso

De acordo com Pereira *et al* (2007) o curso *Gênero e diversidade na escola*, em sua fase piloto, dirigiu-se à atualização de 1.200 professores do 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental da rede pública de seis municípios do país nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, e relações étnico-raciais. A carga horária total do curso foi de 200 horas, sendo 30 delas presenciais e 170 horas de ensino *on-line*, que ocorreram entre junho e setembro de 2006, no e-ProInfo (www.eproinfo.mec.gov.br), ambiente colaborativo de aprendizagem do Ministério da Educação.

As instituições responsáveis pelo desenvolvimento e execução do curso-piloto foram: Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM-IMS/UERJ); Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM); Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC e Secretaria de Ensino a Distância - SEED/MEC) e British Council. A participação dessas instituições foi oficializada por meio de um Protocolo de Intenções assinado em 11 de agosto de 2005.

De acordo com Rohden e Carrara (2008), o CLAM ficou responsável pela execução do projeto, sendo suas principais funções: a coordenação da elaboração do material didático, a seleção e o treinamento dos professores *on-line* e dos orientadores temáticos, a seleção dos cursistas e, em parceria com o Governo Federal, a coordenação do desenvolvimento do programa. Ainda na fase em que o projeto estava sendo discutido com as equipes dos órgãos do governo federal (SPM, SECAD/MEC e SEPPIR), foi acordado a necessidade de contratação de especialistas das áreas de educação e educação a distância para integrar a equipe do CLAM (BARRETO e ARAÚJO, 2008).

Os municípios que participaram do curso-piloto – Niterói e Nova Iguaçu (RJ), Maringá (PR), Dourados (MS), Porto Velho (RO) e Salvador (BA) –

contemplam intencionalmente todas as regiões brasileiras e apresentam diferentes perfis de tamanho e localização.

Os estados e municípios que participaram do curso tiveram a responsabilidade de “disponibilizar a estrutura dos núcleos tecnológicos das secretarias estaduais de educação e laboratórios de informática das escolas para capacitar os professores nas tecnologias do ambiente virtual utilizado” (ROHDEN e CARRARA, 2008 p.13). O ambiente virtual utilizado foi o e-ProInfo, desenvolvido pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Informática em Educação (ProInfo).

Ainda segundo Rohden e Carrara (2008), o objetivo geral do curso foi “ampliar a compreensão sobre a dinâmica dos processos de discriminação presentes na sociedade brasileira, especificamente o racismo, o sexismo e a homofobia, possibilitando o fortalecimento de ações de combate a essas práticas na e por meio da escola” (p.12). Ainda assim, não foi objetivo do curso, segundo seus coordenadores, instrumentalizar os professores cursistas para trabalharem com as temáticas tratadas no curso em sala de aula e sim “propiciar as/os cursistas a compreensão das implicações éticas das diferentes posições em jogo e possibilitar a construção de sua própria opinião nesse debate” (ROHDEN e CARRARA, 2008, p.13).

De acordo com relatório estatístico (BARRETO, 2007), de fato o curso piloto teve um total de 1.415 cursistas inscritos, sendo que 1.071 alunos efetivamente iniciaram o programa. Desses, 865 concluíram as atividades. A evasão ficou em 19% no decorrer dos três meses de duração do curso. Esse índice é considerado baixo quando comparado à média de evasão dos cursos de educação a distância em geral, que gira em torno de 30% a 35%.

Os cursistas foram divididos em 36 turmas, sendo que para cada turma um professor *on-line* foi designado para mediar a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos pelos professores especialistas. As turmas se dividiram em dois tipos: a regular e a mista. A regular era composta por cursistas de um mesmo pólo e a mista contava com cursistas de diferentes municípios, dentre os contempladas no piloto. Os professores *on-line* foram assistidos por duas

coordenadoras pedagógicas de Educação a Distância, que os orientaram em relação à metodologia do ensino a distância, e por quatro orientadores de tema, que ficaram disponíveis para esclarecer dúvidas em relação à abordagem dos temas principais do curso.

Para cada um dos municípios escolhidos foram selecionados 200 profissionais de educação para participar do curso. Apesar da maioria serem professores, também participaram alguns representantes de outras categorias envolvidas com a Educação Básica como gestores das secretarias estaduais e municipais e orientadores educacionais.

As diretrizes político-pedagógicas do curso (PEREIRA *et al*, 2007) explica a escolha dos profissionais do 6º ao 9º ano⁴ do Ensino Fundamental por dois motivos: o primeiro, porque os temas trabalhados no curso são mais presentes entre adolescentes e jovens dos ensinos Fundamental e Médio, e o segundo porque o curso objetivou contemplar profissionais das redes municipal e estadual, e como o Ensino Médio é provido em maior parte pela rede estadual, optou-se somente pelos terceiros e quartos ciclos do Fundamental.

O documento também afirma que os professores *on-line* foram selecionados entre profissionais com bom domínio prévio na área de conhecimento dos módulos e com algum conhecimento das tecnologias necessárias para a aplicação do curso a distância. Os professores *on-line* se dividiam entre estudantes de pós-graduação e profissionais pós-graduados, e passaram por uma capacitação nas temáticas do curso e na plataforma virtual de aprendizagem.

De acordo com Barreto e Araújo (2008) a elaboração dos conteúdos e do material didático do curso ocorreu logo após o processo de negociação das parcerias e definição da grade curricular do curso e gerou um debate intenso graças aos diferentes propósitos das instituições que estavam representadas

⁴ À época da elaboração e oferta do curso, o ensino fundamental contava com um ano a menos. As séries em questão eram a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª. Atualmente, foi adicionado um ano no primeiro segmento do fundamental tirado da educação infantil, portanto, o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental são constituídos pelo 6º, 7º, 8º e 9º anos. A mudança da nomenclatura de “série” para “ano” é oficial e está assim definida para evitar confusões. Nessa dissertação optou-se pela nova nomenclatura para facilitar o entendimento, já que a 5ª série antiga é igual ao 6º ano atual, e que cada vez mais cai em desuso a nomenclatura antiga.

no curso. O material foi desenvolvido por professores acadêmicos especializados nos assuntos tratados no curso, chamados de “professores especialistas” sendo que o conteúdo final recebeu contribuições da equipe governamental e dos professores *on-line*.

O curso *Gênero e Diversidade na Escola* foi dividido em cinco módulos – I- Diversidade, II- Gênero, III- Sexualidade e orientação sexual, IV- Relações étnico-raciais e V- Avaliação – e cada módulo foi subdividido em unidades. A seguir, a descrição dos conteúdos e objetivos de cada módulo.

•Módulo I – Abertura.

O primeiro módulo do curso fez uma apresentação geral do projeto incluindo metodologia, cronograma e avaliação. Além disso, o módulo de abertura procurou discutir os conceitos de cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação (ROHDEN e CARRARA, 2008).

Os conceitos de cultura e de diversidade cultural foram trabalhados para problematizar o caráter de comportamentos e identidades sociais. Já com a discussão sobre o etnocentrismo, pretendeu-se debater os estereótipos que recaem sobre determinados grupos sociais e sua naturalização. A partir daí concepções etnocêntricas e estereótipos foram abordadas na sua articulação com o preconceito e a discriminação. O módulo também discutiu a inserção da escola na eliminação do preconceito e de práticas discriminatórias. Com duas unidades, o módulo de abertura foi assim dividido:

Unidade 1: Apresentação.

- Projeto;
- Metodologia;
- Cronograma;
- Avaliação;

- Ambiente e-ProInfo.

Unidade 2: Diversidade .

- Apresentação;
- Uma definição de cultura;
- A diversidade cultural;
- Etnocentrismo, estereótipo e preconceito;
- Dinâmica cultural e respeito e valorização da diversidade;
- O ambiente escolar face aos temas tratados.

•Módulo II – Gênero.

O segundo módulo tratou das relações de gênero, seja na sociedade brasileira como um todo ou na esfera escolar. Para tanto discutiu a construção social das identidades de gênero e o papel da escola na desconstrução dos estereótipos de gênero. Temas como a divisão sexual do trabalho e de tarefas foram abordados nesse módulo.

A desconstrução das categorias de gênero binárias foi trabalhada de forma paralela com o questionamento do binarismo no plano da sexualidade. Também se buscou a intersecção entre gênero e raça. Além dessas questões foi trabalhada nesse módulo a violência de gênero de uma forma geral e especificamente no ambiente escolar: “Ressalta-se que, de forma sutil e quase imperceptível, estão presentes na escola formas de discriminação nas práticas docentes, nas atividades didáticas e nos conteúdos curriculares que reforçam as diferenças sociais entre homens e mulheres, tratando-as como se fossem naturais” (ROHDEN e CARRARA, 2008, p. 17).

As unidades do módulo sobre gênero foram assim divididas:

Unidade 1: Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social.

- Apropriação cultural da diferença sexual;
- Importância da socialização na família e na escola;
- Construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero;
- Diferenças de gênero na organização social da vida pública e privada;

Unidade 2: A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero.

- Discriminação de gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial;
- A importância dos movimentos sociais;
- A contribuição dos estudos de gênero;
- A permanência da violência de gênero;
- Participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade de gênero.

Unidade 3: Gênero no cotidiano escolar.

- Escola como espaço de equidade de gênero;
- O gênero na docência;
- Diferenças de gênero no cotidiano escolar;
- Sucesso e fracasso escolar sob um enfoque de gênero;
- Práticas esportivas construindo o gênero;
- Gênero no currículo escolar.

•Módulo III - Sexualidade e orientação sexual

O módulo sobre sexualidade e orientação sexual teve como principal objetivo “promover a reflexão sobre a relação entre sexualidade e sociedade, discutindo as convenções relativas ao corpo, à identidade de gênero e à orientação sexual, bem como a diversidade de valores, comportamentos e identidades, segundo diferentes culturas, grupos sociais, contextos históricos e experiências pessoais” (ROHDEN e CARRARA, 2008, p. 18). De acordo com a perspectiva dos direitos humanos, o módulo buscou provocar nos cursistas uma sensibilização para situações de preconceito, discriminação e violência relacionadas à sexualidade.

Ainda de acordo com Rohden e Carrara (2008), a concepção de sexualidade que esteve presente nesse módulo foi a da sexualidade como um fenômeno que envolve dimensões além da biológica e psicológica, como aspectos culturais, sociais, históricos e políticos. Além disso, foi discutida a imposição da heterossexualidade na cultura ocidental moderna como normal e natural.

A educação sexual no Brasil também foi um tema trabalhado nesse módulo. Partiu-se da crítica à biologização presente na inserção da sexualidade na educação brasileira. Aproximar as questões da sexualidade no contexto educativo da realidade dos adolescentes foi outra intenção do módulo que frisou para os cursistas que “As abordagens educativas para jovens sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), AIDS e gravidez devem ser feitas tendo em vista que a formação e mudança de comportamentos, suas escolhas e desejos não dependem apenas de decisões racionais” (ROHDEN e CARRARA, 2008, p. 20).

As unidades do módulo de sexualidade e orientação sexual foram:

Unidade 1: Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação.

- Sexualidade, sociedade e política;

- A noção moderna de sexualidade;
- O corpo e a sexualidade;
- Identidade de gênero e orientação sexual;
- Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais;
- O combate à discriminação sexual.

Unidade 2: Saúde, sexualidade e reprodução.

- As experiências e visões dos/as jovens sobre saúde, sexualidade e temas afins como: diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids e drogas, a partir do recorte de gênero, étnico-racial e de classe;
- Os limites e possibilidades das propostas educativas no âmbito escolar focadas na saúde, na reprodução e na sexualidade;
- A importância de ações conjuntas de diferentes instituições do governo, de empresas e da sociedade civil na construção de ações educativas e assistenciais relativas à saúde, sexualidade e reprodução;

Unidade 3: Sexualidade no cotidiano escolar.

- Diversidade sexual na escola;
- Controle sobre o gênero e a sexualidade a partir de jogos e brincadeiras;
- Espaços formais de educação sexual na escola;
- Diferentes fontes de informação sobre sexualidade.

•Módulo IV – Relações étnico-raciais

O estudo de conceitos-chave, como raça, racismo e etnicidade foi a forma com que o quarto módulo abordou as questões de raça/etnia. Além da

desigualdade racial, esse módulo trabalho também os sistemas de classificações étnico-raciais, das intersecções dos preconceitos de raça, gênero e sexualidade, e os preconceitos de raça/etnia nos currículos escolares e livros didáticos.

Para tanto, a trajetória da questão racial no Brasil é trabalhada, descrevendo as teorias racistas dos séculos XIX e XX, e a defesa da miscigenação para o “branqueamento” da nação. A partir daí, o mito da democracia racial é problematizado.

Sobre os diferentes preconceitos trabalhados “o módulo leva a compreender que racismo, homofobia e machismo estão difusos na sociedade não sendo exclusivos de nenhum grupo social” (ROHDEN e CARRARA, 2008, pp. 20-21).

As unidades desse módulo ficaram assim distribuídas:

Unidade 1: Noções de raça, racismo e etnicidade.

- Os conceitos de raça, racismo e etnicidade;
- Sistemas de classificação de cor e raça em uma perspectiva comparada: as diferenças nas classificações raciais entre Brasil e Estados Unidos;
- A relação entre as classificações raciais e as formas de racismo;
- A inter-relação entre raça, sexualidade, etnia e gênero;

Unidade 2: Desigualdade Racial.

- Raça, gênero e desigualdades: alguns dados;
- As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil;
- Estereótipos, preconceito e discriminação racial.

Unidade 3: Igualdade étnico-racial também se aprende na escola.

- “Escola Sem Cor” em um país de diferentes raças e etnias;
- Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar;
- Do combate ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial;
- O que muda com a Lei nº 10.639/2003;
- As Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

• Módulo V – Avaliação

O quinto módulo se dedicou à avaliação do curso. Essa avaliação foi realizada com base em três segmentos:

- Elaboração do Memorial; consiste em um texto elaborado pelo cursista abarcando sua experiência e desenvolvimento no curso todo. Para tanto, o cursista deveria usar os seus registros na ferramenta interativa do e-ProInfo denominada Diário de Bordo.
- Produção e apresentação do trabalho final; o cursista deveria apresentar uma proposta de atividade ou um projeto sobre os temas trabalhados no curso.
- Realização da auto-avaliação.

Além das atividades desenvolvidas nesse quinto módulo, a participação dos cursistas nos fóruns ao longo do curso também foi avaliada e constituiu parte da nota final dos cursistas.

A nota final dos cursistas foi assim elaborada:

- Participação nos fóruns (3.0 pontos)
- Trabalho final (3.0 pontos)
- Memorial (2.0 pontos)
- Auto-avaliação do/a cursista (2.0 pontos)

Para ser aprovado o cursista deveria obter uma média mínima de 5.0 pontos.

Como um todo percebe-se que os conteúdos do curso refletem a perspectiva das ciências sociais e dos direitos humanos como ponto de partida para a discussão. Segundo Rohden e Carrara (2008), essa premissa teve papel fundamental na escolha dos especialistas convidados a escrever os textos que serviram de base para os conteúdos finais do curso. Além desses textos, também foram desenvolvidos casos a partir dos quais as discussões interativas se realizariam nos fóruns de discussão de caso.

Como já foi dito, a oferta do curso, na etapa não-presencial, foi feita por meio da plataforma e-ProInfo, que é um ambiente de aprendizagem virtual do Ministério da Educação. Para se compreender a dinâmica dos cursistas nessa etapa do curso se faz necessária a descrição das ferramentas do e-ProInfo e das atividades nelas propostas. Essa descrição consta nas diretrizes político-pedagógicas do curso (PEREIRA et al, 2007).

- Diário de Bordo: Na abertura do módulo, antes da leitura de cada unidade, era proposto ao cursista escrever o que já sabia ou já tinha vivenciado sobre o tema a ser tratado. Ao final do estudo, logo depois da leitura do que os outros cursistas da turma escreveram no fórum e da leitura dos textos temáticos e do resumo da unidade, ele era novamente convidado a escrever no Diário de Bordo para registrar a comparação das suas idéias com as dos demais cursistas. O texto produzido no Diário de Bordo pelo cursista não era disponibilizado para ser compartilhado pela turma. Somente o professor *on-line* daquele cursista tinha acesso a esse texto.

- Fórum de caso: o cursista era convidado pelo professor *on-line* a participar do Fórum no momento da abertura da unidade. Esse fórum permanecia aberto durante toda a semana de realização do estudo da unidade. O fórum se estabelecia a partir de um caso que o professor *on-line* escolhia para ser posto em debate entre aqueles apresentados a ele no material didático.

- Bate-papo: atividade livre que podia ser realizada por iniciativa dos cursistas da turma ou de grupos que queriam se formar dentro dela.

Assim, de forma resumida, a dinâmica do cursista consistia em logo ao início do módulo ler a proposta de estudo e se dirigir ao Diário de Bordo para escrever o que lhe era solicitado. Em seguida, a partir da tela-guia, ler os textos temáticos e de seus complementos. O ritmo de leitura era determinado pelo cursista apesar de que lhe era determinado o prazo máximo de uma semana para ler os textos temáticos de cada unidade e realizar as atividades propostas no Diário de Bordo e no Fórum, a partir do que fosse indicado para discussão (PEREIRA et al, 2007).

Ao professor *on-line* cabia convocar os cursistas a iniciarem as atividades da unidade relativa àquela semana; estimular os cursistas a realizarem as atividades propostas (leitura, participação no Fórum, registros no Diário de Bordo); abrir, motivar, participar e encerrar os fóruns; acompanhar os fóruns e sempre conduzir a discussão dos debates no sentido de que não se afastassem do tema central da unidade e que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos; ser sempre atencioso, estimulante, diretivo em relação ao tema em pauta, com o cuidado de respeitar as diferenças regionais, culturais e mesmo religiosas que possam existir entre os cursistas; incentivar, nos fóruns e nos textos produzidos no Diário de Bordo, o relato e a troca de experiências docentes entre os cursistas, para que fosse aproveitada a riqueza da diversidade regional presente entre os participantes; solicitar que lessem os textos temáticos, definindo sempre o prazo semanal de leitura de cada unidade e colocando-se à disposição para esclarecer possíveis dúvidas; solicitar, ao final da unidade, que cumprissem a atividade proposta na tela resumo da unidade e que essa deveria ser realizada no Diário de Bordo (PEREIRA et al, 2007).

Como já foi dito, o professor *on-line* foi orientado por duas coordenadoras pedagógicas de educação a distância e por quatro orientadores de tema. O papel dos orientadores temáticos foi dar “apoio aos professores *on-line* para esclarecer dúvidas, principalmente durante o módulo dedicado ao

tema que orientava e, durante os outros módulos, garantir que houvesse um tratamento transversal de todos os temas” (PEREIRA et al, 2007, p.48). Para tanto, os orientadores temáticos coordenavam um fórum no qual trabalhavam as demandas trazidas pelos professores *on-line* e também os assuntos que julgavam necessários de acordo com o acompanhamento das turmas.

• • •

Nesse capítulo, pudemos entender que políticas originaram o curso Gênero e Diversidade na Escola em meio à inclusão da sexualidade no campo dos direitos humanos. Após situar o curso na esfera dos direitos sexuais e na esfera das políticas para a educação, a descrição da complexa estrutura do curso se fez necessária, já que para análise do discurso dos cursistas nos fóruns de caso, a ser feita no próximo capítulo, precisaríamos entender o que é um fórum de caso e quais eram os objetivos e conteúdos trabalhados no curso.

IV- Valores em conflito

Como vimos na discussão teórica do capítulo II, a construção do sujeito moderno está inserida na lógica do individualismo, da valorização do indivíduo como valor englobante, nos termos utilizados por Dumont (1985). O curso Gênero e Diversidade na Escola pode ser entendido como uma política moderna que coaduna com os pressupostos problematizados pelo autor. Ao mesmo tempo em que o curso é gerido dentro da ordem da valorização do indivíduo também ambiciona educar para a promoção de posturas valorizadas pelos direitos humanos. Para compreendermos como essa questão se desenrolou durante a oferta do GDE, esse capítulo se dedicará a analisar a discussão entre os cursistas e os agentes responsáveis pela aplicação do curso, principalmente no tocante ao debate entre a idéia de supremacia do indivíduo e a tônica no respeito à diversidade.

4.1 Descrição metodológica

O material escolhido para a análise foram debates entre os cursistas entre si e professores *on-line* nos fóruns de caso. Dentre toda a documentação resultante da realização do curso que nos foi disponibilizada pelo CLAM⁵, os conteúdos dos fóruns de caso foram julgados como mais profícuos para a análise que aqui será feita. Após a leitura de todo material verificou-se que em todas as outras produções dos cursistas houve uma preocupação com a avaliação, já que é perceptível nessas produções uma tentativa de reproduzir, por parte dos cursistas, os conteúdos dos textos que lhes foram apresentados durante o curso.

A avaliação que foi feita sobre os fóruns de caso foi por grau e qualidade da interação e não pelo conteúdo das mensagens em si, o que permitiu que

⁵ Também resultaram da participação dos cursistas: os fóruns de dúvidas conceituais, os trabalhos finais – apresentação de uma proposta de atividade com alunos dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental sobre os temas *gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais* – e os memoriais, em que os cursistas deveriam apresentar a síntese dos conceitos trabalhados ao longo do curso, demonstrando ter incorporado seus principais aspectos.

eles se expressassem de forma mais desprendida do discurso “oficial” do curso. O outro fórum do curso, o fórum de dúvidas conceituais, apesar de não recair sob a tônica da avaliação como o memorial e o trabalho final, foi um fórum de pouca participação, já que se restringia a esclarecer dúvidas dos cursistas sobre os conceitos trabalhados nas unidades.

Para definir os fóruns de caso como um local privilegiado para a análise que aqui se pretende fazer, uma longa etapa de leitura dos materiais que nos foram disponibilizados foi empreendida. Além dos materiais que os cursistas produziram, como os dois fóruns, o trabalho final e o memorial, também foram lidos todos os relatórios provenientes do curso: o relatório estatístico, os anais das oficinas de avaliação do curso (realizadas em Brasília após o término do piloto) o relatório de orientação temática, o relatório de avaliação dos professores *on-line* e o relatório das aulas presenciais. Além disso, o convite para realizar a revisão de algumas publicações resultantes do curso propiciou o conhecimento a fundo do conteúdo e de todo o funcionamento do curso, o que facilitou a escolha dos fóruns de caso como o alvo fundamental para essa análise⁶.

A intenção em pesquisar o discurso dos fóruns de caso não foi de analisar as posições individuais dos cursistas e sim os posicionamentos destes enquanto coletivo. Se o objetivo fosse investigar o posicionamento de cada cursista individualmente teria sido mais interessante analisar os textos dos Diários de Bordo, já que essa era uma ferramenta do e-ProInfo que permitia o acesso somente para o cursista e seu professor *on-line*. Mesmo assim, é importante frisar que por questões éticas esse material não nos foi disponibilizado.

Com relação às questões éticas, todos os envolvidos com o curso sabiam que o material dos fóruns públicos poderiam ser usados em análises posteriores. Para proteger a identidade dos cursistas e dos professores *on-line* seus nomes foram trocados por nomes fictícios ao longo da análise do fóruns de caso presente nesse capítulo.

⁶ Para uma outra pesquisa, também seria interessante analisar a distância entre o discurso dos cursistas nos espaços formais de avaliação, como o trabalho final e o memorial, e o discurso dos fóruns de caso.

Durante o levantamento e leitura dos materiais do curso, a hipótese de combinar as posições dos cursistas com a sua região também foi levada em conta, mas após a leitura dos fóruns verificou-se que a marcação regional não foi muito relevante, e incorporá-la na análise pouco contribuiria para os objetivos definidos para essa pesquisa.

Além dos fóruns de discussão de caso, também serão utilizados, na segunda parte do capítulo, os relatórios de orientação temática e de avaliação dos professores *on-line*, que nos ajudarão a entender como se deu a aplicação dessa política pública, já que esse dois “personagens” do curso, os professores *on-line* e os orientadores temáticos, eram seus representantes no contato com os cursistas.

Nos fóruns de caso os cursistas eram instigados a se posicionarem sobre as temáticas do curso. Os casos discutidos nesses fóruns expunham diferentes ângulos das questões trabalhadas na parte teórica do curso a partir de diversas situações, reais ou inventadas. Assim, os cursistas opinavam sobre as situações e deixavam transparecer quais os valores que lhes eram caros.

Como foi dito no capítulo anterior, os fóruns de caso eram abertos antes da unidade ser iniciada e eram encerrados no final da unidade, o que totaliza em um fórum para cada unidade em cada turma. Como foram 36 turmas no curso, sendo que em 10 unidades há a discussão de caso (uma unidade do módulo *diversidade*, três do módulo *gênero*, três do módulo *sexualidade e orientação sexual* e três do módulo *relações étnico-raciais*), o *corpus* da análise é constituído de 360 fóruns.

Os fóruns de discussão de caso apresentam algumas marcas que interessam a discussão que essa pesquisa intenciona instigar. Os relatos retirados dos fóruns pretendem mostrar essas marcas, não pela quantidade de vezes em que elas aparecem, mas pela sua representatividade. Assim, optou-se aqui não pela exposição de uma grande quantidade de relatos e sim pelos relatos que me pareceram mais sociologicamente significativos.

Cada fórum para a discussão de caso tinha duração de uma semana e era de participação obrigatória pelos cursistas. Assim que o professor *on-line*

responsável pela turma escolhesse um dos casos entre aqueles apresentados a ele no material didático para serem debatidos (uma média de três por unidade), convidava os cursistas a participarem do fórum.

Segundo o relatório de avaliação do curso pelos professores *on-line*, o fórum de casos foi a melhor ferramenta para fins de aprendizagem, pois permitia a interação, trazia as novidades dos casos a cada semana e provocava a discussão.

Para preservar as identidades dos cursistas e dos professores *on-line* seus nomes foram trocados por nomes fictícios, assim como informações adicionais sobre as turmas foram omitidas.

4.2 A recepção do curso: análise dos fóruns de discussão de caso

Módulo Diversidade:

No primeiro módulo do curso o conteúdo trabalhado discutiu os conceitos de cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação. Como foi um módulo introdutório, apresentou apenas uma unidade com discussão de caso, a unidade 2, intitulada “diversidade”.

Dois casos foram disponibilizados para os professores *on-line* escolherem para serem trabalhados em suas turmas. Apesar dos dois casos tratarem de assuntos diferentes, um sobre o preconceito contra a homossexualidade numa emissora de televisão e o outro sobre o preconceito racial numa escola, a tônica dos dois casos foi o respeito à diversidade de uma forma geral. A seguir, transcrevo na íntegra o caso e as questões norteadoras tal como apresentados no curso (forma também a ser seguida nas outras unidades e módulos).

Caso 1: Diversidade e raça/etnia.

Júlio era um adolescente tímido, mas, como outros garotos de sua idade, procurava seu estilo. Por isso, experimentava diferentes roupas e cortes de cabelo. Prestes a concluir o Ensino Fundamental, decidiu deixar os cabelos crescerem. Com muito gel e cremes, procurava mantê-los hidratados e fazer alguns penteados com tranças. Após algum tempo, percebeu que uma das funcionárias da escola onde estudava “olhava torto” para ele. Na última semana de aulas, Júlio resolveu soltar as madeixas e assumir o modelo black power. Foi o estopim da bomba! A funcionária, em público, foi logo gritando: “Onde vai com este ninho de cobras?! Aqui é uma escola. Piolho é uma praga!! Basta encontrar uma cabeleira mal cuidada para empestear a escola toda!! Para quê menino de cabelo comprido? É muito melhor e mais bonito, para ‘cabelo ruim’, raspar curtinho como os jogadores de futebol e os pagodeiros”.

Entre risos dos colegas, Júlio continuou andando. Tinha vontade de desaparecer. Ele se perguntava: “Por que ela não falava assim com o Marcelo que, além de cabeludo, enfrentava todo mundo na escola?”. O dia acabou. Júlio foi para casa e pediu para sua mãe trançar seus cabelos. Com o cafuné da mãe, Júlio foi contando o ocorrido e chorando a sua raiva. No dia seguinte, a mãe procurou a funcionária e tentou argumentar, falar que seu filho merecia respeito como todos os alunos; que o cabelo negro solto também era bonito etc., mas ficou falando sozinha. A conversa foi encerrada com a frase: “Manter a escola limpa, sem piolho, é obrigação de todos, também dos pais, sejam eles de qualquer cor. Na escola não importa se a pessoa é negra ou se é branca! O importante é ser limpinho!”. Muito indignada, a mãe foi a uma organização buscar apoio para denunciar aquela situação que considerou como discriminação racial.

Questões:

- Avalie a situação a partir de cada um/a dos/as atores/atrizes: Júlio, a mãe, a funcionária. O que você acha do comportamento deles/as? Que outras reações poderiam ter tido?
- Do seu ponto de vista, o caso pode ser classificado como uma situação de racismo? Por quê?
- Na perspectiva de respeito à diversidade e à promoção da igualdade racial, que tratamento você daria ao caso para torná-lo um fato educativo?

O direcionamento para a diversidade, visualizado nas perguntas que deveriam orientar a discussão nos fóruns, pode explicar a facilidade com que os cursistas formaram as suas opiniões nas diferentes turmas, que não coincidentemente, em muito se assemelharam.

“Ao meu ver o preconceito e a discriminação, seja ele qual for, é crônico. Acredito que a funcionária não teve aquela atitude por pura maldade. O preconceito já está embutido em nós e o que precisamos é quebrá-lo. É por isso que nosso papel enquanto educadores é fundamental neste processo. Acho que a funcionária não teve a oportunidade que estamos tendo.” Ana, Maringá.

Caso 2: Respeito à diversidade.

A veiculação do programa Tarde Quente, apresentado por João Kleber, provocou o pedido de que fosse cassada a concessão da emissora RedeTV! em razão de “pegadinhas” ofensivas aos homossexuais e a outros grupos. A RedeTV! chegou a ficar 24 horas fora do ar por não ter cumprido uma ordem judicial.

No dia 12 de dezembro de 2005, após acordo judicial entre a emissora, o Ministério Público e seis ONGs de defesa de direitos humanos e direitos dos homossexuais, estreou o programa Direitos de Resposta que foi concebido como “contrapropaganda”.

A partir dessa data, a emissora exibiu 30 programas Direitos de Resposta, das 16 às 17 horas, em que foram discutidos temas como cidadania, direitos humanos, diversidade sexual, diversidade de gênero.

Questões:

- Algumas pessoas criticam a ação judicial contra a emissora, dizendo que pode significar uma ameaça à democracia. O que você acha disso?
- Você acredita que é possível existir uma emissora de TV que respeite a diversidade? Justifique sua resposta.
- Que espaço é dado à TV em sua atividade pedagógica? Como ela entra em sua sala de aula?

No caso “respeito à diversidade”, apesar do caso focar uma situação de ofensa a homossexuais, a discussão do fórum ficou em torno da questão proposta no final do caso, sobre a democracia. Nos debates nas diversas turmas se falou muito na problemática do respeito aos direitos *versus* a liberdade de expressão, mas a questão específica da discriminação sexual não foi abordada. Exemplo disso é o relato abaixo:

“O Brasil tem vivido ondas de liberdade, que muitas vezes não são utilizadas para o bem de todos, pudera... Vivemos um modelo capitalista decadente onde a concentração de renda não é ilegal, mas com certeza imoral. Na busca da maior audiência as TV, abertas ou não, praticam um vale tudo acirrando as diferenças, resgatando valores medievais, rotulando as minorias como bárbaros, que não possuem alma, violentos e marginais.... As leis estão aí, cabe ao Ministério Público sofrer os abusos praticados e punir no rigor da lei, mas não devemos deixar tudo às mãos de Juizes e Promotores. Devemos exercitar nosso direito de cidadão, resgatando a dignidade humana que por vezes parece,

em nós adormecidos. A escola pode com clareza amenizar a curto prazo as diferenças de gênero, sexo, etnia, religião, econômico, construindo uma sociedade justa para todos, com isso acredito que programas educativos devam ser utilizados, por nós professores bem como, também denunciarmos os abuso praticados pela mídia nacional.” Carla, Dourados.

Módulo Gênero:

Unidade 1:

Na primeira unidade do módulo sobre gênero intitulada “Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social”, três casos foram apresentados para os professores *on-line*:

- o caso 1 “Gênero, Moda e Representação”,
- o caso 2 “Gênero e Profissionalização” e
- o caso 3 “Gênero e maternidade na adolescência”.

O primeiro caso foi escolhido pelos professores on-line para ser discutido em 8 turmas, e colocava os cursistas para pensar sobre a forma como as mudanças do comportamento social de homens e mulheres ao longo do tempo pode ser visível nas mudanças do vestuário e nos modos de representação das relações de gênero.

Caso 1: “Gênero, Moda e Representação”.

Durante uma aula de História, cujo tema era “mudanças no vestuário”, Marcelo, de 13 anos, aproveita para contar à classe um fato que aconteceu com o seu pai, Vinícius, quando ele tinha a sua idade: ao se curvar para usar o bebedouro da escola, levou um chute nas nádegas de um colega de turma, enquanto outro o chamava de

“viadinho”. O motivo da violência física e verbal foi, segundo contou Vinícius ao filho, a intolerância dos outros garotos com o brinco que ele usava.

O professor de Marcelo poderia ter aproveitado esse fato para contar, por exemplo, que em época não muito distante usar brincos e ter cabelos longos eram traços tipicamente femininos, ao passo que vestir calças compridas era um hábito majoritariamente masculino. E poderia ter ressaltado que essas mudanças no vestuário e no modo de representação (cabelos, adereços) demonstram alterações nos costumes e valores sociais que incidem nas classificações de gênero e revelam transformações no comportamento social de homens e mulheres ao longo do tempo.

Questão:

- Se você fosse o/a professor/a de Marcelo, como aproveitaria esse fato narrado por ele para debater com a classe as mudanças sociais e os modos de representação nas relações de gênero? Como aproveitaria para enriquecer o tema da aula?

O debate nos fóruns não foi muito acirrado e a maioria dos cursistas não demonstram resistência em levar a questão para sala de aula, a exemplo da cursista abaixo no relato de uma experiência positiva:

“Bem, acho que o que eu já faço sempre... intensificar o debate sobre a naturalização das diferenças, pelo respeito aos gostos individuais. Trabalho com alunos de 7ª e 8ª séries, que estão numa fase de afirmação e contestação. Se utilizam de roupa e maquiagem para se posicionarem diante do grupo.” Rosa, Niterói.

A cursista esclarece que tem acordo firmado no início de cada ano, com seus alunos, sobre a impropriedade de utilização de chacetos de uns para com outros: “Meus alunos entendem sempre isso super bem e fazemos debates incríveis! Aproveitando a parada do Orgulho GLBTT em Niterói”. Rosa, Niterói.

O caso 2 foi indicado para ser trabalhado em 9 turmas e tratava da divisão social entre profissões masculinas e femininas e também da distribuição de homens e mulheres nessas carreiras.

Caso 2: Gênero e profissionalização.

Com o objetivo de apresentar o tema “orientação vocacional” entre os alunos da 8ª série e do ensino médio, uma escola da cidade de Maringá (PR) promoveu uma semana de oficinas profissionalizantes. Uma das oficinas oferecidas era “Moda e costura”. Das trinta vagas disponíveis, apenas duas foram preenchidas por meninos. A direção da escola explicou a desproporção, segundo ela esperada, argumentando que culturalmente a oficina era destinada às meninas.

Ainda hoje, cozinhar e costurar são afazeres considerados tipicamente femininos, quando realizados no espaço doméstico e financeiramente pouco valorizados. Por outro lado, ao se tornarem fontes de prestígio social e de boa remuneração, essas atividades passam a ser identificadas aos homens – chefes de cozinha de importantes restaurantes, costureiros de grifes famosas que, em alguns casos, são definidos como gays pelo fato de se interessarem por atividades tidas como femininas.

Questão:

- Como você usaria esse exemplo para levar seus alunos e alunas a refletirem não apenas sobre a divisão social que existe entre profissões e ocupações masculinas e femininas, mas também em como se dá a distribuição de homens e mulheres nessas carreiras?

Nos debates desse caso, os fóruns se assemelharam com os das turmas que discutiram o caso 1: a participação dos cursistas foi ao mesmo tempo pequena e tranqüila. Muitos defenderam a equidade de salários entre homens e mulheres e ressaltaram o papel da escola na desconstrução dos preconceitos sobre pessoas que escolhem profissões que são culturalmente relacionadas a outro gênero.

Diferentemente dos casos 1 e 2, o caso 3 “Gênero e maternidade na adolescência” foi escolhido para ser discutido em 19 turmas e contou com uma grande participação dos cursistas. O caso conta a história de uma aluna de 15 anos que, ao ser repreendida pela professora por dormir em sala de aula, se queixa do cansaço físico que o cuidado de seu bebê de 8 meses lhe causa, principalmente por não poder contar com a ajuda do pai do seu filho, que os visita nos finais de semana.

Caso 3: Gênero e maternidade na adolescência.

Após três dias de ausência, Juliana, de 15 anos, chega à escola pela manhã com olheiras, cansada e desanimada para encarar as atividades didáticas da turma da 7ª série da qual é aluna. Ela quase chega a dormir na hora da leitura de um pequeno texto proposto pela professora de português. Ao chamar sua atenção para a importância daquela atividade, a educadora escuta de Juliana suas queixas em relação à sobrecarga de trabalho com o filho de 8 meses, que está doente.

Mãe adolescente, Juliana explica que não dá conta das tarefas relativas aos cuidados com o bebê, e que não pode contar com a ajuda da avó com quem mora, pois já é bem idosa. Também conta que o namorado, pai de seu filho, costuma ir visitá-los nos fins de semana para brincar com o bebê, mas que não a ajuda durante as noites e no dia-a-dia com as idas ao posto de saúde para consulta ao pediatra, com as tarefas domésticas (lavar, passar a roupinha do bebê, fazer a papinha, lavar as mamadeiras etc.). Chorando na frente da turma, Juliana desabafa: diz que está esgotada, sem poder sair, estar com suas amigas, se divertir, ouvir música e dançar, como fazia antes.

Questões:

- Como você agiria no lugar da educadora?
- Como aproveitar esse relato e trabalhar com a turma as questões pertinentes às diferenças de gênero?
- Como discutir os papéis de pais e mães em equidade de direitos e deveres?

Apesar do foco do caso e das perguntas ser como a questão de gênero se relaciona com o cuidado dos filhos, os cursistas imediatamente iniciaram um debate sobre o polêmico tema da gravidez na adolescência.

Ora tratado como um problema, ora visto como um rito de passagem, o tema predominou nas 19 turmas em que o caso foi tratado, e a discussão dos papéis de pais e mães em equidade de direitos e deveres, embora presente, parece ter sido considerado de menor importância.

Preocupação com o aumento da gravidez na adolescência aparece de fato na fala dos cursistas: “Caros colegas, maternidade na adolescência, é um fato preocupante (...) as estatísticas mostram que vem aumentando gradativamente o número de adolescentes grávidas.” Carlos, Maringá.

Os cursistas se questionam sobre os motivos desse “mal”: “Se faz necessário saber, onde está a falha, será que o excesso de liberdade não contribui? Ou quem sabe o sócio-econômico também não tem alguma parcela de contribuição?” Carlos, Maringá. E ainda na fala do mesmo cursista: “resta-nos saber de que maneira atacar esse mal que está prejudicando nossos adolescentes.(...)”.

Também esteve presente a relação entre a gravidez e etapas ideais de vida que, uma vez desconstruídas, são geradoras de tragédias:

“Trabalharia com a turma a consequência de pularem etapas de sua vida, que em horas erradas transformam em tragédias, mesmo sendo um filho. E A Escola fazer palestras preventivas, não só as meninas, mas aos meninos”.Raquel, Nova Iguaçu.

A relação entre gravidez na adolescência e pobreza é marcante na fala da cursista abaixo:

“O caso de Juliana reflete o que está acontecendo com muitas de nossas adolescentes principalmente de baixa renda. A falta de informação sexual tem feito de muitas jovens, mães precoces. (...) No horário de coordenação pediria aos professores que sempre que houvesse oportunidade dentro das suas disciplinas enfocasse problemáticas como sexo, drogas, conflito familiar etc., buscando conhecer melhor a vida dos nossos alunos. Acredito que um trabalho coletivo abrange uma maior parte de nossos alunos e facilita distribuir ajudas.” Maíra, Salvador.

Há nesses relatos uma visão de inadequação entre gravidez e adolescência, recente na história ocidental, que já considerou a adolescência a melhor época na vida de uma mulher para o exercício da maternidade. Diferentemente desse passado não tão distante, adolescência é vista hoje como um período de imaturidade e divertimento, e uma gravidez necessitaria de um ambiente estável e seguro (ALTMANN, 2005).

Esse tipo de visão, quando expressa por educadores, confirma a tese de que a escola tem se esforçado para controlar a moral sexual da geração mais jovem, principalmente quando o exercício dessa sexualidade representa um risco de contaminação por DSTs/AIDS (BOZON, 2004).

Relacionando-se diretamente com a biopolítica discutida no capítulo II, o argumento do controle da sexualidade dos adolescentes ganha força, o que identifica a escola, e mais ainda, os professores, como instrumentos das tecnologias de regulação da população, como explica Foucault (1988).

Unidade 2:

Na segunda unidade do módulo sobre gênero intitulada “A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero” os três casos apresentados aos professores on-line foram:

- o caso 1 “Gênero e Violência”,
- o caso 2 “Gênero, prevenção e violência” e
- o caso 3 “Gênero, educação e assédio”.

O caso 1, escolhido para ser debatido em metade das turmas (18) narra a história de uma moça que foi fisicamente agredida pelo seu ex-namorado, um traficante de drogas, e a repercussão dessa notícia em uma sala de aula.

Caso 1: “Gênero e Violência”.

A professora chega à sala de aula e há uma discussão acalorada entre os/as alunos/as da 8ª série, em torno de uma notícia no jornal. Tratava-se do espancamento de uma moça, por ciúmes de seu ex-namorado, inconformado pelo fato dela tê-lo trocado por outro. Na saída de uma festa noturna, ele a surpreende e a agride. A turma estava dividida pelo fato de o agressor ser um conhecido traficante de drogas da região. Alguns rapazes e moças achavam que quem se envolve com bandido tem mais que apanhar, mesmo, isso já seria esperado, ela não deveria ser também alguém tão decente, pois já estaria com outro, não tinha o que reclamar agora etc. Outra parte da turma pensava diferente, achava condenável o ocorrido e não via justificativas para aquela violência masculina.

Questões:

- Se você fosse o/a professor/a desse caso, como agiria nessa situação?
- Como poderia aproveitar esse caso para o debate em sala de aula sobre o tema da violência de gênero?

Todos os cursistas que participaram dos fóruns condenaram a violência de uma forma geral. No entanto, a violência de gênero, especificamente, apesar de trabalhada, ficou em segundo plano. Muitos cursistas tentaram rebater o argumento de que a moça também era culpada pela agressão, afinal se envolveu com um traficante, uma pessoa essencialmente perigosa.

Mesmo combatendo a violência em qualquer situação, o argumento utilizado por vários cursistas tentou relativizar a imagem de inconseqüente da garota; o que por sua vez acaba reafirmando a possibilidade de existir a violência de gênero de acordo com o comportamento da mulher:

“Para o primeiro grupo que alega a conduta da moça como duvidosa por namorar com bandido, levaria as seguintes reflexões: será que a mesma não o deixou por descobrir que o namorado era violento e drogado? Quem garante que a moça ao iniciar o relacionamento conhecia a índole do namorado?”. Cássia, Dourados.

O caso 2, “Gênero, prevenção e violência”, trabalhado em nove turmas, narra a história de um menino de 12 anos.

Caso 2: Gênero, prevenção e violência

No decorrer de uma palestra realizada na escola sobre prevenção de DSTs/AIDS, ao comentar sobre a importância do uso da camisinha, um garoto de 12 anos, da 6ª série, muito atordoado, conta o que houve em sua casa na noite anterior. Seu pai havia forçado sua mãe a manter relações sexuais com ele, mas ela se recusou pelo fato de ele não aceitar usar a camisinha. Como ele tem outras mulheres, vive na farra, na rua, sua mãe, aconselhada pelo posto de saúde, não aceita mais ficar com ele, sem a camisinha. O pai ficou furioso e saiu quebrando tudo, agredindo a mulher, tentando obrigá-la a fazer sexo. Segundo o relato do aluno, foi horrível a confusão na casa, a gritaria, ninguém pôde dormir direito, com medo do pai. O garoto disse nem querer mais ouvir falar nessa tal de camisinha, para não se lembrar do ocorrido.

Questões:

- Se você estivesse presente no momento do depoimento do garoto, o que faria nessa situação? Como agiria?
- Como aproveitaria esse relato para refletir com os/as outros/as aluno/as a situação de violência doméstica, muito comum entre familiares dos/as jovens presentes em sala de aula.

Na discussão do caso todos os cursistas, mais uma vez, condenaram a violência e deram razão à mãe do garoto. No entanto, para fundamentar seus posicionamentos, alguns cursistas se apoiaram em argumentos de fundo moral e privado como a religiosidade e a compreensão de que o ato sexual é antes de tudo um ato de amor:

“Ao debater a violência doméstica com nossos alunos, sem dúvida surgirão outros casos, até piores. Há aqueles que procuram ajuda em grupos de apoio e outras instituições para resgatar a própria família. Entretanto, ainda vemos pais matando filhos e filhos matando pais pelos mais variados motivos, como uso de drogas,

bebidas alcoólicas e outros. Tudo isso comprova a ausência de Deus nos corações, o desrespeito ao outro e sua desvalorização.” Jaqueline, Maringá.

“Se eu estivesse presente nessa discussão, aproveitaria para dizer ao menino como sua mão foi corajosa e está coberta de razão, mostrando não só para ele, mas para toda a classe a importância do uso do preservativo, e que ele é necessário para se evitar a transmissão de doenças. Conversaria também sobre a importância do amor no ato sexual, embora a maioria das pessoas o vejam como simples prazer e satisfação que é o que me parece que o texto mostra, se ele realmente se preocupasse com a sua esposa não queria correr o risco de que ela viesse a contrair alguma doença.” Valdeci, Maringá.

É notável nas duas falas acima a centralidade de um certo romantismo para as relações matrimoniais, pois ambas falam no amor. Não se percebe nos relatos um possível distanciamento entre as posturas pedagógicas dos cursistas, supostamente condizentes com os preceitos da ordem do público, de argumentos baseados em crenças pessoais, da ordem do privado.

O caso 3 “Gênero, educação e assédio”, também trabalhado em nove turmas, é sobre um professor de educação física que, ao receber um desabafo de um aluno assediado por outro aluno mais velho, o chama de “boiola”.

Caso 3: Gênero, educação e assédio.

Um aluno de 15 anos, da 5ª série, diz ao professor de educação física que está sendo insistentemente assediado por um colega mais velho, de 18 anos, da 8ª série. Confessa temer que ele tente currá-lo a qualquer momento, e que aconteça o pior. O professor desconversa, diz que ele estaria exagerando, que se ele for homem mesmo isso não ocorrerá. Afirma que o colega da 8ª série só está dando essa prensa nele porque ele anda meio “boiola”, cheio de trejeitos femininos. O que precisa, mesmo, aconselha o professor, é se portar como homem, dar duro no camarada, mostrar a ele que você não é bicha, veado.

Questões:

- Como você avalia a situação exposta acima?
- Comente a atuação do professor. Como você agiria no lugar dele?
- Acha que o rapaz saiu dessa conversa de que modo?

Dos três casos, esse foi o caso que suscitou menos entusiasmo por parte dos cursistas. A atitude machista e o deslocamento da culpa para o vitimizado foram condenados pelos cursistas.

“Sei que muitas vezes sentimo-nos chocados e até impotentes diante de situações que nos são trazidas pelos/as alunos/as, quando nos procuram em busca de apoio ou ajuda, porém, mesmo que não possamos auxiliá-los/as de imediato, está sempre presente o interesse em resolver a situação da melhor forma e o mais breve possível. Não me parece provável que algum professor, por mais preconceituoso que seja, tenha uma atitude tão grosseira e aja de maneira a comprometer-se tanto.

Creio que a melhor maneira a agir nesse caso é em conjunto. Assim, relataria o fato à coordenação e ao SOE de modo a encontrarmos a melhor saída para a resolução do problema. Ambos os alunos devem ser ouvidos e esclarecidos quanto às suas atitudes e às possíveis consequências delas decorrentes.

O rapaz, obviamente, deve ter sentido frustração, falta de apoio, sentimento de injustiça, descaso, desamparo e, ainda, que permanecemos como nossos ancestrais já que só foi apontada a possibilidade de agir igualmente com violência e desrespeito de modo a impor-se e demonstrar que ‘é macho’”. Mariana, Niterói.

Unidade 3:

Na unidade 3 do módulo 2: “Gênero no cotidiano escolar”, as turmas se dividiram nos dois casos apresentados:

- o caso 1 “Festa na turma - divisão sexual de tarefas” e
- o caso 2 “Atividades extra-classe – dança, futebol e voleibol”.

Das três unidades desse módulo, esta foi a que contou com a menor participação dos cursistas.

Nos dois casos os temas discutidos foram parecidos, o caso 1 foi sobre a divisão sexual das tarefas em uma festinha escolar (meninas cuidam da comida e os meninos da bebida e do som) e o caso 2 foi sobre a preferência de determinadas atividades físicas por meninos e meninas (meninas preferem dança, meninos futebol e ambos escolhem o voleibol).

Caso 1: Festa na turma - divisão sexual de tarefas

O fim de ano se aproxima e uma turma da sua escola resolve fazer uma festinha de confraternização. Para isso, a direção da escola autoriza que a festa seja realizada nas duas últimas aulas de uma sexta-feira, na sala de aula da turma. Antes disso, alunos e alunas se organizam na preparação da festa. Decidem que as meninas contribuam com as comidas, e os meninos com as bebidas. Um menino da turma fica encarregado de trazer um aparelho de som para que possam dançar.

O dia da festa chega. Enquanto alguns meninos arrumam o som e selecionam as músicas que serão tocadas, as meninas arrumam a mesa com as comidas e as bebidas. Depois do lanche, algumas garotas dançam ao som da música. Os meninos apenas ficam olhando e conversando.

Questões:

- Essa divisão de tarefas "meninas trazem comidas e meninos, bebidas" é bastante comum nas escolas brasileiras. Na sua escola, isso também ocorre?
- O que essa divisão de tarefas nos revela sobre uma perspectiva de gênero?
- Que outras questões de gênero aparecem no caso descrito?
- Enquanto professora ou professor, de que modo você poderia interferir na situação descrita?

Caso 2: Atividades extra-classe – dança, futebol e voleibol

Os professores e as professoras de Educação Física de uma escola decidem oferecer algumas atividades físicas extra-classe aos alunos e alunas. Abrem inscrições para dança, futebol e voleibol. Meninas e meninos podem se inscrever.

Após duas semanas, há um grande número de meninas inscritas para a dança e apenas três meninos. No futebol, a situação é inversa, vários meninos e poucas meninas. No voleibol o número de meninas e meninos é aproximadamente equivalente.

Questões:

- Como você explicaria essas diferenças de gênero em termos de interesse nas atividades propostas?
- Enquanto professora ou professor, como você lidaria com essa situação?
- Como você pensa que os alunos e alunas da sua escola responderiam a um convite semelhante para participarem de grupos de dança, futebol e voleibol? Você considera importante que meninos e meninas tenham experiências em todas essas atividades ou não? Como você faria para incentivá-los a isso? Como você lidaria com possíveis preconceitos, por exemplo, em relação a meninos que dançam e a meninas que jogam futebol?

Nas discussões dos dois casos, as contribuições dos cursistas foram no sentido de explicitar o papel da construção social do gosto masculino e feminino. Os cursistas atentaram para o injusto preconceito sobre as pessoas que escolhem atividades usualmente relacionadas a outro gênero. Os temas trabalhados nesses casos, pelo conteúdo das contribuições postadas nos fóruns de caso, parecem estar em consonância com os valores dos cursistas.

Módulo Sexualidade:

Unidade 1:

Na primeira unidade do módulo 3 – “Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação” – foram apresentados três casos:

- o caso 1 “Relato de uma professora”, trabalhado em 17 turmas,
- o caso 2 “Qual o problema?”, discutido em 9 turmas, e
- o caso 3 “Violência moral na escola” que foi trabalhado nas restantes 10 turmas.

O caso 1 consistia num relato de uma professora sobre Juninho, um aluno de 16 anos, que começou a apresentar problemas de rendimento escolar depois que seus pais e colegas descobriram que ele era homossexual.

Caso 1: Relato de uma professora

“Juninho tem 16 anos e sempre foi um ótimo aluno. Há semanas eu vinha percebendo que estava triste e desatento às aulas. Hoje, na saída para o intervalo, fui procurada por uma garota da turma que me contou que os pais do Juninho descobriram que ele ‘é gay’ e que o pai anda batendo nele. Além disso, ele se ‘abriu’ com uma menina que contou para outras pessoas e que, por isso, os meninos ficam

zombando dele, dizendo em voz alta na sala que ‘viado tem mais é que apanhar pra tomar jeito de homem’.

Eu disse que me dispunha a conversar com ele, e pedi à garota que lhe desse o recado de que poderia me procurar ao final da aula, na outra sala. Após a aula, Juninho me procurou e, em poucos segundos, chorava desesperadamente. Procurei acalmá-lo e, então, ele me disse que coisas muito ruins tinham acontecido na vida dele de uma hora para outra e que ele não sabia o que fazer. Ele relatou, então, que depois de um dia em que a mãe mexeu em suas coisas e encontrou uma poesia que havia escrito e dedicado a um colega do curso de computação, passou por uma conversa muito difícil com os pais e estava tendo suas saídas controladas, não podia mais usar o telefone, podendo sair apenas para a escola, e que a mãe estava se encarregando de levá-lo e buscá-lo na escola todos os dias.

Além disso, ele estava sendo obrigado a ir a um psicólogo da igreja freqüentada pela mãe, que prometeu a ela que o ajudaria a ‘curar-se do seu problema’ e a ‘virar homem’. Contou, também, que vinha sendo constantemente surrado pelo pai, que lhe diz ‘coisas horríveis’ como: ‘Prefiro ter um filho morto do que viado’ e ‘Logo você vai estar doente, espalhando Aids por aí ou se travestindo pela rua’. Juninho disse que tem tido muitos pesadelos à noite e não sabia até onde ia agüentar tudo aquilo, ainda mais porque contou o que estava acontecendo a uma garota da sala, que comentou com seus amigos, e se formaram boatos. Agora, além do problema em casa, precisa conviver com os colegas que ficam fazendo gozações entre si quando ele passa.”

Questões:

- Se você fosse o/a professor/a do Juninho, como agiria frente a uma situação como essa? Que orientações poderiam ser dadas ao garoto?
- Você acredita que seja adequado procurar trabalhar essas questões com alunos/as? Por quê? Se sim, como poderia ser feito esse trabalho?
- E com relação à família, você acredita que há orientações que possam ser dadas? Se sim, que orientações seriam essas? Há espaço na escola para esse tipo de diálogo?

De uma forma geral os cursistas reconheceram a gravidade do assunto, tanto que expressaram de diversas formas o quão despreparados se sentiam para lidar com a questão, principalmente quando envolvia a família do aluno.

“Como a professora Clara, também acho essa situação narrada muito difícil! E também agiria, a princípio, como a professora agiu, iniciariamos uma conversa e a partir dessa conversa veria que ações devem ser praticadas quanto a esse caso. (...) Quanto à família, considero que procuraram quem precisava ser procurado, que é um psicólogo, pessoa que deveria estar muito mais que

qualquer outra pessoa preparado para auxiliar a ambos.”
Maria , Dourados.

Como se vê na contribuição de Maria, a *scientia sexualis* discutida no capítulo II se faz presente por intermédio da figura do psicólogo, um profissional com autoridade científica para falar as verdades do sexo. Em todo o curso ficou evidente a confiança nos profissionais das ciências da saúde para tratar dos temas da sexualidade em prejuízo dos saberes dos professores cursistas.

Alguns cursistas também defenderam a idéia de que na adolescência não se pode ter certeza da orientação sexual.

“Em relação ao adolescente, teria com ele uma conversa sobre a adolescência, que é uma fase de transição, que ele ainda não se encontra, do ponto de vista biológico, maduro o suficiente para decidir sobre sua opção sexual. Que nesse momento, o que ele sente pelo outro garoto pode ser apenas uma atração, que futuramente irá se confirmar (ou não). E sugeriria que, enquanto não atingisse a maioridade, ele fosse se conhecendo melhor, aprendendo e refletindo sobre sua sexualidade, para mais adiante fazer sua opção. Isso tranquilizaria os pais e amenizaria a situação. Com a sala teria a mesma postura, esclarecendo legalmente o caso, trabalhando as idéias preconceituosas e discriminatórias e fazendo com que, aos poucos, fossem tendo uma outra visão sobre o ocorrido.” Angélica, GDE 06, Maringá.

Nessa contribuição, a cursista deixou claro o seu repúdio à violência, mas ao tratar do questão da homossexualidade de Juninho indicou que seria melhor que o aluno tomasse uma atitude de assumir ou não apenas quando saísse da escola. Segundo Guacira Lopes Louro (1999), a escola é uma das instituições onde se instalam os mecanismos do dispositivo da sexualidade e é

uma entre as múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação várias tecnologias de governo. Para a autora, ao mesmo tempo em que a escola intenciona produzir homens e mulheres “normais” e portanto heterossexuais, procura desestimular a sexualidade, que só deverá ser exercitada na vida adulta, após o término dos anos escolares.

Nota-se ainda a referência a uma concepção de “maturidade biológica” que orienta a análise da cursista.

Outra questão que esteve presente nas discussões desse caso foi uma relação bastante freqüente, nas postagens dos cursistas, entre homossexualidade e DSTs. Ao discutir a contribuição de uma cursista no fórum, que alegou que primeiramente aconselharia Juninho nas questões de saúde, a professora on-line fez o seguinte questionamento:

“A orientação ‘prática’ da colega Roseni, em relação aos ‘cuidados necessários para salvaguardar sua saúde’ está correta, mas devem ser dados a todos/as os/as adolescentes, não é mesmo? É comum acharmos que os/as homossexuais são pessoas promíscuas e que vão espalhar doenças por aí, mas isso é puro preconceito da nossa parte”. Silvia, GDE 06, Maringá.

E a cursista reafirmou o seu argumento:

“Professora Silvia, colegas cursistas: certamente as orientações sobre cuidados com a saúde sexual devem ser dadas a todos/as alunos/as. Entretanto, as estatísticas apontaram, entre outros, os ‘homossexuais’ como grupo de risco e estamos falando do caso do Juninho”. Roseni, GDE 06, Maringá.

É curioso notar como a cursista retruca a intervenção da professora. A insistência no próprio argumento confirma uma resistência à mudança de valores no campo da sexualidade. Apesar da diversidade de posicionamentos, os relatos mais tradicionais, como esse que traz para o debate a suposta existência de “grupos de risco”, demonstram como muitos cursistas relutam para aceitar a visão sobre sexualidade que o curso pretendeu passar e insistem nos seus argumentos, por mais que se distanciem do discurso dos professores *on-line*.

Na discussão do caso 2, a postura dos cursistas foi diferente. O caso era sobre um homem que se queixava dos estereótipos que recaíam sobre ele, aos quais ele não correspondia, o que lhe trazia muitas represálias.

Caso 2: “Qual o problema?”.

“Sou diferente. E daí? Eu sou negro, uso brinco, odeio praticar esportes e também não gosto de pagode. E daí, qual o problema? O problema é que, desde que me conheço por gente, convivo com o preconceito. Você pode estar pensando, que cara mais chato, todo mundo sabe que no Brasil não tem essa de racismo. Não tem? Você que pensa. Eu era criança e estudava numa escola particular. Era o único negro da sala. Tinha colegas que olhavam para a minha cara e riam, outros que nem chegavam perto, parecia que eu tinha uma doença contagiosa. Um dia até essa eu tive de ouvir: ele é preto, mas é legal. Pensa que essas coisas não machucam? Machucam sim, e como! Depois, fui para uma escola pública e os problemas diminuíram. Quer dizer, em termos. Quando na aula de Educação Física perceberam que eu era um perna de pau e que odiava jogar futebol e basquete, todo mundo achou estranho. Como se todo negro já nascesse jogando bola. Quando pus brinco então, nem te conto. Uns caras começaram a me chamar de jaboticaba: preto e frutinha. Todas essas coisas fizeram com que durante muito tempo eu me sentisse inferior aos outros, como se eu fosse um sujeito sujo, feio e com menos valor”.

Questões:

- Como estereótipos a respeito de classe, raça, gênero e sexualidade se entrecruzam nesse caso?
- De que maneira estereótipos sobre a sexualidade de homens negros e sobre a homossexualidade convergem na expressão “jaboticaba”, usada para ofender o garoto?
- Como o professor deveria atuar ao presenciar gozações ou uso de apelidos que mobilizem preconceitos com relação à sexualidade no ambiente escolar?
- Após a leitura da unidade 1 do Módulo 3, como você utilizaria o caso do garoto chamado de “jaboticaba” e “frutinha” para desconstruir preconceitos ligados à sexualidade e à homossexualidade na sala de aula?

Mais uma vez, nesse caso os cursistas foram bem enfáticos no combate aos preconceitos que ali foram tratados. O cruzamento do preconceito de raça com o de sexualidade e o de classe tornou o debate muito menos complicado do que no caso 1, que tratava da homossexualidade na escola. Os cursistas levaram a discussão para a questão dos preconceitos e estereótipos gerais e expuseram sua opinião sem as ressalvas que fizeram na discussão do caso anterior – “um caso complicado e difícil”.

“Como professora conversaria com a turma, fazendo com que percebam a grande bobagem que estão falando e perceber que jabuticaba é uma fruta muito gostosa propícia ao nosso solo brasileiro, sendo frutinha uma forma racista ao se referir a qualquer colega, que uma coisa é ser homossexual e outra é não gostar das mesmas coisas que todos, só para dizer que está na moda. Temos o dever de aceitar todos como eles são e não de uma maneira uniforme ou ditada pelos outros.”
Janete, Nova Iguaçu.

“Infelizmente, pessoas pobres, negras e homossexuais são vítimas de múltiplas discriminações por não fazerem parte do estereótipo construído em nossa sociedade ‘eurocêntrica, cristã e católica’. Apesar de nossa sociedade ter sido formada pela pluralidade cultural, a maioria das pessoas que nela habita ignoram a possibilidade de conviver com pessoas que ‘transgridem’ o padrão já pré-estabelecido, pré-determinado e estereotipado. Assim, a diferença é vista como algo que deve ser dizimado, esquecido e perseguido.” Camila, Salvador.

A discussão do caso 3, assim como no caso 2, não apresentou grandes polêmicas entre os cursistas. O caso “Violência moral na escola” tratava de situações de maus-tratos, opressão e humilhação entre alunos e complementava a discussão com um texto que trazia informações de entrevistas de pessoas discriminadas por opção sexual.

Caso 3: Violência moral na escola.

Seguem abaixo um conjunto de trechos de matérias publicadas em jornais nos últimos três anos. Todas elas se referem à questão da violência moral (ou bullying) em ambiente escolar. Leia os trechos abaixo e comente a partir das questões propostas ao final.

“A filha de Luiza (nome fictício) era um exemplo de boa aluna, com um ótimo rendimento ao longo dos anos na mesma escola particular. De repente, a menina começou a ficar triste quando voltava da aula, irritada facilmente, com auto-estima baixa. Ao mesmo tempo, as notas começaram a diminuir, o boletim ficou vermelho e ela fugia das aulas. A família não conseguia entender o que estava acontecendo. “No começo, não dizia a causa de tudo por vergonha”, lembra a mãe.

Em silêncio, a garota passou a ser agredida cotidianamente no colégio por um grupo composto por adolescentes de ambos os sexos. Eram apelidos, músicas ofensivas, discriminação e isolamento. Situações que aconteciam na frente de professores, que se omitiam. (...)”

(Fonte: Agressões diárias na escola. Jornal O Povo. Fortaleza, 29 de setembro de 2004. Matéria on-line em <http://www.noolhar.com/opovo/fortaleza/405063.html>)

“Quanto mais rejeitado o aluno se sente, pior o desempenho escolar, principalmente entre os mais jovens”, afirma o diretor de avaliação básica do Ministério da Educação (MEC), Carlos Henrique Araújo. A constatação foi feita a partir dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que, pela primeira vez, traz a relação entre rejeição e amizade na sala de aula com o desempenho dos estudantes. (...)

(Fonte: Apelidos e brincadeiras que ferem. Jornal O Povo. Fortaleza, 29 de setembro de 2004. Matéria on-line em <http://www.noolhar.com/opovo/fortaleza/405062.html>)

“Há os apelidos afetivos, mas há aqueles que só magoam. Há também gestos para pôr de lado alguém, não demonstrar interesse pela amizade. Isso tem acontecido geração após geração”. O relato é do supervisor de um colégio particular de Fortaleza, Aroldo de Aguiar, com 23 anos de experiência escolar. Dentre tantos casos, ele considera que os apelidos que mais magoam se referem à sexualidade.

“Fui procurado no início do semestre por uma mãe que queria mudar o filho de escola porque a criança era chamada frequentemente de homossexual. Ele não era de jogar bola, estudava muito, tímido e os colegas tiveram raiva disso”, cita. Ele garante que mantém um acompanhamento firme para evitar casos do tipo. (...)

(Fonte: Professores mal preparados. Jornal O Povo. Fortaleza, 29 de setembro de 2004. Matéria disponível em <http://www.noolhar.com/opovo/fortaleza/405072.html>)

Questões:

- Gozações, apelidos e formação de “grupinhos” são comuns no ambiente escolar; em que medida essas práticas podem ser entendidas como uma modalidade de violência?
- Uma recente pesquisa, realizada por um conjunto de instituições - CLAM, CESeC, USP, Unicamp e APOGLBT – na Parada do Orgulho GLBT (de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais) de São Paulo no ano de 2005, apontou que 65,7% dos/as 720 GLBT entrevistados/as já foram vítimas de agressões motivada pela orientação sexual ou identidade de gênero e 72,1%, de discriminação. Entre os/as

discriminados/as, 32,6% citou o ambiente escolar como um local em que passou por situação de discriminação. Entre os/as que foram vítimas de agressões, 9,3% apontaram como a agressão mais significativa que sofreram na vida uma agressão em que os/as autores/as foram colegas de escola ou faculdade. Você percebe gozações, apelidos e mecanismos de isolamento de alunos/as por esse motivo no seu cotidiano escolar? Poderia relatar alguns casos?

- O que poderia ser feito para reduzir os casos de discriminações e/ou agressões envolvendo a orientação sexual e a identidade de gênero no ambiente escolar? Como a escola poderia colaborar para formar cidadãos e cidadãs que não contribuam para compor essas estatísticas citadas na pesquisa realizada na Parada?

Os cursistas tiveram o mesmo empenho em se posicionar contra a violência do que no caso 2: concordaram entre si na afirmação que muito tem que ser feito para mudar a discriminação sexual na escola. No entanto, a idéia de que os professores não têm preparo para lidar com esse tipo de situação também foi predominante.

“Falar sobre orientação sexual na escola ainda é um tabu. Acho que a escola, em geral ainda não está preparado para lidar com esse assunto, Muitos docentes ministram aulas de educação sexual, mas não abrangem as questões das diferenças na preferência sexual, abordando apenas assuntos tradicionais como preservativos e métodos anticoncepcionais.

Muitos adolescentes com tendências homossexuais sofrem discriminação, preconceitos e buling na escola, estes acabam sendo alvos de chacotas dos colegas e chegam a ser desrespeitados moralmente. Levando – os a abandonar os estudos. E na maioria das vezes nós, professores nem nos damos conta do que está ocorrendo. Precisamos mesmo estar mais atentos.

A escola precisa de intervenções mais sérias sobre sexualidade, precisamos construir uma cultura de convivência com a diversidade. Talvez, criar políticas educacionais de promoção e respeito a diversidade. As pessoas tendem a ter preconceitos daquilo que não tem contato, e utilizando principalmente o debate e o

questionamento das irracionalidades, com certeza ajudaria muito no combate a discriminação contra homossexuais.” Odair, Dourados.

Unidade 2:

Nessa unidade, intitulada “Saúde, sexualidade e reprodução” foi feito o entrelaçamento das questões de saúde e sexualidade. Os casos trabalhados foram:

- caso 1 “Drogas e HIV” em 12 turmas,
- caso 2 “Gravidez e aborto” em 13 turmas e
- caso 3 “Prevenção” em 11 turmas.

O caso 1 era sobre um aluno de 17 anos que começou a traficar cocaína, depois virou usuário da substância e um dia acabou revelando para a professora que era portador do HIV.

Caso 1: Drogas e HIV.

Erik é um jovem de 17 anos. Ele mora na periferia de uma grande cidade, cursa a 7ª série de um colégio público e, até dois meses atrás, vendia balas em um sinal de trânsito. Após uma festa na casa de um conhecido do seu primo, conheceu um pessoal que vendia cocaína na noite. Depois de um tempo saindo com eles, Erik viu na comercialização de drogas uma possibilidade de ganhar muito mais do que ganhava como vendedor de balas. Desde então passou a vender papelotes (pequena quantidade de cocaína) nos bailes. Como esta nova atividade exigia sua presença em programas noturnos, ele mudou sua rotina, conheceu novas pessoas e depois de um tempo começou a fazer uso de cocaína.

Um dia Erik chegou atrasado em sala de aula. Ele parecia muito agitado, entrou e saiu da sala várias vezes. A professora percebeu seu comportamento e lhe perguntou se estava tudo bem. Ele respondeu que não estava passando muito bem, mas disse não ser nada grave. A professora viu que ele estava suando muito e que tinha um machucado no braço. Ela então, fez um movimento em direção a ele como se fosse segurar seu braço para ver o machucado. Ele puxou o braço para trás e gritou: “Não!”. Assustada, a professora perguntou o que está acontecendo. Demonstrando muito nervosismo, Erik acabou desabafando, contando que estava com HIV.

Questões:

- Como educador/a de Erik, qual seria a sua reação diante desta delicada situação?
- O caso deveria ser levado à direção da escola?

- Você optaria por manter sigilo?
- Você o orientaria a buscar ajuda de um/a outro/a profissional?
- Você saberia indicar serviços públicos que realizam atendimentos a pessoas soropositivas?

No debate dos fóruns, os cursistas foram bem enfáticos sobre a necessidade de se ajudar ao aluno, tanto para ele se livrar do vício como para receber os devidos cuidados médicos, como no relato da cursista abaixo:

“Como educadora procuraria pessoas que possam ajudá-lo como profissionais que atuam na área. Mas jamais recriaria, pois ele demonstra carência e não violência, dificuldades financeiras, que levam as pessoas a fazerem qualquer coisa sem pensar. Quanto a guardar sigilo faria num primeiro momento, para os outros alunos da escola, pois não saberiam das reações, mas para o grupo de professores colocaria o caso e pediria ajuda no que fazer. Isso é claro se o adolescente permitir, pois se deve respeitar a individualidade e também fazer valer a cumplicidade entre aluno e professor e vice e versa.”
Cláudia, Dourados.

Diferentemente do caso 1, o caso 2 sobre gravidez na adolescência e aborto gerou bastante polêmica.

Caso 2: Gravidez e aborto.

Ao entrar na sala de aula, a professora vê um grupo de adolescentes conversando animadamente num clima de segredo. A professora se aproxima e percebe que o grupo está falando sobre uma de suas alunas, chamada Tamires.

Tamires, uma jovem de 15 anos, mora com a mãe e mais dois irmãos de uma segunda união da mãe. Apesar de não demonstrar interesse especial pelos estudos, ela costuma frequentar a escola com assiduidade. Entretanto, no último mês Tamires vem faltando muito às aulas. Naquela semana ela ainda não havia comparecido ao colégio. A professora sabe que ela vem enfrentando problemas familiares. Desde que o segundo marido da mãe foi embora, há seis meses, a mãe passa a maior parte do tempo fora de casa, trabalhando, e cabe a Tamires cuidar dos irmãos menores.

A professora se aproxima do grupo e pergunta: “Escutei vocês falando o nome da Tamires. Vocês sabem se aconteceu alguma coisa com ela? Estou preocupada, pois ela tem faltado muito às aulas”. As jovens se entreolham e ficam em silêncio até que uma delas diz:

(Final 1) “A Tamires está grávida e disse que vai parar de estudar”.

(Final 2) “A Tamires estava grávida e fez um aborto no início desta semana... Soubemos que ela não está passando bem”.

Questões:

- Se você estivesse no lugar desta professora, você aproveitaria este fato para abordar, em sala de aula, a questão da gravidez na adolescência?
- Em sua opinião, o tema do aborto deve fazer parte da discussão sobre gravidez e métodos anticoncepcionais?
- Como você abordaria a questão do aborto?

Os cursistas não tiveram problemas para falar sobre saúde e sexualidade, sobre a necessidade da orientação sexual entre os jovens para que a gravidez na adolescência, “indesejada”, “imatura” e “precoce” não ocorra. No entanto, quando passam pela temática do aborto, os cursistas parecem temer a discussão e se posicionam contra, na maioria das vezes, lembrando que no Brasil o aborto é um crime. Em uma das turmas que discutiu esse caso a professora *on-line* tenta problematizar um pouco mais a questão:

“Reconheçamos, é muito mais fácil lidar com sexualidade e saúde do que com orientação sexual, identidade sexual e demais conceitos da Unidade 1, não é mesmo? Conseguimos falar mais abertamente sobre gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, DSTs etc., do que de homossexualidade, transgêneros, casais homossexuais... Não é à toa que vocês relatam que as escolas já trabalham com sexualidade e saúde, como é o caso do projeto “Adolescência”(...). É que são questões que estão no plano da racionalidade, da ciência. O problema é que nos sentimos constrangidos em falar sobre as questões da sexualidade que envolvem afetos, emoções, prazer? Aí fica difícil lidar com elas.” Estela, Maringá.

Alertando que nem tudo são flores no tema da sexualidade e saúde, a professora *on-line* estimula os cursistas a falarem mais sobre aborto: “como vocês abordariam um tema tão polêmico, sem cair nas argumentações de cunho religioso?” Argumenta ainda que quando evocamos argumentos

religiosos, interrompemos a discussão já que crenças não são geralmente tidas como objetos de discussão.

Os cursistas, apesar de afirmarem que é possível trabalhar o aborto em sala de aula de forma desvinculada das questões religiosas, na maior parte das vezes continuaram a utilizar argumentos de cunho moral/religioso.

“Trabalharia esse tema mostrando a importância do direito à vida, principalmente dos mais fracos, que não podem se defender. Discutiria no sentido de que o ato de conceber uma criança implica em responsabilidades, pois o resultado de um ato irresponsável pode conceber uma vida, e o valor dessa vida, é igual o valor das pessoas que a conceberam. Se dar o direito de tirar uma vida, estamos dando o direito de outras pessoas tirarmos a nossa também. Ou seja, todas as vidas devem ter o mesmo valor”. Ivete, Maringá.

“Sim, seria um momento de reflexão, onde poderia expor aos alunos, as conseqüências de uma gravidez não planejada e ainda caracterizada por uma adolescente de 15 anos. Na verdade, é um momento propício, visto que, eles presenciam o fato e os problemas acontecendo. Diante disso, seria interessante abordar a questão do aborto, sobre os riscos de vida, (ainda maiores à gestante adolescente), e também à morte de um pequeno ser humano. Nesse sentido, devemos sensibilizar aos educandos, orientando-os ao uso de anticoncepcionais e também da importância do uso de preservativos durante suas relações sexuais, para que, conseqüências indesejáveis futuras, não aconteçam...” Maria Eduarda, Maringá.

Em outras turmas a posição dos cursistas foi semelhante a dos relatos acima:

“É muito difícil falar sobre este assunto que envolve desejos, educação, período de mudanças (adolescência), comportamento agressivo de alguns adolescentes, falta de maturidade para uma vida adulta, etc.. Como professora faria um debate sobre o assunto passaria algum filme com o mesmo tema, para facilitar a discussão o que com certeza faz parte de minha obrigação como professora e pessoa responsável, mas acredito o neste caso o que mais conscientiza e a formação dentro de casa. Os pais mais preocupados e conscientes procuram cuidar melhor de seus filhos e filhas conscientizando dos riscos de uma gravidez inconsequente. Quanto ao aborto sou totalmente contra pois se trata de matar uma criança e por isso passaria aos meus alunos que para tudo existe uma solução, e para a gravidez precoce também. E se isso aconteceu nada melhor do que ter esse filho e criá-lo da melhor forma possível para que seja uma pessoa responsável e feliz, e fazer de tudo para que isso não se repita.”
Lucília, Maringá.

Em seguida o professor on-line tenta problematizar a visão da cursista:

“Percebe Lucília, que ao impor seu valor você determina o que é certo para o outro e com isso mais uma vez essas pessoas perdem a possibilidade de sua autonomia e essa gravidez muitas vezes é por falta de autonomia, de decisão própria. O que você acha?”
Rodrigo.

É curioso notar como na discussão desse caso o debate entre cursista e professor *on-line* é invertido. Dessa vez prevalência da autonomia do indivíduo

frente a questões da ordem moral é utilizada como argumento pelo professor *on-line*. A cursista, apesar de dizer que concorda com o professor *on-line*, continua reafirmando o seu argumento:

“Concordo com você, mas os alunos sempre esperam de nós professores e pais uma palavra decisiva e neste caso eu não posso ficar em cima do muro é uma questão de vida ou morte”. Lucília, Maringá.

O caso 3 “Prevenção” colocou a questão de uma aula de biologia, sobre o tema da gestação, onde uma aluna pergunta se é preciso usar alguma coisa para evitar a gravidez na primeira relação.

Caso 3: Prevenção.

Dentro do conteúdo programado para o curso de Biologia, dirigido a uma turma do último ano do ensino fundamental, estava prevista a inclusão da descrição e do funcionamento do aparelho reprodutor feminino e masculino, da concepção e da gravidez. Durante uma aula, na qual a professora estava descrevendo o desenvolvimento do feto durante a gestação, uma de suas alunas lhe pergunta: É preciso usar alguma coisa para evitar a gravidez na primeira vez, mesmo que os dois sejam virgens e ela não esteja em um período fértil?

Questões:

- Que tipo de orientação você daria a esta aluna?
- Você ampliaria a discussão, mencionando a importância da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e ao HIV?

Os cursistas foram enfáticos na necessidade de trabalhar os assuntos indicados pelo caso. No entanto, mais uma vez a queixa de que os professores não estão sendo capacitados para essas questões esteve muito presente.

“Eu particularmente tenho certa dificuldade para conversar sobre sexo. Acredito que essa dificuldade foi internalizada através da forma com que fui criada. Meus pais eram muito fechados nesse sentido, então sinto um certo bloqueio quando tenho que falar sobre o referido assunto. Hoje em dia é tudo bem diferente, os pais são

muito abertos tornando tudo menos complicado. Nem posso comparar a abertura que meus pais me deram com a que dou hoje aos meus dois filhos adolescentes. Apesar da dificuldade, tento ao máximo me aproximar deles sempre que posso para estar orientando e colaborando para que o processo de aprendizagem sobre sexo seja bem mais natural do que foi comigo. Penso que as dificuldades são resultado da construção histórica da vida de cada ser humano e a transformação requer calma e é claro, vontade de colaborar para uma mudança sadia e sem mitos. Tenho consciência de que como educadora devo transpor meus obstáculos pessoais e contribuir na sistematização do assunto lembrando que o mesmo deve ser algo muito natural para que não haja bloqueios os quais resultarão em dificuldades. Mas para isso, como já foi dito neste fórum há a necessidade de preparação por parte dos profissionais para que seja algo que venha colaborar de forma efetiva para o crescimento do ser humano".

Marina, Maringá.

Apesar de lembrarem que falar sobre sexualidade não é só dever do professor de biologia, muitos cursistas alegaram dificuldade em falar sobre sexo. Em contrapartida, cursistas professores de biologia falaram sobre o assunto com fluência.

"Não podemos mais admitir aulas de Biologia que abordem somente morfologia e fisiologia sem contextualizar. É compromisso do professor, principalmente de Biologia, explicar, exemplificar... o dia a dia. E antes de tudo estar preparado para as questões que irão emergir. Como professora de Biologia sei que os (as) alunos(as) nos procuram mais para conversar sobre aborto, gravidez, problemas com namorados (as), problemas na família... Mas todos os docentes têm que

estar preparados para conversar com alunos que os procurem, às vezes por uma questão de identificação.

Não se pode exigir de um docente que, de repente, mude sua maneira de ver as coisas e consiga ter uma abertura para conversas ou como lidar com situações do cotidiano escolar, se ele não foi preparado para isto.” Daniela, Salvador.

“Olá, concordei com o que você estava falando sobre como deve ser dada a aula sobre reprodução. Também sou professora de biologia, e também concordo com você quando diz que nossas aulas tem que ser mais dinâmicas quando abordamos o assunto sexo. Este é um assunto que sempre que necessário estou abordando. Gostaria de saber como trabalha este assunto em sala de aula.” Queila, Maringá.

Unidade 3:

Na terceira e última unidade do módulo sobre sexualidade, “Sexualidade no cotidiano escolar”, os três casos apresentados foram:

- caso 1 “Professor gay e o preconceito no ambiente escolar”, utilizado por 19 turmas,
- o caso 2 “Educação sexual nas escolas”, trabalhado em 13 turmas e
- o caso 3 “Moralismo e preconceito”, trabalhado em apenas quatro turmas.

A discussão do caso 1 era sobre as repercussões que um professor homossexual pode provocar em uma escola pública e em uma escola particular:

Caso 1: Professor gay e o preconceito no ambiente escolar

Uma escola contrata um novo professor de História. O ano letivo se inicia e ele chega para seu primeiro dia de aula. Bem vestido, de corpo malhado, bonito rosto, ele logo chama a atenção de colegas e estudantes. Entra em sala para sua primeira aula e, quando começa a falar, ouvem-se cochichos pela sala.

O mesmo ocorre nas aulas seguintes. Durante o recreio, na sala dos professores e das professoras, todos/as são cordiais e gentis. Conversam sobre as férias e outras amenidades. No entanto, no dia seguinte, quando o professor não está presente, por não ter aula naquele dia, o assunto principal que circula à boca pequena pela sala é a homossexualidade do novo professor de História.

Imaginemos dois desfechos para essa situação:

(Final 1) Trata-se de uma escola pública, tendo o professor sido aprovado por concurso público. Durante algum tempo, fala-se sobre sua orientação sexual, mas, passado alguns meses, o assunto parece perder o interesse. Ele continua a desenvolver seu trabalho e torna-se um professor querido por parte dos estudantes.

(Final 2) Trata-se de uma escola particular. Na segunda semana de aula, um grupo de estudantes procura a direção reclamando do professor. Não falam explicitamente sobre sua orientação sexual, mas argumentam que não gostam das suas aulas. Após o primeiro bimestre, na reunião com mães e pais, alguns deles aproveitam para reclamar com a direção sobre o novo professor. Dizem que ele representa um mau exemplo para seus filhos e sugerem que a escola contrate um novo docente. Sabendo do ocorrido, um outro grupo de estudantes procura a direção e posiciona-se a favor do professor. Não há unanimidade de opiniões.

Questões:

- Comente os dois desfechos da situação e crie um final para a situação na escola particular.
- Crie um novo desfecho para a história descrita, que você imagina ocorreria caso o professor de História ingressasse na sua escola. Como você agiria frente a essa situação?

Os cursistas em sua grande maioria se colocaram contra o preconceito e muitos afirmaram que a receptividade desse professor em uma escola pública seria melhor, uma vez que esse seria um ambiente mais democrático e tolerante.

“Achei ridículo os colegas falarem pelas costas, pois cada um faz o que quer, embora eu não concorde com essa opção, não tenho o direito de criticar pois a vida é da pessoa e sua escolha também.

No caso do professor da escola particular o ideal é que não houvesse nenhuma discriminação, ou seja ele ter liberdade de ensinar, independente de sua opção

sexual, pois sua opção não influencia em nada, o importante é que ele seja competente e não entre nessa particularidade, sua vida particular.

Eu agiria normalmente, aliás na minha escola há um professor homossexual, e nada é comentado sobre isso. Ele é tratado normalmente como qualquer outro colega. Acho terrível a crítica, creio que não temos o direito de criticar nem na frente nem nas costas, pois o respeito deve estar acima de tudo.” Lúcia, Dourados.

Na discussão do caso 2 “Educação sexual nas escolas” os cursistas demonstraram opiniões diferentes. O caso expunha algumas reportagens sobre uma política federal que intenciona reduzir a idade do início das aulas de educação sexual de 13 para 10 anos de idade:

Caso: Educação sexual nas escolas.

Aluno de 10 anos receberá educação sexual, afirma nova política federal
O governo federal vai antecipar o início da educação sexual, que inclui a distribuição de preservativos nas escolas públicas, de acordo com a nova política de saúde do adolescente. Hoje, o público-alvo é dos 13 aos 24 anos, mas o Ministério da Saúde vai priorizar os alunos de 10 a 15 anos, faixa etária na qual o número de gestações não segue a tendência de queda do resto da população.(...)

Desde o ano passado, os ministérios da Saúde e da Educação desenvolvem programa em 482 escolas públicas, com jovens de 13 a 24 anos, para prevenir Aids e outras doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez precoce e os abortos clandestinos decorrentes.

Dados do SUS mostram que o número de partos de adolescentes com 15 a 19 anos caiu 21% de 1998 a 2003. Porém, para as meninas de 10 a 14 anos, o número se manteve na média de 28 mil partos ao ano. (...)

(Fonte: Folha de S.Paulo, editoria Cotidiano, 16 de março de 2005)

Questões:

- Você concorda que a educação sexual na escola deva ocorrer com estudantes a partir de 10 anos de idade?
- Como você conduziria uma prática de educação sexual na sua escola com esse público?

Os cursistas, de uma forma geral concordaram com a iniciativa do governo. No entanto enquanto alguns cursistas se justificaram argumentando

que a sexualidade faz parte da vida; muitos acreditam que a educação sexual deve se iniciar cedo para conter e disciplinar a vida sexual dos alunos, que está precocemente sendo iniciada.

“Penso que esta iniciativa do governo federal esteja correta, uma vez que alunos de 2º ciclo (9 a 12 anos + ou -) já praticam sexo, e pior, sexo sem segurança. Devemos tratar o assunto de forma natural e garantir que todos, meninos e meninas, tenham acesso a preservativos e informações. Não podemos contar com a sorte, ou com a suposta ingenuidade de nossas crianças. Aqui na escola ainda não fazemos este tipo de trabalho, mas acredito ser necessário. Em minha aula, certa vez, uma menina de 9 anos disse que queria crescer logo. Eu perguntei pra quê? Ela disse: para ter relações sexuais com meu namorado. Eu aconselhei dizendo que ainda não era a hora certa e que havia coisas mais importantes a serem pensadas.

Está cada vez mais precoce este tipo de comportamento. A iniciativa do governo federal junto às escolas é necessária.” Denise, Niterói.

“A sexualidade faz parte da vida humana desde sempre, bebês já a possuem. Quanto mais cedo e mais naturalmente tratarmos destas questões, estaremos contribuindo para que as pessoas as exercitem de forma mais consciente de suas possibilidades e conseqüências. Sexualidade não é somente o coito e deve ser considerada em sua plenitude. Higiene e saúde fazem parte deste assunto e pode ser um bom início de conversa, bem como as diferenças biológicas entre homens e mulheres. Saber sobre seu corpo e seu funcionamento, sobre as mudanças que ocorrem física e mentalmente no desenvolvimento humano, contribui para

uma vida sexual mais ajustada às necessidades e vontades do indivíduo. Algumas meninas iniciam suas atividades sexuais antes da primeira menstruação, se para uma mulher adulta orgasmo e camisinha podem ainda representar um tabu, para uma menina poder ser maior ainda a dificuldade em tratar destes assuntos, muitas vezes servindo como objetos sexuais de seus parceiros somente.

Vale ainda ressaltar que a forma de pensar do adolescente e da criança são diferentes da forma do adulto, muitas das minhas amigas e conhecidas que engravidaram na adolescência não engravidaram por acaso. Algumas queriam viver com seus namorados e puderam contar com o apoio da família após a gravidez, uma prima minha chegou a ter três filhas para “ajudar” a ficar com o pai das crianças. Outra amiga queria ter “alguém seu”, e teve dois filhos de pais diferentes sem pensar em se casar, ela achava que ter filho era um compromisso menor que se casar. Brincar de casinha, com o favorecimento que algumas famílias proporcionam ao novo casal, também serve como um fator de favorecimento a repetição da gravidez na adolescência na mesma família.

Ainda, de acordo com psicólogos, um pensamento mágico pode fazer parte das ações da criança e do adolescente e embora saibam de suas possíveis conseqüências, alguns (algumas) acham que com ela ou ele nunca vai acontecer. Este pensamento contribui para que a reincidência da gravidez precoce ocorra, mesmo vivendo as dificuldades da primeira gravidez a menina acha que se aconteceu uma vez não acontecerá novamente com ela. Possibilidades diferentes entre si e diferentes da falta de informação somente podem estar presentes, ou não, em uma mesma turma e ouvir é tão

importante quanto falar para que nossa fala como educadores, possa de fato contribuir para o aprendizado destas e outras questões.” Dirce, Niterói.

O caso 3 “moralismo e preconceito” era sobre uma garota negra, filha de uma senhora que liderava o prostíbulo da região:

Caso 3: Moralismo e preconceito.

Certo dia, em uma escola, uma menina chega para a aula com um álbum de fotografias tiradas no piquenique de final de semana. Eram fotos de um passeio com sua mãe, suas amigas e seus namorados, em uma cachoeira da região. As fotos produziram um verdadeiro alvoroço na escola. Os comentários sussurrados logo deram lugar a protestos veementes, de que a direção da escola não poderia tolerar aquilo e que providências enérgicas deveriam ser tomadas.

É colocada em questão a permanência na escola da aluna portadora do álbum de fotografias. A garota, negra, era filha de uma senhora que liderava o prostíbulo da região. As fotos que retratavam um animado piquenique entre amigos na cachoeira revelavam algo mais. Entre os participantes do passeio estava um pai de uma outra aluna da escola, desacompanhado da esposa e filha. Ora, eis aí o que fez emergir o insuportável da presença da menina na escola. Provavelmente, ela não imaginava que o seu gesto lhe traria tamanho transtorno. A mãe foi chamada à escola pela direção e a transferência da aluna lhe foi entregue.

Questões:

- Escreva dois ou três parágrafos, comentando o episódio.
- Se esse fato tivesse ocorrido na sua escola, de que modo você teria agido?
- De que maneira essa situação constrangedora poderia fazer parte da sua prática pedagógica?

Os cursistas foram todos contra a atitude tomada pela diretora do caso e muitos propuseram que a prostituição fosse mais problematizada em sala de aula. Alguns cursistas questionaram o cruzamento da questão racial nesse caso:

“Engraçado como me veio a seguinte pergunta a mente: A menina tinha que ser negra? Nada a ver, concordo! Mas sempre o lado negativo vem com o negro! Será que uma menina de pele clara sofreria o mesmo tipo de ação por

parte da escola? Tudo bem, estamos falando sobre preconceito, mas tem que ser só com o negro?”

É interessante e louvável a crítica da cursista à combinação dos preconceitos no caso. Como operar a transversalidade dos temas de uma forma produtiva parece ter sido um ponto de conflito na aplicação do curso.

“Mas vamos ao que interessa! Veja só, que culpa tem a menina se o pai da outra aluna estava desfrutando do piquenique com outras mulheres? Isso é um problema dele e da esposa dele, ele que resolva! Claro que ela não deveria mostrar o álbum na escola, acho que nem a mãe dela imaginava disso acontecer. O que deveria ser feito é um trabalho de conscientização com os alunos do que deve ou não ser levado à escola.” Graziela, Nova Iguaçu.

Módulo Raça/Etnia

Unidade 1:

Os três casos disponíveis para a unidade 1 do módulo 4, “Noções de raça, racismo e etnicidade”, ficaram assim divididos entre as turmas:

- caso 1 “Raça e identidade” – 6 turmas;
- caso 2 “Homofobia e discriminação racial” – 15 turmas e
- caso 3 “Raça e história” – 15 turmas.

Na discussão do caso I, sobre as dificuldades enfrentadas por uma mulher ao ser classificada como mestiça na África do Sul do Apartheid, os fóruns foram pequenos e os cursistas se posicionaram contra o preconceito racial e os regimes totalitários.

Caso 1: Raça e identidade

O caso abaixo foi extraído do livro *Apartheid e resistência*, de Klaas Jonge (Cortês Editora/Eboh Editora. África do Sul / São Paulo, 1991):

Sandra Laing, nascida de pais brancos, em Piet Retief, Transvaal, foi afastada da escola depois que o diretor notificou à polícia que sua pele estava escurecendo e seu cabelo ficando “crespo”. Classificada, então, de mestiça, foi depois reclassificada como branca, mas ainda assim continuou não sendo aceita por nenhuma escola branca. Indagado por que não mandava a filha para uma escola na Suazilândia, país vizinho e independente, próximo de lá, o pai alegou ser contra escolas multirraciais.

Sandra apaixonou-se por um homem negro e tentou ser reclassificada como “africana”, no que foi impedida pelos pais. Abandonada pela família e ignorada pelo Estado, fugiu com o namorado para a Suazilândia, aos 15 anos de idade. Mas nem assim se livrou de seus problemas. Foi devolvida à polícia sul-africana, sendo detida e forçada a deixar seus dois filhos, que acabaram internados num orfanato para mestiços. Sandra morreu recentemente num acidente.

Questões:

- Do que nos fala a história de Sandra? Seu drama pessoal explicita uma situação social e sociológica complexa. Histórias como essa são recorrentes nos textos sobre a África do Sul do período do Apartheid. Discuta e reflita sobre como sistemas totalitários com base na raça afetam a vida dos indivíduos. Busque na internet dramas similares que foram vividos no sistema nazista e os compare com o regime do Apartheid.

- Você acha possível que uma situação como esta ocorra no Brasil? Discuta sobre o papel que diretores/as de escola tem na manutenção de estruturas sociais desiguais.

“Entendo que o caso da Sandra é um desses que fere profundamente nossa alma, pois além de não ser aceita pelo Estado ainda teve que vivenciar atitudes discriminatórias dentro da própria família. São fatos como estes que nos leva a repensar os nossos conceitos. Fazer um julgamento sobre determinadas pessoas, tendo como base a cor da sua pele, é sem dúvida, a maior e mais perversa forma de exclusão, discriminação e preconceito étnico-racial. No Brasil, como disse a colega Sônia, temos exemplos semelhantes à este, ou melhor, um péssimo exemplo, tendo em vista que exemplo é aquilo que serve como modelo, falo dos índios que desde o início do descobrimento nunca foram respeitados nem vistos como Homens dignos de serem aceitos e conviver em sociedade, lembro os negros, que são menosprezados devido a sua cor; chamo atenção para a classe daqueles que não nasceram ricos, nem tiveram

oportunidade de acesso à Educação, Saúde, segurança e assistência social. Isso nos mostra que as diferenças de raça e cor precisam ser extintas, porém não depende somente da compreensão da sociedade, mas de que se faça cumprir o que já está posto na lei, de maneira efetiva.” Solange, Nova Iguaçu.

Já na discussão do caso 2, sobre um menino negro, homossexual e morador de uma favela, as repostas dos cursistas foram longas e elaboradas. O caso pedia para os cursistas refletirem sobre a constatação em algumas pesquisas de que a homofobia é vivenciada de forma mais dramática do que a discriminação racial:

Caso 2: Homofobia e discriminação racial

O caso transcrito abaixo faz parte de uma entrevista concedida para uma pesquisa sobre raça e homossexualidade, no Rio de Janeiro. A trajetória utilizada, para posterior reflexão, é a de um jovem homossexual, negro, morador do subúrbio carioca, que tinha 17 anos na ocasião da entrevista:

Mateus tem uma trajetória dramática e paradigmática. “Bicha” alegre e “caricata”, como denunciou um amigo; “negro” ou “moreno”, como ele diz, 16 anos, filho de um traficante que morreu antes mesmo dele nascer... “de engano”, como ele explicou. Em uma favela próxima da casa de Mateus, há 17 anos, “eles” mataram o pai do rapaz achando que ele fosse “outra pessoa”.

Mateus se dedicou por algum tempo à dança, e hoje faz supletivo, como muitos jovens da região, para compensar consecutivos abandonos escolares. Sobre sua trajetória escolar, disse-me com orgulho: “nunca fiquei reprovado, sabe”. Ele fazia dança em uma escola pública e não está agora matriculado em nenhum curso. Na região não há nenhum local onde ele pudesse dançar ou mesmo fazer algum outro curso que fosse do seu interesse. Ele disse que tinha algumas noções de informática, adquiridas em um curso rápido que fez em uma igreja Batista da região e que chegou a ir a uma favela próxima para tentar ingressar em um curso de dança, mas achou perigoso ficar entrando na comunidade: tinha medo de ser “confundido” como aconteceu com seu pai e desistiu.

São muitas as formas de desigualdades vivenciadas por Mateus. Nesse jogo de “sujeições combinadas” chama atenção como a sua orientação sexual se justapõe às demais categorizações sociais.

Como morador de uma região relativamente tranquila - ainda que próxima de favelas com forte histórico de violência - Mateus padece da patente falta de oferta e de iniciativas públicas e privadas comum em regiões mais pobres do subúrbio carioca que parecem passar despercebidas às iniciativas sociais de origens diversas. Sua rede de contatos e amigos gays propicia, eventualmente, acesso a algum tipo de emprego. Alguns trabalharam como garçom, motorista entre outras ocupações que não exigem alta escolaridade. Um sonho comum destes jovens homossexuais negros do subúrbio carioca? Alguns me confidenciaram: gostariam de se tornar cabeleireiros!

(Fonte: Reflexões sobre raça, (homos)sexualidade e pobreza no subúrbio carioca. Laura Moutinho e Crystiane Castro - mimeo).

Questões:

- Em pesquisas universitárias, que abordam o tema da homofobia e da discriminação racial em distintos espaços sociais, há relatos que colocam que o problema da homossexualidade (que vai dos gays e lésbicas, passando pelas travestis e transgêneros) é vivido de forma mais dramática do que o da discriminação racial. Discuta esta questão, considerando o que foi refletido até o momento. Considere sua experiência como educador/a ao tratar do assunto.
- Reflita sobre como se dão certas “sujeições combinadas” em sua escola. Reflita sobre sua própria maneira de perceber este tipo de situação. Como você, enquanto educador/a, reage quando tem que lidar com uma queixa que tenha como base a orientação sexual e de gênero (caso das travestis, por exemplo) e se, na sua opinião, o fator em destaque neste contexto seria a discriminação racial.

Os cursistas analisaram bem as questões que se combinaram nesse caso. Vários cursistas hierarquizaram os preconceitos, concordando com o texto que o preconceito acerca da sexualidade seria pior do que o preconceito de raça/etnia.

“Como educadora muitas questões atípicas acontecem no meu cotidiano escolar. Claro que a discriminação racial não se compara com os de GLTTS, pois esses não são considerados "normais" perante a sociedade. Isso é refletido na escola, onde o preconceito é mais acirrado sem nenhum disfarce. Eu como educadora lido com essas questões de maneira amenizadora, quando surge alguma situação de discriminação eu aproveito o momento para trabalhar de forma séria e ao mesmo tempo jocosa, o que faz que o assunto seja amenizado e que não cause mais constrangimento tanto para o/a discriminador/a quanto para o/a discriminado.” Nazaré, Porto Velho.

O caso 3 apresentava um trecho do texto “Raça e História”⁷ e a partir daí suscitava algumas questões para o debate:

Caso 3: Raça e História.

O texto abaixo foi extraído do livro *Raça e história*, do antropólogo Claude Lévi-Strauss. Esse livro foi publicado pela primeira vez em 1952. Trata-se de uma encomenda que a UNESCO fez ao antropólogo e a alguns outros intelectuais e cientistas renomados da época, acerca do problema do racismo. Naquele momento, o mundo ainda estava chocado com as atrocidades que poderiam ser cometidas em nome da pureza racial, e a UNESCO liderou várias iniciativas a respeito do tema:

“A simples proclamação da igualdade natural entre todos os homens e da fraternidade que os deve unir, sem distinção de raças ou de culturas, tem qualquer coisa de enganador para o espírito, porque negligencia uma diversidade de fato, que se impõe à observação (...). As grandes declarações dos direitos do homem têm, elas também, esta força e esta fraqueza de enunciar um ideal muitas vezes esquecido, que o homem não realiza a sua natureza numa humanidade abstrata, mas nas culturas tradicionais.”

Questões:

- A partir do texto apresentado acima, das discussões realizadas nesta unidade e tomando por base sua experiência como educador/a, reflita sobre os problemas e limites, no cotidiano escolar, de conciliar a idéia mais ampla e universal de igualdade com a diversidade de gênero, classe, raça e sexualidade experimentada de fato em seu cotidiano.
- Você considera importante ter programas específicos para atender as diversidades nas escolas? Como você acha que eles devem ser elaborados?
- Sua escola tem algum instrumental para recolher informações sobre as diversidades estudadas neste curso? Se sim, em quais momentos são utilizados? Quem organiza as informações?

Apesar das turmas em que foi discutido o caso 2 terem concluído que a homofobia é mais dramática que a discriminação racial, o que se percebe nas postagens dos fóruns das turmas que escolheram o caso 3, é que a maioria dos cursistas não se refere às questões de gênero e sexualidade para falarem da igualdade em contraposição à diversidade – o preconceito de raça e etnia foi priorizado nas contribuições dos cursistas.

“Na escola, de maneira geral, as crianças brancas e negras não recebem o mesmo tratamento. Muitos professores reservam uma cota maior de contato físico e

⁷ LÉVI – STRAUSS, Claude. “Raça e História”. In: *Os Pensadores*, vol. L, São Paulo, Abril Cultural, 1978.

palavras carinhosas aos alunos brancos e desta forma os alunos negros se sentem inferiorizados e os brancos passam a crer que têm mais valor do que seus colegas.

Na escola não se vê pesquisas sobre discriminação e alguns professores, no entanto, vêm rompendo o silêncio e tratam do assunto. Esse número tende a crescer. Não existem programas específicos para atender as diversidades e muito menos instrumentos de informações.” Gilson, Maringá.

É importante a fala do cursista sobre a falta de pesquisas no tema da diversidade na escola. Essas pesquisas já podem até estar ocorrendo; entretanto o percurso entre a produção de conhecimentos na universidade e sua disponibilidade no ambiente escolar ainda é restrita.

O depoimento abaixo inicia-se com uma longa exposição acerca da igualdade mas o cursista conclui sua argumentação baseado apenas na questão racial. O que nos faz pensar novamente se falar de raça é mais fácil do que falar de sexo.

“Acredito que deva estar sempre clara para os alunos a idéia da igualdade trazida nas Declarações Universais, como uma igualdade meramente jurídica. Todos são iguais perante a lei e que essa igualdade veio atender interesses de grupos que ocuparam o poder. Ter conhecimento dessa igualdade jurídica é, na minha opinião, de suma importância. Ela, apesar de tudo, é um instrumento na luta pelos direitos do cidadão. Porém, é importante confrontar essa igualdade legal com a realidade vivida por nós. A lei procura uniformizar as diferenças. E se os "diferentes" têm status de "iguais" o seu insucesso e problemas sociais são de sua responsabilidade. Os negros, por exemplo, embora "iguais aos brancos" perante a lei, ocupam as posições mais

inferiores na sociedade. Por quê? Aí vem o perigo da idéia de igualdade. Se a lei igualou, a natureza se encarregou de desigualar. A natureza e não fatores sociais, culturais, históricos e políticos, passa a explicar a desigualdade social.

Por isso cabe à escola trabalhar diversidade. Nossos alunos precisam entender que o discurso, construído há séculos, sobre naturalização das diferenças só reforça a discriminação e os preconceitos. Temos o direito de sermos tratados como iguais em nossas diferenças.” Cibeles, Salvador.

Unidade 2:

Na segunda unidade do módulo IV, “Desigualdade social”, foram discutidos:

- o caso 1: “Raça e mercado de trabalho” em 13 turmas,
- o caso 2: “Ações afirmativas e educação” em 16 turmas e
- o caso 3: “Discriminação em bancos”, em 7 turmas.

Nos casos 1 e 2, as questões trabalhadas referiram-se quase que exclusivamente ao tema raça/etnia.

Caso 1: Raça e mercado de trabalho.

Nosso primeiro caso é o texto de uma entrevista concedida a Márcia Lima, professora especialista deste curso, para a pesquisa de sua tese de doutorado em sociologia intitulada Serviço de branco, serviço de preto: um estudo sobre cor e trabalho no Brasil, defendida em 2001:

João é um vendedor de uma loja de eletro-eletrônicos, 28 anos, casado, pai de três filhos. Se autotranscreve como negro. Trabalha nessa loja há cinco anos. Ingressou como fiscal de salão (segurança) e trabalhou durante dois anos nessa função e trabalhava, há três anos, como vendedor. No momento da entrevista, a loja passava por uma reestruturação em termos de perfil de consumidor - estavam optando por vender mercadorias mais caras - e havia uma discussão em torno do perfil de João para continuar trabalhando:

M - Como é que era a função de Fiscal de Salão?

João - Era para inibir as pessoas de pequenos furtos na loja, porque a loja trabalha com um sistema que é o seguinte. E a loja, ela têm as mercadorias, são postas dentro da loja, sendo que as mercadorias furtadas ou danificadas, então, essas mercadorias são cobradas do funcionário. Então, o Fiscal de Salão foi criado, essa função já existe, mas foi criado pra que nós evitássemos que essas mercadorias fossem furtadas ou até danificadas, pra que evitássemos que os funcionários pagassem.

M - Você tinha alguma recomendação? Tinha tipos suspeitos?

João - Não. Eles não dizem negros. Ele visava muito as pessoas de baixa renda. A discriminação era social, nem chegava a ser racial. Existia a racial, mas mais a social no caso.

Após trabalhar dois anos nessa função, ele pediu para ser promovido a vendedor e, depois de muita insistência, ele conseguiu. Para ele, nessa ocasião, foi a primeira vez que percebeu que poderia enfrentar dificuldades nesse trabalho por ser negro:

João - Então, eu cheguei até eles [a gerência] e pedi pra ser promovido a vendedor, só que a outra gerente que havia na loja, sempre colocava que eu era um ótimo Fiscal de Salão. Era justo aquele lance que eu te falei, eu sempre procurei ser o melhor em tudo o que faço. Então acabava que eu era um bom Fiscal, mas sempre nisso aí eu sentia que era muito em parte de que eu era grande, de que eu era negro. Então, estava ali mais para inibir do que para conquistar os clientes, tá entendendo? Eu sempre senti aquilo, mas eu ficava na minha.

Segundo ele, o preconceito também pode estar colocado por uma instância que não está diretamente em contato com ele:

João - (...) deixa eu te explicar uma coisa. Sobre isso que você está me perguntando, fica difícil te responder. A discriminação racial vem dos donos e praticamente eles não trabalham diretamente contigo, trabalha é o gerente. O gerente, praticamente, ele precisa de você, por tudo que você faz, você adquire conhecimentos maiores do que o gerente. Então, gerente é sempre do seu lado. Ele só esconde o que está acontecendo, mas isso vem direto dos patrões.

M - Então nunca foi dito a você, claramente, essa coisa?

João - Não... Foi dito a mim, não. Agora que o subgerente saiu foi que ele falou que eles queriam me mandar embora por eu não alcançar o perfil da loja. Eu não me enquadro ao perfil da loja porque sou negro e sou alto. Não pela altura e sim por eu ser negro (...) Eles estão procurando atingir um público que não pode ter um negro pra ficar atendendo essas pessoas, por isso também eles não podem me mandar embora, porque eu sou um dos que mais conhece as mercadorias aqui; aí fica aquele contratempo, mas o lado negro pesou bastante.

Questões:

- Em um determinado momento da entrevista, João diz o seguinte: "Então estava ali mais para inibir do que para conquistar os clientes, tá entendendo?" Como podemos associar esta experiência ao debate sobre estereótipos, preconceito e desigualdade?
- O que você destacaria nesse depoimento, num trabalho educativo?

Na discussão desse caso os cursistas foram enfáticos na necessidade de combate aos preconceitos relacionados à raça/etnia, como no relato abaixo:

"No caso do João que trabalhava na loja ele estava lá mais para inibir as pessoas, do que para atendê-las, ele não estava sendo bem para ser vendedor

por que a loja achava que ele ia assustar os clientes, e na verdade é o que acontece. Sei de vários fatos que aconteceram com colegas minhas em lojas, estas preparam seus vendedores para não atenderem bem os mais pobres e principalmente negros. Acho que um trabalho educativo não deve ser estendido somente à sala de aula, mas toda a sociedade e com rigor. Acho que a lei que pune a prática do racismo, deveria estar afixada na recepção de qualquer órgão do governo e da rede privada, junto com o slogan 'AQUI NÃO SE PRATICA O RACISMO' ou 'RACISMO É CRIME'. Seria muito importante e imprescindível que as pessoas negras fossem mais informadas e conscientizadas da sua igualdade de oportunidade e de que se não for bem atendida em qualquer órgão, ou descartada numa seleção de emprego, para denunciar os opressores, também as delegacias deveriam estar melhor preparadas, para atender com dignidade as pessoas que chegam com a denúncia. Se bem que isso não acontece só com os negros, é acima de tudo com a aparência, modo de vestir, porte físico etc.” Gabriela, Porto Velho.

O caso 2, sobre ações afirmativas na educação, apesar de ser um tema polêmico não provocou muita discussão entre os cursistas.

Caso 2: Ações afirmativas e educação

Leia e comente a matéria abaixo:

“Ações afirmativas: Educação concentra iniciativas para negros.”

Em segundo lugar nos projetos que visam reduzir a desigualdade estão as áreas de trabalho e renda.

Maior exemplo da desigualdade racial no Brasil, a educação concentra 44,2% das iniciativas de ação afirmativa para negros no país. Ação afirmativa é qualquer política pública ou privada criada com o objetivo de reduzir desigualdades, como de gênero e cor.

Dados do Afro (Centro de Estudos Afro-Brasileiros) da Universidade Cândido Mendes e informações obtidas pela Folha em outras instituições contabilizam a existência, desde 1999, de pelo menos 208 iniciativas governamentais e não-governamentais de ação afirmativa para negros.

Foram consultados, além do Afro, o Ceris (Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais), órgão ligado à Igreja Católica, a Fundação Ford, o Ministério da Educação, universidades e ONGs.

Não há dados consolidados sobre os anos anteriores, mas especialistas, governo e ONGs apontam um aumento das ações afirmativas depois da Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001 em Durban, na África do Sul.

Em segundo lugar nas iniciativas de ação afirmativa para negros, estão as de geração de trabalho e renda (18,7% do total). Projetos mistos de educação e trabalho representam 1,7%. Também existem iniciativas nas áreas de direitos humanos (13,3%), informação (7,2%), cultura (5,5%) e legislação (4,5%), entre outras.

As ONGs são as principais promotoras das ações, coordenando 36,5% dos programas. Um quarto dos projetos é de iniciativa governamental (União, Estados e municípios), e parcerias entre governo e ONGs promovem 9,1% deles.

Também têm se multiplicado as iniciativas em universidades, muitas das quais públicas. O programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da Uerj (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), com apoio da Fundação Ford, financia outros 27 projetos de ação afirmativa no ensino superior, sendo 17 em universidades. Há ainda projetos de sindicatos, partidos e empresas.

Para a coordenadora do Afro, Rosana Heringer, as ONGs provocaram a proliferação de ações afirmativas, mas, nos últimos anos, os governos aumentaram sua participação, e as políticas públicas precisam ser ampliadas.

Entre as iniciativas há cooperativas de trabalho, grupos culturais, bolsas para estudantes negros -como as oferecidas pela Fundação Ford e pelo Instituto Rio Branco-, cursinhos pré-vestibulares, passando por campanhas de esclarecimento e legislação sobre o assunto.

"As iniciativas cresceram. Isso é um avanço. Mas ainda há grande demanda por ações afirmativas, principalmente no ensino superior", afirmou Heringer, que fará uma pesquisa analisando os resultados das ações afirmativas para ver o que foi implementado e o que não prosperou.

No segundo caso está, na avaliação dela, o decreto 4.228, de maio de 2002, que determinava o estabelecimento de metas para aumentar a proporção de negros nos cargos da administração pública e nunca foi regulamentado.

Alguns órgãos federais, como o STF (Supremo Tribunal Federal) e os ministérios da Justiça e do Desenvolvimento Agrário, implementaram portarias determinando reserva de vagas para contratar servidores negros.

(Fonte: Folha de S.Paulo, editoria Cotidiano, 19 de janeiro de 2004)

Questões:

- A partir do que foi apresentado nesta unidade, discuta o porquê de a educação ser um dos principais alvos de ações afirmativas?
- Qual a importância das organizações não-governamentais na implementação dessas políticas?
- Das iniciativas apontadas na matéria, qual chamou a sua atenção? Por quê?
- Que aspectos do texto você abordaria em sala de aula?

Na discussão desse caso, cada cursista expôs a sua opinião, que nem sempre foram compatíveis, mas não houve debate entre os cursistas colocando em confronto argumentações opostas.

“Penso que as políticas de ações afirmativas
devem sim iniciar pela educação, visto que é a partir do

acesso ao conhecimento, à cultura, à informação e posteriormente ao trabalho que o indivíduo cria condições reais de combater o preconceito, reduzir as desigualdades e ter acesso aos direitos que já deveriam ser comuns para todos. Como isso não acontece na prática, cabe ao poder público organizar meios, traçar estratégias para que os cidadãos/ãs tenham seus direitos garantidos de acordo com a Constituição Federal.” Bruna, Dourados.

Já o caso 3 discutia a discriminação de negros e mulheres em bancos, afirmando que esses raramente são contratados, e quando são, ganham menos do que os homens brancos.

Caso 3: Discriminação em bancos.

DESIGUALDADE: Pedida ação contra suposta discriminação em banco
Ministério Público entra na Justiça do Trabalho com ação para combater o que vê como discriminação a negros e mulheres

O Ministério Público do Trabalho entrou ontem na Justiça trabalhista de Brasília com uma ação civil pública contra os bancos Bradesco, Itaú, ABN Amro e Unibanco por suposta discriminação contra mulheres e negros.

A ação envolve os bancos que se recusaram a participar do programa "Igualdade para Todos", lançado em abril pela Procuradoria do Trabalho, que estabelece como metas promover a admissão de um número maior de negros, aproximar as médias salariais de brancos e negros e criar critérios de ascensão profissional mais transparentes.

O procurador do Trabalho Otávio Brito Lopes disse que o objetivo do programa é combater a discriminação racial e de gênero, buscando isonomia dos trabalhadores vulneráveis.

Dados levantados pelo Ministério Público do Trabalho mostram a baixa admissão de negros e mulheres nas empresas, especialmente nos bancos.

Conforme mostrou reportagem da Folha em julho, os negros recebem em média 63% dos salários dos brancos. Já as mulheres ficam com 60% do salário masculino no setor, segundo os dados apresentados.

Brasília

Em Brasília, por exemplo, os cinco maiores bancos privados possuem um total de 1.858 trabalhadores. Desse total, somente 18,7% são negros - sendo 10,6% do total, homens e 8,1%, mulheres. Em São Paulo, o setor emprega 64.750 pessoas. Desse total, 7,9% são negros.

Para marcar a entrega da ação, os bancários fizeram um protesto na tarde de ontem em frente ao Fórum do Trabalho em Brasília. Na pauta de reivindicações dos bancários, que estão em campanha salarial, consta também a busca pela igualdade de oportunidades.

"A discriminação, seja que tipo for, deve ser combatida de todas as formas, pois são meios de aumentar a exploração de homens e mulheres, brancos e negros", afirma Neide Fonseca, secretária de políticas sociais da CNB-CUT (Confederação Nacional dos Bancários) da CUT.

Outro lado: Instituições negam acusação da promotoria

O Bradesco disse que tem uma política de gestão que respeita a diversidade étnica, cultural e religiosa prevista no código de ética da instituição.

O Banco Real informou que mantém amplo programa de diversidades, enfocando afrodescendentes, mulheres e pessoas com deficiência.

O Itaú cita seu código de ética e informa que seu comitê de diversidade é responsável por implementar e monitorar a evolução das contratações e progressão de negros, deficientes físicos e mulheres no banco.

A Fenaban (Federação Nacional de Bancos) informou que não se pronunciaria como entidade sobre a acusação.

(Fonte: Folha de S.Paulo, editoria Dinheiro, 13 de setembro de 2005)

Questões:

- Como você analisa a recusa desses bancos em participar do Programa?
- Como você avalia esse Programa?
- Que tratamento você daria a esse Programa em sala de aula, para torná-lo um fato educativo?

Os cursistas elaboraram suas contribuições tendo como foco a diversidade de uma forma geral e não valorizaram situações específicas de discriminação.

"Quanto aos compromissos da educação, esta pode e deve estar favorecendo, debates, estudos, análises frente a necessidade de que todos precisam estar preparados, habilitados, qualificados. Não tem como eu exigir espaços profissionais, se me falta o principal... Preciso ter conhecimento e saber utilizar estas informações em favor das situações problemas.

Portanto, vejo que toda esta discussão em torno da desigualdade, da discriminação, não será superado apenas em garantir cotas e acessos, mas sim deve ser garantido o ingresso a preparação inicial, acadêmica e profissional. Isto acontece no início da vida escolar do aluno. Precisamos preparar o profissional, construir para garantir sua vaga no mercado de trabalho, isto por ser melhor qualificado e não porque a lei lhe garante este espaço por atender itens na lista dos excluídos.

Atualmente, todos os excluídos das oportunidades de emprego, sofrem inicialmente a ausência de formação, o devido preparo para uma qualificação compatível no mundo trabalhista.

Portanto, acredito que não adianta só tratar os efeitos, precisamos combater a doença. Neste caso tem sido, fortalecer a corrente por uma educação de qualidade para todos, ACESSO E PERMANÊNCIA. Daqui a dez anos, o futuro profissional terá perfis bem mais brasileiros.” Célia, Porto Velho.

Unidade 3:

Na última unidade do módulo sobre relações étnico-raciais, “Igualdade étnico-racial também se aprende na escola” os três casos trabalhados foram:

- caso 1: “Definições de tipos raciais”,
- caso 2: “Política de cotas nas universidades públicas” e
- caso 3: “Realidade dos indígenas”

Todos os casos enfocaram as questões de raça e etnia e seus desdobramentos na escola sem, no entanto, inserir as questões de gênero e sexualidade de maneira transversal, como fora feito nas duas unidades anteriores.

Caso 1: Definições de tipos raciais

É dia 20 de Novembro. Dia da Consciência Negra! A orientação dada pela coordenadora pedagógica da escola é a de que todas as aulas devem abordar a questão étnico-racial. Nem todos/as tiveram oportunidade de conversar com o professor de história, que por trabalhar com o assunto há mais tempo poderia dar algumas dicas. Na aula de português, para fugir da quase tradicional leitura e interpretação de texto sobre os Quilombos dos Palmares, a professora propõe uma atividade grupal. Solicita que os estudantes procurem o significado de brancos, negros e índios na cultura brasileira. Um grupo segue a proposta ao “pé da letra”: vai ao dicionário, procura e encontra as seguintes definições: Branco: “Brilhante. Da cor da neve, do leite, da cal. Alvo, claro, translúcido. Homem de pele clara. Sem mácula, inocente, puro, cândido, ingênuo. Pessoa de alto nível social. Incapacidade de recordar-se de algo”.

Índio: “Indivíduo pertencente a qualquer um dos povos aborígenes das Américas. Certo tipo de papagaio. Valentão”.

Negro: “De cor preta. Diz-se de indivíduo de etnia ou raça negra. Sujo, encardido, preto. Muito triste. Melancólico, funesto, lutuoso. Maldito, sinistro. Perverso, nefando. Escravo. `Trabalhar como um negro`. Trabalhar muito.”

(Fonte: FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o Dicionário da Língua Portuguesa. 3ª ed. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1999)

Questões:

- Qual sua opinião sobre a atividade? Que reações você imagina que os alunos (brancos e não-brancos) tiveram?
- Quais relações você estabeleceria entre estas definições e os “tipos raciais” do Conde de Gobineau, estudados na unidade 1 deste módulo?
- Em sua opinião, como os/as educadores/as devem lidar com as obras literárias, as expressões artísticas, as definições dos dicionários e outros materiais que contenham visões preconceituosas e discriminatórias?
- Como você continuaria esta aula?

“Sem dúvida alguma o tema Consciência Negra deve ser abordado em sala de aula, acredito ainda que não somente o professor de história deve trabalhar com este assunto e sim, todos os professores, independente da área de conhecimento. Antes de o professor orientar a atividade deveria ter planejado a aula desta pesquisa e previsto que desta forma seus objetivos não seriam alcançados, pois da forma que foi ministrado trouxe uma impressão discriminatória às pessoas da cor negra, deixando uma impressão negativa e uma idéia de superioridade para os brancos. Assim sendo, houve uma frustração com relação à aula. Eu continuaria a aula mostrando aos alunos que nem sempre devemos aceitar por verdade as afirmações das obras literárias ou registros nos dicionários são de caráter científico não se preocupando com a consciência humana”. Carlos, Dourados.

Caso 2: Política de cotas nas universidades públicas

As cotas para negros nas universidades públicas têm acirrado o debate sobre relações raciais, racismo, meritocracia, identidade racial, entre outros. Transcrevemos aqui, duas mensagens, enviadas por professores universitários a outros professores, via e-mail. Uma contrária às cotas e outra favorável:

Queridos amigos,

A lógica do argumento é impecável. A discriminação realmente constitui uma dificuldade de acesso do elemento negro ao ensino superior. Mas por que resolver só o problema do afro-descendente? Para a mesma lógica, e desde que a posição socioeconômica não trabalhe como linha de corte, eu proponho imediatamente que outros discriminados sejam igualmente contemplados: cotas de 51% para mulheres; cotas de 4,7% para os descendentes de indígenas; cotas de 0,3% para as pessoas que sofreram violência ou violência sexual na infância; cotas de 0,8% para cegos ou pessoas com sérias deficiências visuais; cotas de 2,1% para portadores de Síndrome de Down; cotas (ser definido) para travestis e transexuais; cotas de 1,2% para paraplégicos ou hemiplégicos; cotas de 0,1% para gomos ou pessoas afetadas por outras dificuldades semelhantes; cota de 4,9% para vegetarianos. A lista não é certamente exaustiva. Mas certamente pode ser completado no processo de discussão. Ou será que permanece algum bom senso? Saudações.

Queridos amigos,

Para termos certeza de que não se trata apenas de uma defesa de privilégios de cor, seria importante que aqueles que estão emitindo opinião contra e a favor de cotas se identificassem em termos de cor. Eu sou fenotipicamente branca e totalmente a favor das políticas de ações afirmativas dentre as quais se inclui agora a nossa política de cotas sociais - de ações afirmativas para não brancos. Aliás, devo dizer que, ao ler as posições dos colegas (até agora todos homens...) contrários a essas políticas, fico temendo pela nossa conquista - conquista das mulheres - em relação a cotas mínimas nos partidos e sindicatos. Posso até imaginar o tipo de argumento que levantaram quando nós, mulheres, entramos com nossas demandas de cotas mínimas de 30% para mulheres e negros nas Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas, Congresso Nacional etc. Afinal, o poder sempre esteve em mãos de homens brancos: não é fácil abrir mão de privilégios milenares.

(Fonte: SANTOS, J. T. Cotas na UFBA: De dilemas e tergiversações. In: GOMES, N. L. (org.). Tempos de lutas: ações afirmativas no contexto brasileiro. SECAD/MEC, 2006)

Questões:

- Em sua opinião, qual o principal conflito trazido pelas idéias de cada um dos professores?
- Com qual dos argumentos você se identifica mais? Por quê?
- Que crítica você faria ao argumento do qual discorda?
- O educador e a educadora usaram o recurso virtual (e-mail) para expressar suas opiniões. Você tem utilizado esse recurso para dizer o que pensa sobre determinados assuntos? De que forma?
- Que estratégia você usaria para levar este debate para a sala dos/as professores/as?
- E para a sala de aula? Você acha importante discutir este tema com seus/suas alunos/as? Por quê?

“Os conflitos são frutos da situação socioeconômica, dos indivíduos, em função da má distribuição de renda do país. Me identifico com o segundo argumento, pois o Brasil ao longo de sua história estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo assim o acesso e permanência na escola, o sistema de cotas eu vejo como um meio para

que se faça uma correção no sistema de desigualdade entre grupos permitindo um tratamento igualitário. Tenho dialogado com colegas, mas não faço uso órgãos de imprensa. Discutiria o assunto cotas, nas universidades, tanto com os professores/as como com alunos/as e abriria para debate.” Rosicleide, Maringá.

Caso 3: Realidade dos indígenas

Leia e comente o artigo abaixo:

Os índios famintos de Dourados

A morte de crianças na Reserva Indígena de Dourados, em Mato Grosso do Sul, e em Campinópolis, em Mato Grosso, revelam o caos indígena no país. Na quarta-feira desta semana conversei com a deputada federal de Mato Grosso, Thelma de Oliveira, membro da Câmara dos Deputados que acabava de chegar de uma visita a Dourados junto com outros deputados de comissão.

O resumo da situação de Dourados é de chorar. São 11.500 índios de três etnias: terena, guaranis e caiuás ajuntados artificialmente numa área de 3.500 hectares, na década de 70. A aldeia acabou ficando na área urbana de Dourados, onde os índios acabaram se envolvendo numa subculturação com os defeitos da vizinhança e sem os seus valores ancestrais. Usam álcool, drogas, prostituem-se, sofrem estupros, conflitam-se internamente, vivem sem emprego numa aldeia poeirenta de terra vermelha, onde não existe água. Os homens são recrutados por “gatos” intermediários para trabalhar nas usinas de cana de açúcar e deixam as famílias passando fome, à espera unicamente da comida que vem nas cestas básicas incertas doadas pelo governo federal.

Nascem 500 crianças por ano na aldeia nesse ambiente de miséria, acrescido da discriminação da população de Dourados. O índice de mortalidade é de 64 entre cada 1 mil crianças nascidas vivas, contra 29 entre os brancos.

Segundo a deputada Thelma a crise tem piorado muito com os cortes orçamentários feitos nos orçamentos da Fundação Nacional do Índio-Funai e da Fundação Nacional de Saúde-Funasa. Os recursos que mantinham minimamente a Reserva de Dourados foram reduzidos e a própria prefeitura de Dourados cortou as parcerias que mantinha. O governo do estado também não se envolve mais no assunto. O pior, diz a deputada, é que esta situação surgiu, cresceu e ninguém planejou o futuro.

Hoje, além de tudo isso, acumulam-se disputas entre as lideranças das três etnias, uma questão fundiária entre eles na medida em que para comprar comida muitos venderam os lotes do assentamento, onde vivem sob o nome de aldeia indígena.

Mas o mais dramático talvez seja o fato de estarem projetando uma nova etnia que os índios antevêm, resultante da miscigenação forçada. Eles estão chamando de “Guateca” (guaranis, terenas e caiuás). Num ambiente como o que vivem, esta pode ser a sua sentença de extinção.

(...)Sem espaço físico, os índios perdem a sua identidade. Sem identidade eles não capazes de se situarem no mundo que os cerca.

(Fonte: Diário de Cuiabá, artigo de Onofre Ribeiro, 27 de março de 2005).

Questões:

- O que você achou do artigo? Por quê?

- Como você relacionaria com os temas já abordados nas jornadas presenciais, das aulas inaugurais do curso?
- Como utilizaria este artigo em sala de aula? Que tal escrever para o articulista Onofre Ribeiro (onofreribeiro@terra.com.br), comentando alguns aspectos do texto? O artigo é de 27 de março de 2005, pesquise na Internet se houve mudança do cenário.

“O texto retrata uma realidade cruel que acontece na aldeia indígena de Dourados. Conheço esta aldeia e estive lá, em julho de 2004, onde presenciei um índio se enforcar em uma árvore que ficava a 300 metros da estrada que faz ligação entre Dourados em Itaporã. Na ocasião, perguntei a uma colega o que podia ter acontecido. E a resposta foi que aquilo era comum na aldeia em virtude da aculturação, e que talvez ele tenha bebido demais. Perguntei ainda, como se dava a relação entre os índios e os moradores de Dourados que é caracterizada como uma cidade universitária composta em sua maioria por jovens advindos de toda região de Mato Grosso do Sul. Ela não soube me responder mas afirmou que os índios moravam na aldeia de forma muito precária, e que a vida naquela aldeia era caracterizada pela marginalidade, insegurança, desemprego e violência. Meu filho Kainã, tinha na época 7 anos e encheu os olhos de lágrimas dizendo ‘mamãe estes índios não vivem como os índios’. E, em seguida perguntou: ‘Quem tirou o jeito dele ser índio, ser índio não é ser gente comum’. Eu perguntei, então ‘o que é ser índio meu filho?’ E ele na sua inocência respondeu: ‘Ah! Mamãe, ser índio é ser índio. É, ser diferente. É só isso que eu sei’. Estas palavras estão gravadas em minha mente até os dias de hoje. E, este caso fez eu reviver a história dos índios de Dourados.

Mas voltando ao questionamento, sei a realidade daquela aldeia, e não vou ser repetitiva, pois o caso já disse tudo. Por outro lado, penso que pelo tempo que aquela comunidade sofre já deveria existir políticas

públicas voltada para povo indígena. Quanto a relação do tema sobre o que aprendemos na aula presencial, tem sentido direto, pois, a aula presencial abordou a diversidade em que vivemos e a importância da transversalidade dos diversos temas.

Ao levar este caso para sala de aula, conversaria com os alunos sugerindo um debate sobre a formação de professores indígenas em escolas indígenas e nas aldeias. Pediria que eles pesquisassem sobre as regiões que já contam com uma universidade indígena. Perguntaria aos alunos o que esses professores aprendem, se usam computadores, se fazem pesquisa na Internet. E, por fim, afirmaria que os professores indígenas deveriam escrever seus mitos e as lembranças dos mais velhos, e poderiam torna-se profissionais na área da saúde, simultaneamente aprendendo com pajés, ou forma-se em advogados, defendendo suas comunidades e outros cidadãos. Tudo isso deveria acontecer com naturalidade e como respeito às diferenças e aos valores dos outros”. Morgana, Porto Velho.

Respeitando a direção da discussão que os casos propuseram, os cursistas realizaram suas contribuições refletindo sobre raça, etnia e o contexto escolar.

4.2 Os Relatórios

Depois da realização, alguns relatórios foram redigidos pelas equipes responsáveis pela aplicação do curso. O relatório desenvolvido com base na avaliação do curso pelos professores *on-line* e o relatório desenvolvido pelos orientadores temáticos contribuem para que se compreenda como foi a relação entre a política pública e os cursistas. Isso se deve ao fato de tanto os

professores *on-line* quanto os orientadores temáticos terem sido responsáveis, em grande parte, pela aplicação do curso. Dessa forma, combinando as resoluções desses relatórios com os relatos dos cursistas nos fóruns de caso, poderemos chegar a algumas conclusões acerca dos conflitos de valores expressos entre cursistas e “aplicadores” da política pública no GDE.

Os professores *on-line* responderam a um questionário⁸ de 30 perguntas entre setembro e outubro de 2006. O questionário privilegiou os seguintes temas: o conteúdo temático, a metodologia de ensino utilizada e as tecnologias utilizadas para o curso a distância.

Sobre os conteúdos dos módulos, o Módulo III, *Sexualidade e Orientação Sexual*, foi considerado o módulo mais difícil de ser trabalhado pelos professores *on-line*, pois segundo eles, envolveu questões de ordem cultural, ética e religiosa.

Os conteúdos do módulo IV, *Relações étnico-raciais* eram, segundo os professores *on-line*, mais conhecidos pelos cursistas. Isto permitiu-lhes ficar mais à vontade com os temas desse módulo. Essa constatação dos professores *on-line*, combinada com os relatos apresentados na primeira parte do capítulo aponta para a conclusão de que, de uma forma geral, é muito mais comum que se compartilhe a “agenda” política moderna de respeito às diferenças étnico-raciais do que a de sexualidade. Pelo menos no plano do discurso, que é o que foi trabalhado nesse capítulo, parece ser muito difícil que um posicionamento sobre raça/etnia, que seja hoje considerado preconceituoso, seja admitido.

A orientação temática é apresentada no Projeto Político Pedagógico do curso *Gênero e Diversidade na Escola* como forma de suporte permanente aos professores *on-line*. Por meio do relatório da orientação temática⁹ desenvolvido com base no fórum de orientação temática, descrito no capítulo anterior, é possível perceber os entraves da aplicação do curso, uma vez que coube à

⁸ As informações sobre o questionário estão presentes no relatório de autoria de Elizabeth Rondelli, Karla Vaz Cavalcanti e Maria Lúcia Cardoso.

⁹ Relatório elaborado por Maria Lúcia Cardoso, Ari Sartori, Regina Facchini, Mariana Cunha e Denise Botelho.

orientação temática o apoio aos professores em cada um dos módulos e o acompanhamento do debate nas turmas para o incentivo à transversalidade no tratamento dos temas.

No módulo sobre gênero, dentre as questões trazidas pelos professores *on-line* ao Fórum de Orientação Temática, estavam casos de conflitos entre o conteúdo do curso e a religião dos cursistas. Os orientadores temáticos orientaram os professores *on-line* a instigar a reflexão sobre a influência que as convicções políticas e religiosas exercem nas atividades pedagógicas dos cursistas.

É possível perceber nas recomendações dos orientadores temáticos e nos próprios debates nos fóruns de caso, um cuidado para não interferir de forma ofensiva nas crenças dos cursistas. Mesmo assim, percebe-se que há uma diretiva da política pública que se impõe, afinal se o objetivo do curso é sensibilizar esses professores da rede pública para questões que, por vezes passam por suas crenças privadas, não há como evitar o debate.

No Fórum de Orientação Temática do módulo sobre sexualidade e orientação sexual, unidade 1, os professores requisitaram mais informações sobre os direitos LGBTTT na legislação brasileira, demanda que foi atendida pelos orientadores do tema. A ênfase nos direitos sexuais na forma de lei foi o argumento mais concreto utilizado para atingir os cursistas. Por vezes, os próprios cursistas pediam que esses direitos lhes fossem disponibilizados pois assim poderiam combater situações de preconceito com a própria lei vigente no país.

Da mesma forma, quando alguns professores *on-line* pediram uma maior base para a argumentação, uma vez que muitos cursistas se apoiaram em idéias baseadas em representações sociais mais tradicionais da adolescência e da responsabilização familiar sobre a sexualidade dos filhos, foi aconselhada a explicitação das representações sociais do adolescente como não-sujeito e o amparo no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No Fórum de Orientação Temática, os professores *on-line* apresentaram dificuldade em lidar com a tendência de alguns cursistas em discutir o aborto

como “crime e ação contra a vida indefesa”. Os professores *on-line* foram orientados a disponibilizar o Dossiê da Rede Feminista de Saúde (dados epidemiológicos sobre os agravos à saúde e mortalidade de mulheres associados à ilegalidade do aborto) para sensibilizar os cursistas sobre a questão do aborto.

A tensão demonstrada pelos professores *on-line* justifica-se, uma vez que a legalização do aborto não está prevista de forma geral na legislação brasileira. Aqui é possível perceber os conflitos do qual o curso em si resulta. O curso oferecido pelo governo em alguns ministérios e secretarias foi desenvolvido e aplicado predominantemente por uma instituição atuante nos direitos sexuais e diretamente relacionada ao meio acadêmico, um lugar de produção de conhecimento no qual críticas e reflexões ao próprio governo são freqüentes.

• • •

Na análise dos fóruns foi possível constatar quais temas os cursistas consideraram mais difíceis de serem trabalhados no contexto escolar: gravidez na adolescência, violência de gênero, aborto e homossexualidade (principalmente na adolescência) foram os temas que provocaram os ânimos dos cursistas independente do módulo em que se encontravam.

Tanto na discussão do caso sobre violência de gênero, do módulo sobre gênero, quanto no caso sobre aborto, no módulo de sexualidade, ficou evidente a dificuldade dos cursistas em desvincular suas práticas como educadores de suas questões de ordem moral/religiosa. Nesses dois casos muitos cursistas construíram seus argumentos citando Deus, o amor e a defesa da vida.

A preocupação em controlar a sexualidade dos alunos foi bastante visível nos casos em que a temática da gravidez na adolescência esteve presente e ficou bem clara no caso em que se discutiu a redução da idade para o início das aulas de educação sexual.

Além dessas constatações, foi possível observar que nos casos em que ocorreram o cruzamento das questões de raça e sexualidade, seja no módulo de sexualidade ou no módulo de raça/etnia, prevaleceu entre os cursistas a discussão sobre a discriminação racial.

V – Considerações Finais

O argumento teórico central dessa pesquisa se baseou em autores que discutem o universal e o particular nas sociedades modernas ocidentais. De acordo com Dumont (1985), cada sistema concreto de valores nessas sociedades apresenta tensões internas geradas pela coexistência das forças sociais individualizantes da modernidade, ideologia englobante, com valores relacionais ou holistas.

Frente à preeminência do individualismo, discutida no capítulo II, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar como as forças sociais individualizantes da modernidade se combinam a uma perspectiva mais relacional numa política pública para gênero, sexualidade e raça/etnia na educação, no curso Gênero e Diversidade na Escola.

Para isso, analisamos o local no qual a política pública e o seu objeto, os professores da rede pública, se encontraram de forma a tornar o mais visível possível esse debate. Assim optamos por analisar o conteúdo dos fóruns de discussão de caso, que foi uma ferramenta interativa do ambiente virtual de aprendizagem utilizado no curso.

Depois dessa análise, podemos concluir que o curso Gênero e Diversidade na Escola se enquadra nos termos de uma política pública com orientação moderna, no qual o respeito à diversidade se apresenta como valor predominante. Os cursistas ora estavam de acordo com esse valor, como na maior parte dos debates de gênero e raça, ora se posicionavam de forma contrária, como em muitos debates sobre o tema da sexualidade.

Percebemos que houve, na aplicação dessa política pública, um conflito inevitável causado por um embate de valores. Mais do que isso, a análise dos conteúdos dos fóruns provou que esse conflito é mais evidente em alguns temas que em outros. Em alguns temas, portanto, os cursistas expressaram uma reação maior às opções do curso. Isso porque nesses temas as concepções da ordem privada dos cursistas se distanciaram dos valores que a política pública tentava promover.

Os temas sobre os quais os cursistas apresentaram uma maior resistência em aceitar a visão que estava sendo valorizada na política pública se relacionaram à sexualidade de uma forma geral. Nos casos em que a sexualidade era central como nos casos sobre gravidez na adolescência, sobre homossexualidade, ou sobre sexualidade de crianças e adolescentes, os cursistas debatiam com mais intensidade que nos casos em que se discutiu unicamente a diferença de gênero e os preconceitos raciais.

O módulo sobre sexualidade foi considerado o mais difícil de ser trabalhado pelos professores *on-line*, mas mesmo nos outros módulos, na maioria das vezes em que a sexualidade aparecia combinada às outras questões, os cursistas simplesmente ignoravam a parcela de sexualidade no caso e falavam de uma forma genérica sobre preconceitos e estereótipos ou então privilegiavam um tema em que o debate com os professores *on-line* não fosse tão acirrado, como os relatos dos fóruns sobre raça/etnia deixam concluir.

O curso expressou uma política pública universalista para os direitos sobre gênero, sexualidade e raça/etnia, considerados portanto como responsabilidades da esfera pública. A concepção de incluir essas questões como dever do Estado é fruto da trajetória dos direitos humanos, como pudemos perceber por meio da discussão realizada no capítulo III. À defesa da liberdade individual, estabelecida como parâmetro dos direitos humanos desde antes da Declaração de 1948, é adicionada a proteção social. As garantias à privacidade, à honra e à reputação, reafirmadas nessa declaração, são somadas à garantia de “direitos fundamentais para a própria construção da individualidade” (VIANNA, p.17, 2004).

Essa duplicidade fundamental dos direitos humanos é explicada por Vianna (2004) da seguinte forma: de um lado, esses direitos atuam no sentido de defender o indivíduo frente ao Estado, como no direito à privacidade, e do outro, os direitos humanos promovem a defesa do indivíduo pelo Estado. No desenvolvimento dessa segunda fase dos direitos humanos, na qual o Estado deveria promover alguns direitos fundamentais para garantir a segurança social

dos indivíduos, os grupos minoritários considerados em situação de risco social são incluídos na esfera dos direitos humanos, trazendo desdobramentos para o campo da sexualidade (VIANNA, 2004).

Foi possível notar nessa pesquisa, que essa mudança de foco das questões que antes pertenciam à esfera privada e que agora viraram para a vida pública, e a forma como essas questões estão sendo definidas pelas políticas públicas, causaram um estranhamento nos cursistas, representando aqui os indivíduos dessas sociedades modernas.

Não que a sexualidade, que explicitou essa tensão durante o curso, já não fosse um tema da responsabilidade pública há algum tempo. De acordo com Foucault (1988) e sua teoria do biopoder, desde a passagem para a modernidade ocidental a sexualidade aparece como campo de disputa pelo Estado. Aliás, a sexualidade já estava presente nas escolas brasileiras desde o século XIX, quando eram condenadas algumas formas de expressão da sexualidade dos alunos (MACHADO et al., 1978). O que ocorre é que a sexualidade tida como saudável atualmente, e portanto merecedora de defesa do Estado, é a sexualidade definida pelo campo dos direitos sexuais, do qual o CLAM, responsável pela elaboração e aplicação da política pública, deriva.

Os conteúdos dos fóruns de caso apontaram que essa concepção mais antiga de sexualidade, que ainda está muito presente nos indivíduos das sociedades modernas, se baseiam em duas premissas, que foram os dois principais focos de resistência dos cursistas: a moral e a biológica. No entanto, não é o objetivo dessa dissertação adentrar na explicação de porque a sexualidade se mostrou como o tema de maior resistência por parte dos cursistas. É muito mais o “diagnóstico” que levou a essa afirmação. Aqui nos interessa apenas apontar quais as possíveis respostas para essa questão.

A premissa moral foi expressa pelos cursistas por meio da religião ou de um posicionamento mais amplo sobre a defesa da vida, do amor, etc. A premissa biológica da sexualidade, que até hoje domina o assunto nas escolas, como pudemos observar pelo relato de uma professora de biologia, que

afirmou que os professores dessa disciplina realmente são mais procurados pelos alunos para falar de sexualidade, também parece embasar muitas declarações dos cursistas.

Consideramos então, que a agenda dos direitos das mulheres assim como a agenda dos direitos relacionados à raça/etnia, pelo menos no plano do discurso, o que não inviabiliza esses mesmos cursistas de terem práticas que ferem esses direitos, estão mais assimiladas pelos professores brasileiros, dos quais os cursistas são uma pequena amostra, do que a agenda dos direitos sexuais. Isso porque, como pudemos observar nos relatos dos cursistas, o discurso deles sobre sexualidade, apesar de diverso, em muitas ocasiões diferiu do discurso promovido pelo curso, o que raramente ocorria nas questões de gênero e raça.

Enquanto o curso baseia seus conteúdos em visões advindas das ciências sociais e dos direitos sexuais, os cursistas expressaram visões que colocam a sexualidade ora como pertencente a uma moral privada, que também lhes é um direito garantido pela lógica do individualismo e pelos próprios direitos humanos em sua faceta fundadora, ora como submetida aos domínios dos saberes biomédicos, que adquiriam notável legitimidade nas sociedades modernas.

O cruzamento dessas duas premissas, do pertencimento do campo da sexualidade a uma moral privada e aos saberes biomédicos, é refletido nas inúmeras vezes em que aparece nos relatos o apelo a um profissional mais qualificado para tratar do assunto: um psicólogo.

O psicólogo não estaria representando aqui justamente um profissional que trata da vida privada das pessoas com a legitimidade que a ciência, de uma forma geral, adquiriu em nossa sociedade? Apesar desse ser apenas um apontamento despretensioso, embasa as hipóteses levantadas nessa conclusão, de que o tratamento da sexualidade foi tenso no curso todo pois a compreensão de sexualidade dos alunos se pautou em dois pilares: moral e

ciência, definidas de forma mais fechada e conservadora, que diferiam da compreensão de sexualidade que o curso estava promovendo.

O apelo ao psicólogo também se relaciona com a divisão das disciplinas escolares e do conhecimento, uma vez que os cursistas não se sentem preparados para lidarem com um campo que não lhes foi ensinado como pertencentes à sua disciplina.

Embora tenhamos mostrado como é delicado o processo da promoção de direitos pelo Estado em face dos valores pessoais, não deixamos de defender a realização de políticas públicas para a área da sexualidade na educação. Apenas atentamos que essas políticas não podem ser pensadas perdendo de vista a problematização feita nessa dissertação.

Bibliografia

- Referências Bibliográficas:

ALTMANN, Helena. "Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais". **Revista Estudos Feministas**. 2001, vol.9, no.2, p.575-585

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2005. 213 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Puc-rio, Rio de Janeiro, 2005.

BARRETO, Andréia. "Relatório Estatístico". In: PEREIRA, Maria Elisabete, et al. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

BARRETO, Andreia e ARAÚJO, Leila. "Reflexões sobre o processo de produção e da oferta do curso Gênero e Diversidade na Escola". In: ROHDEN, Fabíola, ARAÚJO, Leila e BARRETO, Andréia (Orgs.). **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, dez. 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2003.

_____. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.

BOZON, Michel. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

DUARTE, Luiz F. D., BARSTED, L.L, TAULOIS, M.R & GARCIA, M. H. "Vicissitudes e Limites da Conversão à Cidadania nas Classes Populares". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 22 – ano 8, 1993.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Indivíduo e pessoa na experiência da saúde e da doença. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2003.

Disponível em:

<http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232003000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Feb. 2009. doi: 10.1590/S1413-81232003000100013.

_____. "Ethos Privado e Justificação Religiosa: negociações da reprodução na sociedade brasileira." In: HEILBORN, M. L., DUARTE, L. F., PEIXOTO, C. e BARROS, M. L. (Orgs.) **Sexualidade, Família e Ethos Religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

DUMONT, Louis. "O valor nos modernos e nos outros". In: **O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I – A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. "O Nascimento da Medicina Social". In: **Microfísica do Poder** (Michel Foucault). Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Gênero e Diversidade na Escola. **Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GROSZ, Dirce M. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. 154 fls. Dissertação (mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, UnB, Brasília, 2008.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HENRIQUES, Ricardo, BRANDT, Maria Elisa A., JUNQUEIRA, Rogério Diniz, CHAMUSCA, Adelaide. (Orgs.). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Cadernos Secad 4. Brasília: Secad/MEC, 2007.

KLUCKHOHN, Clyde. "Values and Value-Orientations in the Theory of Action". An exploration in definition and classification". In: PARSONS, T. e SHILS, E. A. (cords.) **Toward a General Theory of Action**. Cambridge: Mass., 1951.

LÉVI – STRAUSS, Claude. "Raça e História". In: **Os Pensadores**, vol. L, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LOURO, Guacira. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma abordagem pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. "Pedagogias da sexualidade". In: _____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACHADO, Roberto et al. **Danação de Normas: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MEYER, Dagmar E. Estermann, RIBEIRO, Cláudia e RIBEIRO, Paulo Rennes. "Gênero, Sexualidade e Educação. 'Olhares' sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E". **Anais da 27ª Reunião Anual da Anped**, 2004.

MIRANDA, S. R. e LUCA, T. R. "O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD". In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/FAPESP, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice, e NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PEREIRA, Maria Elisabete et al. **Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo – USP: Ed. 34, 2001.

ROHDEN, Fabíola, ARAÚJO, Leila e BARRETO, Andréia (Orgs.). **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ROHDEN, Fabíola e CARRARA, Sérgio. "O Percurso da Experiência Gênero e Diversidade na Escola: pretensões, realizações e impasses". In: ROHDEN, Fabíola, ARAÚJO, Leila e BARRETO, Andréia (Orgs.). **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

ROUANET, S. P. "A coruja e o sambódromo". In: **Mal estar na modernidade; ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, Joan. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, 1995, p.71-100.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. "A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:

uma leitura contemporânea". **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.20, 2002.

SILVA, Marilda da. "O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar em sala de aula". **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.29, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UBERTI, Luciana. "A Sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional". In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. **Programa e resumos**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000.

VIANNA, Adriana. **Direitos e políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.

VIANNA, Cláudia e UNBENHAUM, Sandra. "O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002". **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

WAQUANT, Loiq. "Notas para Esclarecer a Noção de Habitus". **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**. UFPB, v.6 , n. 16 , 2007.

- Documentos:

RONDELLI, Elizabeth, CAVALCANTI, Karla Vaz e CARDOSO, Maria Lúcia. **Relatório de Avaliação dos professores on-line**. Rio de Janeiro, 2006.

CARDOSO, Maria Lúcia, SATORI, Ari, FACCHINI, Regina, CUNHA, Mariana e BOTELHO, Denise. **Curso gênero e diversidade na escola: relatório de orientação temática**. Rio de Janeiro, 2006.

ROHDEN, Fabíola, RONDELLI, Elizabeth e COUTINHO, Laura. **Formação de educadores e educadoras em gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais: Projeto político-pedagógico**. Rio de Janeiro, 2006

Curso Gênero e Diversidade na Escola: fóruns de discussão de caso.