

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

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



GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

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

Luiz Inácio Lula da Silva
PRESIDENTE DA REPÚBLICA

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

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

Fernando Haddad
MINISTRO DA EDUCAÇÃO - MEC

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

Sérgio Carrara
Maria Luiza Heilborn
COORDENADORES DO CENTRO LATINO-AMERICANO EM SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS – CLAM
INSTITUTO DE MEDICINA SOCIAL – IMS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ

PROMOÇÃO

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR)
Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPP/PR)
Ministério da Educação (MEC)

REALIZAÇÃO

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR)
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)
Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC)
Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial (SEPP/PR)
British Council
Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ)

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

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

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

COORDENAÇÃO ACADÊMICA

Fabiola Rohden

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

Andreia Barreto

Leila Araújo

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Heloisa Padilha

Laura Coutinho

PROFESSORES ESPECIALISTAS

Daniela Auad

Elaine Brandão

Fabiola Rohden

Helena Altmann

Horacio Sívori

Isabel Santos Mayer

José Maurício Arruti

Julio Simões

Laura Moutinho

Márcia Lima

Maria Luiza Heilborn

Omar Ribeiro Thomaz

Simone Monteiro

EQUIPE GOVERNAMENTAL

SPM/PR

Dirce Margarete Grösz

Maria Elisabete Pereira

Maria Margaret Lopes

Sônia Malheiros Miguel

SEPP/PR

Cristina de Fátima Guimarães

Ivete Maria Barbosa Madeira Campos

Vera Lúcia da Silva Proba

MEC

Beto de Jesus

Marcelo Reges Pereira

Maria Elisa Almeida Brandt

Rogério Diniz Junqueira

Rosana Medeiros de Oliveira

Rosiléa Maria Roldi Wille

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

ORGANIZAÇÃO

Andreia Barreto

Leila Araújo

Maria Elisabete Pereira

PROJETO GRÁFICO

Nitadesign | Anna Amedola

REVISÃO

Claudia Regina Ribeiro

Maria Lucia Resende

EDIÇÃO

Maria Mostafa

G326

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES EM
GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. LIVRO
DE CONTEÚDO. VERSÃO 2009. – RIO DE JANEIRO : CEPESC;
BRASÍLIA : SPM, 2009.

__ 266 p.

ISBN 978-85-89737-11-1

1. GÊNERO. 2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. 3. ORIENTAÇÃO SEXUAL 4.
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. 5. FORMAÇÃO PROFISSIONAL. I – TÍTULO.

CATALOGAÇÃO – SANDRA INFURNA CRB-7 - 4607

SUMÁRIO

CONSTRUÍNDO UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE Ministra Nilcéa Freire Ministro Edson Santos Ministro Fernando Haddad	9
GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: A AMPLIAÇÃO DO DEBATE Maria Luiza Heilborn Fabiola Rohden	11
EDUCAÇÃO, DIFERENÇA, DIVERSIDADE E DESIGUALDADE Sergio Carrara	13
MÓDULO I: DIVERSIDADE	17
MÓDULO II: GÊNERO	39
MÓDULO III: SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL	107
MÓDULO IV: RAÇA E ETNIA	183
ANEXO: DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA	253

CONSTRUÍNDO UMA POLÍTICA

DE EDUCAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE

Ministra Nilcéa Freire

Ministro Edson Santos

Ministro Fernando Haddad

Durante todo o século XX e início do século XXI as lutas pela igualdade de gênero, étnico-racial e também pelo respeito à diversidade têm sido constantes. Todavia, o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada.

O Brasil tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte de seus cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a vencer, quer do ponto de vista objetivo, como a ampliação do acesso à educação básica e de nível médio, assim como do ponto de vista subjetivo, como o respeito e a valorização da diversidade. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles.

Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito.

A realização deste curso é resultado da parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). O objetivo do projeto é ousado: contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de

orientação sexual. Partimos da concepção de que os processos discriminatórios têm especificidades e relacionamentos que precisam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação seja tolerada, na escola ou fora dela.

A partir desta e de outras iniciativas, esperamos que professoras, professores e demais profissionais da educação fortaleçam o papel que exercem de promotores/as da cultura de respeito a garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, mas seja espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira.

Estamos conscientes de que o “Curso Gênero e Diversidade na Escola” tem um enorme desafio pela frente. Entretanto, longe de nos desestimular, a realidade nos encoraja a dar este importante passo, para que um dia seja possível afirmar que, assim como nosso país, a escola brasileira é uma escola de todos/as. Estamos certos/as de que incorporar o debate de Gênero e Diversidade na formação de professores/as que trabalham com crianças e jovens é o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático. Formar educadores/as é apenas o primeiro passo.

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

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

Fernando Haddad
Ministro da Educação

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA:

A AMPLIAÇÃO DO DEBATE

Maria Luiza Heilborn

Fabíola Rohden

O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é uma experiência inédita de formação de profissionais de educação à distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. É resultado de uma articulação inicial entre diversos ministérios do Governo Brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ).

O curso foi oferecido inicialmente em sua versão piloto no ano de 2006 em seis municípios (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu) com um total de 1.200 vagas, priorizando professores e professoras das disciplinas de ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries. Mediante a avaliação daquela experiência passou-se para uma nova fase de realização desse projeto em dimensão mais ampliada.

Desde 2008, o curso Gênero e Diversidade na Escola é oferecido por meio de edital da SECAD/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que queiram ofertar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Assim, o GDE passa a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC que visa a implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade.

Esta publicação tem como objetivo apresentar o conteúdo utilizado no curso que foi elaborado pela equipe do CLAM e professores especialistas convidados e amplamente discutido com todos os parceiros envolvidos. A partir da primeira versão feita para o projeto piloto, uma série de adequações foram realizadas

no sentido de aprimorar o material, com base nas várias avaliações feitas e considerando as sugestões e comentários das equipes e dos participantes do curso. A opção por uma edição impressa se deve ao fato de que acreditamos que este conteúdo pode ser amplamente utilizado também fora do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Pode servir não só para a formação de profissionais da educação, mas também para outros públicos interessados nas temáticas tratadas. Avaliamos que o aproveitamento desse material é em si mesmo um resultado importante desse processo, visto que sua utilização independe ou extrapola a participação no curso on-line. Mas para quem desejar compreender melhor a metodologia utilizada, adicionamos em anexo alguns materiais imprescindíveis.

Na seqüência temos, então, a reprodução do conteúdo dos módulos realizados no curso: Módulo 1 – Diversidade; Módulo 2 – Gênero; Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual; e Módulo 4 – Relações Étnico-raciais. No anexo, incluímos as Diretrizes Político-Pedagógicas do projeto Gênero e Diversidade da Escola para que o leitor não familiarizado com o curso possa entender, resumidamente, a dinâmica empregada.

Esperamos assim contribuir para a ampliação do debate e para o aprimoramento da formação em torno do respeito à diversidade e do combate às formas de discriminação envolvendo gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no Brasil.

Trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária. No Brasil, o estudo destes três temas e dos correlativos processos de discriminação social deu origem a campos disciplinares distintos (quem estuda uma coisa não estuda outra), a diferentes arenas de atuação de ativistas (cujo diálogo entre si nem sempre é fácil) e, finalmente, a políticas públicas específicas.

Apesar dessa fragmentação, gênero, raça, etnia e sexualidade estão intimamente imbricados na vida social e na história das sociedades ocidentais e, portanto, necessitam de uma abordagem conjunta. Para trabalhar estes temas de forma transversal, será fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças. A adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais.

Lembremos, por exemplo, que até o início do século XX uma das justificativas para a não extensão às mulheres do direito ao voto baseava-se na idéia de que elas possuíam um cérebro menor e menos desenvolvido que o dos homens. Este imperativo de encontrar no corpo as razões de tais diferenças, ou seja, de essencializá-las ou naturalizá-las, explica-se pela preponderância formal dos princípios políticos do Iluminismo, muito especialmente do princípio da igualdade. Depois da Revolução Francesa, nas democracias liberais modernas, apenas desigualdades naturais, inscritas nos corpos, podiam justificar o não-acesso pleno à cidadania.

No projeto Gênero e Diversidade na Escola busca-se, portanto, desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença, embora reconheçamos que desigualdades sociais e políticas acabam sendo inscritas nos corpos: corpos de homens e mulheres, por exemplo, tornam-se diferentes por meio dos processos de socialização. Obviamente, a questão do estatuto dessas diferenças é um debate aberto e muito delicado, e a “verdade” sobre isso não deve ser encerrada em uma cartilha ou doutrina de qualquer ordem. Ao contrário, a escola precisa estar sempre preparada para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos alunos e às alunas compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construir sua própria opinião nesse debate. A idéia de que educação não é doutrinação talvez valha aqui mais do que em qualquer outro campo, pois estaremos lidando com valores sociais muito arraigados e fundamentais.

Alguns autores vêm mostrando como discursos homofóbicos, misóginos ou sexistas e racistas estão profundamente articulados. Um dos exemplos mais interessantes diz respeito ao modo pelo qual, na Alemanha nazista, a ascensão do discurso racista afetou não apenas as mulheres judias ou ciganas, consideradas racialmente inferiores. Como se tratava de “proteger” a chamada raça ariana, considerada superior às demais, passou a ser atribuído às mulheres “arianas” o ambíguo estatuto de “mães da raça”. E para cumprir esse papel deveriam ficar fora do espaço público, permanecendo em casa e ocupando-se apenas da tarefa de criar filhos “racialmente puros”. Vê-se aqui como a adoção do racismo como política de Estado acabou implicando a reclusão das mulheres ao espaço doméstico. Vale lembrar que, ainda na Alemanha nazista, o racismo anti-semita articulou-se também à discriminação de homossexuais. Vistos, como os judeus, como ameaças à raça ariana, acabaram igualmente sendo enviados a campos de concentração.

Além de relações históricas, há em situações bem cotidianas uma espécie de sinergia entre atitudes e discursos racistas, sexistas e homofóbicos. Um exemplo talvez banal: se um adolescente ou aluno manifesta qualquer sinal de homossexualidade, logo aparece alguém chamando-o de “mulherzinha” ou “mariquinha”. O que poucos se perguntam é por que ser chamado de mulher pode ser ofensivo. Em que sentido ser feminino é mau? Aqui pode ser visto o modo como a misoginia e a homofobia se misturam e se reforçam. A discriminação em relação às mulheres ou ao feminino articula-se à discriminação dos sexualmente diferentes, daqueles que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo.

O sofrimento que emerge dessa situação para adolescentes de ambos os sexos talvez só possa ser realmente avaliado por aqueles/as que foram submetidos/as a tais processos de estigmatização e marginalização. Além disso, freqüentemente o discurso racista utiliza características atribuídas às mulheres para inferiorizar negros/as, indígenas ou outros grupos considerados inferiores: “São mais impressionáveis, mais imprevidentes, mais descontrolados, mais impulsivos” etc. e,

como as mulheres, estariam mais próximos da natureza, devendo ser tutelados, ou seja, tratados como crianças, incapazes de exercer plenamente seus direitos políticos.

Assim, diferentes desigualdades se sobrepõem e se reforçam. Faz todo o sentido, portanto, discuti-las em conjunto, pois aquele que é considerado como cidadão, o sujeito político por excelência, é homem, branco e heterossexual. Em torno dele constrói-se todo um universo de diferenças desvalorizadas, de subcidadãos e subcidadãs.

Ao discutir tais questões com os/as professores/as brasileiros/as, busca-se contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política.

Precisamos, portanto, ir além da promoção de uma atitude apenas tolerante para com a diferença, o que em si já é uma grande tarefa, sem dúvida. Afinal, as sociedades fazem parte do fluxo mais geral da vida e a vida só persevera, só se renova, só resiste às forças que podem destruí-la através da produção contínua e incansável de diferenças, de infinitas variações. As sociedades também estão em fluxo contínuo, produzindo a cada geração novas idéias, novos estilos, novas identidades, novos valores e novas práticas sociais. Se o projeto Gênero e Diversidade na Escola contribuir, um pouco que seja, para a formação de uma geração que entenda o caráter vital da diferença (pelo menos de algumas delas), já terá cumprido em grande medida seu objetivo.

“DIFERENTES, MAS NÃO DESIGUAIS!”

“VIVA A DIFERENÇA”

Esses dois *slogans* ilustraram campanhas de organizações de movimentos pela igualdade racial e abriram unidades didáticas sobre a diversidade. Fazem parte do conjunto de campanhas e ações de denúncia de que nem sempre as diferenças são vistas como riqueza em nosso país, apesar de o Brasil apresentar, em sua face externa, a imagem do país da diversidade. Por vezes, e não em poucos casos, algumas diferenças viram sinônimas de defeitos em relação a um padrão dominante, considerado como parâmetro de “normalidade”. Quando o assunto é diversidade, há sempre um “mas”, um “também”.

Um jovem *gay*, agredido porque andava de mãos dadas com seu companheiro, pode ouvir, mesmo dos que reprovam ações violentas, frases do tipo: “Tudo bem ser *gay*, *mas* precisa andar de mãos dadas em público, dar beijo?!”

Uma mulher vítima de estupro, ao sair de uma festa, poderá ouvir: “*Mas também...* o que esperava que acontecesse, andando na rua à noite e de minissaia?”

Numa outra situação, uma jovem negra que, mesmo possuindo as qualificações necessárias para uma vaga, não consegue o emprego sob a alegação de não preencher o critério subjetivo de “boa aparência” (abolido legalmente dos anúncios dos jornais, mas não do imaginário das equipes de recursos humanos), certamente ouvirá de pessoas muito próximas: “*Também*, você precisa dar um jeito nesse cabelo. Assim, ‘ruizinho’, crespo, fica difícil conseguir um emprego melhor!” Esses “mas” e “também” trazem uma característica antiga, quando as diferenças e as desigualdades vêm à tona: de que os/as discriminados/as são culpados/as pela própria **discriminação**; são culpados/as pelo estado no qual se encontram.

Este curso pretende contribuir para que se supere essa construção, a nosso ver equivocada, de que os grupos discriminados “favorecem” a discriminação. Somos convidados a superar as idéias que nos isentam de responsabilidades na transformação da sociedade.

Convidamos vocês, educadores e educadoras, a serem responsáveis, a darem respostas para que a realidade de discriminações seja alterada.

1. UMA DEFINIÇÃO DE CULTURA

No passado ou no presente, nas mais diversas partes do globo, homens e mulheres nunca deixaram de se organizar em sociedade e de se questionar sobre si e sobre o mundo que os rodeia. Uma aura de mistério sempre rodeou os sítios arqueológicos das grandes civilizações do passado: os relevos das pirâmides mesoamericanas, os calendários dos povos do altiplano andino, os hieróglifos encontrados nas famosas tumbas dos faraós do Egito... Todos são descobrimentos que têm estimulado a imaginação dos homens e mulheres do presente, que colocam muitas questões em torno dos povos do passado, mas que não deixam a menor dúvida quanto à sofisticação do pensamento, da visão de mundo e das manifestações estéticas e culturais desses povos.

Não precisamos recuar tanto no tempo para encontrar diferentes formas de organização social e manifestações culturais: nossos antepassados agiam e pensavam de forma muito diversa da nossa. Num passado não muito distante, a situação da mulher no Brasil, por exemplo, era bastante distinta da atual. Os costumes de muitas famílias da nossa oligarquia rural exigiam que os pais escolhessem aquele que desposaria sua filha. Uma série de fatores influía na decisão dos pais e mães: desde alianças antigas entre as famílias, obrigações recíprocas, promessas feitas, às vezes, antes do nascimento dos filhos e filhas, até mesmo questões como o dote e os interesses econômicos, contando muito pouco o desejo dos filhos e das filhas. Hoje as coisas são bem diferentes e, embora uma série de elementos de diversas ordens interfira na escolha do/a parceiro/a, o desejo individual é representado pela coletividade como decisivo.

A diversidade das manifestações culturais se estende não só no tempo, mas também no espaço. Se dirigirmos o olhar para os diferentes continentes, encontraremos costumes que nos parecerão, à luz dos nossos, curiosos ou aberrantes. Do mesmo modo que os povos falam diferentes línguas, eles expressam das formas mais variadas os seus valores culturais. O nascimento de uma criança será festejado de forma variada se estivermos em São Paulo, na Guiné-Bissau ou no norte da Suécia: a um mesmo fato aparente – o nascimento – diferentes culturas atribuem significados distintos que são perceptíveis por meio de suas manifestações.

No Brasil, nos deparamos com uma riqueza cultural extraordinária: 200 povos indígenas falando mais de 180 línguas diferentes. Cada nação indígena possui a sua maneira particular de ver o mundo, de organizar o espaço, de construir a sua casa e de marcar os momentos significativos da vida de uma pessoa. Longe de constituírem um todo homogêneo, os povos indígenas possuem particularidades culturais de cada grupo, embora haja uma série de características que os aproximem quando comparados com a sociedade nacional. ***Há mais de 2.200 comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, com características geográficas distintas, com diferentes meios de produção e de organização social.***

A surpresa pode marcar um olhar mais cuidadoso para o interior da nossa própria sociedade: se compararmos o campo com o meio urbano ou as diferentes regiões do país, nos daremos conta das diversidades existentes entre os seus habitantes. Falamos a mesma língua, porém com uma acentuada diferença tanto no que se refere ao vocabulário, quanto ao sotaque. Essa diferença, muitas vezes, pode criar dificuldades na comunicação entre homens e mulheres do campo e da cidade, ou entre pessoas de regiões distintas.

Noções como espaço e tempo também são marcadamente diferenciadas no campo e na cidade. A imensidão com a qual se deparam o sertanejo e a sertaneja ao se defrontarem com a paisagem local será marcante, da mesma forma que moradores de uma cidade como São Paulo, por exemplo, terão seu horizonte nublado por arranha-céus e viadutos. No campo, a relação com as estações do ano dá uma outra dimensão ao tempo: o sucesso na colheita, a época do plantio ou da procriação do rebanho são definidos pelos períodos de chuva ou seca, no caso de grande parte do Brasil, ou pelas estações do ano, no caso dos países frios e temperados. As estações do ano criam, no campo, um outro calendário: temos festas relacionadas com as colheitas ou com as chuvas que chegam após uma longa estiagem, ou seja, na cidade ou no campo, a ação de homens e mulheres está presente, interferindo no espaço e o carregando de significado.

A cidade contemporânea, por outro lado, longe de ser o lugar da homogeneidade cultural, é marcada pelo encontro – e pelo conflito – de diferentes grupos. As diferenças são fruto não apenas das desigualdades sociais, já que encontramos mais diferenças do que as divisões entre as classes sociais. A religião pode ser um bom exemplo: uma criança ou um/a jovem criado/a por pai e/ou mãe católicos que freqüentam uma Comunidade Eclesial de Base terá uma visão de mundo e um estilo marcado pelo fato de pertencerem a um dado grupo religioso, que certamente é muito diferente daquele de uma criança, sua vizinha, criada num meio umbandista ou de freqüentadores da Igreja Universal do Reino de Deus. Essas crianças deverão conviver ainda com aquelas educadas em meios em que a religião não é relevante, ou mesmo em meios explicitamente ateus.

Também na cidade encontramos indivíduos de distintas origens. Há famílias recém-chegadas do campo que, portanto, não conhecem ou têm dificuldade de lidar com uma série de instrumentos característicos do meio urbano, como, por exemplo, o metrô, presente em algumas capitais, com suas escadas rolantes, portas automáticas, escuridão dos túneis e sinalizações coloridas. Ao pedir uma informação, o sotaque e a atitude corporal dessas pessoas revelam a sua origem rural, podendo torná-las alvo de chacota e objeto de discriminação. Há ainda, a situação particular das crianças, que em suas casas falam outra língua que não a língua oficial usada na escola ou na rua. O fato de falarem mais de uma língua que seria, a princípio, uma vantagem pode se transformar num pesadelo para essas crianças, quando não são contempladas e respeitadas em suas particularidades. Essa é uma realidade comum em cidades que contam com a presença de grupos de imigrantes e de comunidades indígenas, por exemplo.

Existem ainda as diferenças entre gerações. Por exemplo, um adolescente ou mesmo uma criança de classe média urbana sabe usar o computador com facilidade e destreza, pois faz parte de seu universo social. Já seus pais, mães ou avós certamente terão dificuldade ou simplesmente não saberão utilizá-lo por terem sido socializados em um ambiente em que a informática não fazia parte do cotidiano. Uma cena comum nos bancos é encontrar pessoas impacientes com idosos e idosas que demoram ou têm dificuldade de realizar as operações bancárias nos caixas eletrônicos.

Acreditamos que podemos agora arriscar uma definição de cultura. ***Fenômeno unicamente humano, a cultura se refere à capacidade que os seres humanos têm de dar significado às suas ações e ao mundo que os rodeia.*** A cultura é compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não se referindo a um fenômeno individual. E como já vimos, cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, atribui significados diferentes a coisas e passagens da vida aparentemente semelhantes.

A cultura, portanto, vai além de um sistema de costumes; é objeto de intervenção humana, que faz da vida uma obra de arte, inventável, legível, avaliável, interpretável.

2. A DIVERSIDADE CULTURAL

O texto a seguir mostra que a diversidade cultural é um fenômeno que sempre acompanhou a humanidade. No Brasil, há diversas tradições culturais, algumas mais popularizadas e outras pouco conhecidas. Algumas valorizadas, outras pouco respeitadas. Como compreender os elementos comuns e as singularidades entre as culturas? Como lidar com a diversidade cultural na sala de aula?

É importante lembrar que a diversidade cultural tem acompanhado a própria história da humanidade. É constitutivo das sociedades humanas apresentar um mecanismo diferenciador: quando o encontro de duas sociedades parece gerar um resultado homogêneo, em seu interior surgem diferenças significativas, que marcam as fronteiras entre os grupos sociais. Por outro lado, sociedades que estão em contato há muito tempo mantêm com zelo os elementos significativos de sua identidade.

A Europa pode ser um bom exemplo: trata-se de um continente que, historicamente, reivindica um patrimônio cultural comum, ao mesmo tempo em que as várias nações e regiões afirmam constantemente sua singularidade.

No Brasil, nos deparamos com um fenômeno da mesma natureza: se por um lado é um país onde seus habitantes compartilham um universo cultural e uma língua, por outro é uma sociedade complexa e caracterizada justamente por sua imensa diversidade interna. E a diversidade brasileira, como dito anteriormente, não se esgota com as sociedades indígenas e as comunidades quilombolas. Os movimentos negros há muito nos lembram que a origem da população de afro-descendentes – com seus universos culturais, suas formas de resistência, suas sabedorias e construções de conhecimentos, sua visão de mundo, organização, luta etc. – acaba por definir um universo de referência específico a esses grupos. A construção da identidade negra no Brasil passa, dessa maneira, a ser não apenas um mecanismo de reivindicação de direitos e de justiça, mas também uma forma de afirmação de um patrimônio cultural específico. Muitas vezes, a presença dos negros e negras no Brasil fica associada à escravidão, ao samba, às religiões de origem africana e à capoeira, sem que seja reconhecido o devido valor de sua contribuição para a cultura brasileira.

Falar da diversidade cultural no Brasil significa levar em conta a origem das famílias e reconhecer as diferenças entre os referenciais culturais de uma família nordestina e de uma família gaúcha, por exemplo. Significa, também, reconhecer que, no interior dessas famílias e na relação de umas com as outras, encontramos indivíduos que não são iguais, que têm especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças definidas a partir de suas histórias pessoais.

3. ETNOCENTRISMO, ESTEREÓTIPO E PRECONCEITO

Etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação são idéias e comportamentos que negam humanidade àqueles e àquelas que são suas vítimas. A situação tem melhorado graças à atuação dos movimentos sociais e de políticas públicas específicas. E você? Como pode contribuir para a mudança?

A reação diante da **alteridade** faz parte da própria natureza das sociedades. Em diferentes épocas, sociedades particulares reagiram de formas específicas diante do contato com uma cultura diversa à sua. Um fenômeno, porém, caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante de costumes de outros povos e a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da sua própria cultura. A este estranhamento chamamos **etnocentrismo**.

Por exemplo, todas as culturas definem o que as pessoas devem levar como vestimenta e adorno. Muitas vezes, a cultura ocidental se negou a ver nas pinturas corporais ou em diferentes adornos e adereços dos grupos indígenas sul-americanos os correspondentes às nossas roupas, e criou-se a idéia de que o “índio” andaria pelado, avaliando tal comportamento como “errado”. Recentemente, com a onda ecológica, o que no passado fora condenado, passou a ser valorizado, ou seja, a nudez de “índios e índias” os colocaria de forma mais salutar em maior contato com a natureza. Nada mais equivocado do que falar do “índio” de forma indiscriminada: ***o etnocentrismo não permite ver, por um lado, que o “índio” não existe como algo genérico, mas nas manifestações específicas de cada cultura*** – Bororo, Nhambiquara, Guarani, Cinta-Larga, Pataxó etc. – e por outro, que o “índio” nem anda “pelado” nem está mais próximo da natureza, pela simples ausência de vestimentas ocidentais. Os Zoé, índios Tupi do rio Cuminapanema (PA), por exemplo, utilizam botoques labiais; os homens, estojos penianos e as mulheres, tiaras e outros adornos sem os quais jamais apareceriam em público. São elementos que os diferenciam definitivamente dos animais e que marcam a sua vida em sociedade, da mesma forma que o uso de roupas na nossa cultura.

Vê-se, com naturalidade, que mulheres, e atualmente também os homens, furem suas orelhas e usem brincos. Ninguém vê no ato de furar as orelhas um signo de barbárie e o uso de brincos é sinônimo de coqueteria para homens e mulheres. Há pouco tempo, homens que usassem brincos eram tidos como homossexuais ou afeminados. O uso de botoques labiais por diversos grupos indígenas do Brasil não foi, porém, incorporado da mesma forma. Os brincos que as indianas usam no nariz eram vistos com estranheza, pois o nariz não era considerado o lugar “certo” para colocar brincos, segundo o padrão de beleza ocidental predominante no país, até chegarem os piercings, cada vez mais adotados pelos jovens.

O etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. Assim, percebemos como o etnocentrismo se relaciona com o conceito de **estereótipo**, que consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior e o lugar de incapaz no caso dos

estereótipos negativos. No cotidiano, temos expressões que reforçam os estereótipos: “tudo farinha do mesmo saco”; “tal pai, tal filho”; “só podia ser mulher”; “nordestino é preguiçoso”; “serviço de negro”; e uma série de outras expressões e ditados populares específicos de cada região do país.

Os estereótipos são uma maneira de “**biologizar**” as características de um grupo, isto é, considerá-las como fruto exclusivo da biologia, da anatomia. ***O processo de naturalização ou biologização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição da cidadania a negros, mulheres e homossexuais.***

Uma das justificativas até o início do século XX para a não extensão às mulheres do direito de voto baseava-se na idéia de que possuíam um cérebro menor e menos desenvolvido que o dos homens. A homossexualidade, por sua vez, era tida como uma espécie de anomalia da natureza. Nas democracias modernas, apenas desigualdades naturais podiam justificar o não acesso pleno à cidadania.

No interior de nossa sociedade, encontramos uma série de atitudes etnocêntricas e biologicistas. Muitos acreditaram que havia várias **raças** e sub-raças, que determinariam, geneticamente, as capacidades das pessoas. Da mesma forma, pesquisas foram realizadas para provar que o cérebro das mulheres funcionava de modo diferente do cérebro dos homens. Esses temas serão aprofundados nos Módulos Relações de Gênero e Relações Étnico-Raciais.

Encontramos um exemplo de intolerância religiosa na relação com o candomblé e outras religiões de matriz africana. O sacrifício animal no candomblé e em outras religiões afro-brasileiras tem sido considerado como sinônimo de barbárie pelos praticantes de outros credos: trata-se, contudo, simplesmente, de uma forma específica para que homens e mulheres entrem em contato com o divino, com os deuses – neste caso, os orixás - cada qual com a sua preferência, no que diz respeito ao sacrifício. Outras religiões pregam formas diversas de contato com o divino e condenam as práticas do candomblé como “erradas” e “bárbaras”, ou como “feitiçaria”, a partir de seus próprios preceitos religiosos. O preconceito de alguns seguimentos religiosos tem levado seus seguidores a atacar, com pedras e paus, terreiros e roças.

O espiritismo kardecista, hoje praticado nas mais diferentes partes do Brasil, foi durante muito tempo perseguido por aqueles que, adotando um ponto de vista católico ou médico, afirmavam serem as práticas espíritas próprias de charlatães. Se boa parte dos/as brasileiros/as se define como católica, a verdade é que somos um país cruzado por múltiplas crenças. Até mesmo no interior do próprio catolicismo há diferentes práticas religiosas: somos um país plural. A constituição garante a liberdade religiosa e de crença, e as instituições devem promover o respeito entre os praticantes de diferentes religiões, além de preservar o direito daqueles que

não adotam qualquer prática religiosa. No entanto, ***é bastante comum encontrarmos crianças e adolescentes que exibem com orgulho para seus/suas educadores/as os símbolos de sua primeira comunhão, enquanto famílias que cultuam religiões de matriz africana são pejorativamente chamadas de “macumbeiras”, sendo discriminadas por suas identidades religiosas.***

O **estereótipo** funciona como um carimbo que alimenta os preconceitos ao definir a priori quem são e como são as pessoas. Sendo assim, o etnocentrismo se aproxima também do preconceito, que, como diz a palavra, é algo que vem antes (pré) do conhecimento (conceito), ou seja, antes de conhecer já defino “o lugar” daquela pessoa ou grupo. Um outro significado da palavra “conceito” é “juízo” e, assim sendo, preconceito seria um “prejuízo” para quem o sofre, mas também para quem o exerce, pois não entra em contato com o outro e/ou a outra.

O preconceito relativo às práticas religiosas afro-brasileiras está profundamente arraigado na sociedade brasileira por essas práticas estarem associadas a negros e negras, grupo historicamente estigmatizado e excluído. Os cultos afro-brasileiros seriam contrários ao “normal e natural” cristianismo europeu. Teremos um módulo dedicado ao estudo das relações étnico-raciais e ao estudo histórico, cultural e pedagógico da presença dos negros no Brasil, assim como tratará das reivindicações e das conquistas dos movimentos negros. Para efeito desse exemplo, porém, vale lembrar que expressões culturais como o samba, a capoeira e o candomblé foram, durante décadas, proibidas e perseguidas pela polícia. Isso mostra que essas práticas foram incorporadas aos símbolos nacionais no interior de processos extremamente complexos.

O caso mais evidente é o samba, que de “música de negros” passou a ser caracterizado como “música nacional”. As religiões afro-brasileiras, no entanto, ainda enfrentam um profundo preconceito por parte de amplos setores da sociedade: há quem considere o candomblé como uma “dança folclórica”, negando, como consequência, seu conteúdo religioso; há também quem o caracteriza como uma “prática atrasada”. Em ambos os casos, seu caráter religioso é negado e não é tomado em pé de igualdade com outras práticas e crenças. Ora, ***tanto o candomblé quanto a umbanda são religiões extremamente complexas, são práticas rituais sofisticadas e fazem parte de um sistema mítico que – da mesma forma que a Bíblia – explica a origem da humanidade, suas relações com o mundo natural e com o mundo sobrenatural.*** Os grupos que compõem as religiões afro-brasileiras possuem o conhecimento de um código – que se expressa por intermédio da religião – desconhecido por outros setores da população. Enquanto códigos e expressões culturais de determinados grupos, as diferentes religiões afro-brasileiras devem ser olhadas com respeito.

Além das práticas religiosas, em nossa sociedade, existem práticas que sofrem um profundo preconceito por parte dos setores hegemônicos, ou seja, por parte daqueles que se aproximam do que é considerado “correto” segundo os que detêm poder. Seguindo essa lógica, as práticas

homossexuais e homoafetivas, são condenadas, vistas como transtorno, perturbação ou desvio à “normal e natural” heterossexualidade. Aqueles e aquelas que manifestavam desejos diferentes dos comportamentos heterossexuais, além de condenados por várias religiões, foram enquadrados/as no campo patológico e estudados/as pela medicina psiquiátrica que buscava a cura para aquele mal. Foi necessária a contribuição de outros campos do conhecimento para romper com a idéia de “homossexualismo” como doença e construir os conceitos de homossexualidade e de orientação sexual, incluindo a sexualidade como constitutiva da identidade de todas as pessoas.

O preconceito contra pessoas com orientação sexual diferenciada vem sendo fortemente combatido pelo **Movimento LGBT**. Consideradas, no passado, um pecado pela religião (e por muitos até hoje), uma doença pela medicina, um desvio de conduta pela psicologia, as práticas homoeróticas, nas últimas décadas, têm contribuído para a superação do **estigma** que as reprovava e persegue. Embora se trate de um grupo social ainda fortemente estigmatizado, é inegável que a atuação dos movimentos sociais tem provocado mudanças no imaginário e agregado conhecimentos sobre a homossexualidade, de maneira a tirá-la da “clandestinidade”. Há pouco mais de uma década, era impensável a “Parada do Orgulho Gay”, atualmente denominada Parada LGBT, por exemplo, que ocorre em boa parte das grandes cidades brasileiras. Cada vez mais vemos homossexuais ocupando a cena pública de diferentes formas. A atual luta pela **parceria civil** constitui uma das muitas bandeiras dos movimentos homossexuais com apoio de vários outros movimentos sociais.

No conjunto das conquistas político-sociais da atuação do Movimento LGBT, se enquadra a sensibilização da população de modo geral para as formas de discriminação por orientação sexual, que tem levado estudantes a abandonarem a escola, por não suportarem o sofrimento causado pelas piadinhas e ameaças cotidianas dentro e fora dos muros escolares. Esses mesmos movimentos têm apontado a urgência de inclusão, no currículo escolar, da diversidade de orientação sexual, como forma de superação de preconceitos e enfrentamento da **homofobia**. Esse tema será aprofundado no Módulo III.

Questões de gênero, religião, raça/etnia ou orientação sexual e sua combinação direcionam práticas preconceituosas e discriminatórias da sociedade contemporânea. Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das idéias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade. Nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes, também se constituem em discriminação.

O predomínio de livros didáticos e paradidáticos em que a figura da mulher é ausente ou caracterizada como menos qualificada que o homem contribui para uma imagem de in-

ferioridade feminina, por um lado, e superioridade masculina, por outro. É o caso dos livros em que a mulher ocupa os lugares de menos prestígio, como, por exemplo, a organização e limpeza da casa, ou quando aparece como ajudante nas atividades masculinas, como enfermeiras e garçonetes. Silenciosamente, vão sendo demarcados, com uma linha nada imaginária, os lugares dos homens e os lugares das mulheres. E os homens e as mulheres que fugirem desse roteiro pré-definido terão seus valores humanos ameaçados ou violados. O grupo social, respaldado por um conjunto de idéias machistas, exercerá seu controle e fortalecerá os mecanismos de exclusão e negação de oportunidades iguais.

Os módulos II e III nos trarão outras reflexões e exemplos relacionados às discriminações de gênero e orientação sexual, respectivamente, apresentando os principais desafios e as conquistas dos movimentos de defesa desses grupos. É importante destacar que há mudanças acontecendo. No que se refere às mulheres, por exemplo, historicamente em situação de desigualdade com relação aos homens, sua entrada progressiva no mercado de trabalho, seu acesso a ambientes antes considerados “masculinos” e, inclusive, a predominância feminina em determinadas profissões liberais se deram em meio a um processo de transformação pautado, entre outros fatores, pelas demandas dos movimentos feministas, muito vigorosos em todos os países ocidentais, nas últimas décadas. Esse processo veio acompanhado de uma profunda discussão sobre a construção das feminilidades e masculinidades nos diferentes processos de educação e pela organização política das mulheres na luta contra o preconceito e as discriminações e pela construção da igualdade.

A superação das discriminações implica a elaboração de políticas públicas específicas e articuladas. Os exemplos relativos às mulheres, aos homossexuais masculinos e femininos, às populações negra e indígena tiveram a intenção não apenas de explicitar que as práticas preconceituosas e discriminatórias – misoginia, homofobia e racismo – existem no interior da nossa sociedade, mas também que essas mesmas práticas vêm sofrendo profundas transformações em função da atuação dos próprios movimentos sociais, feministas, LGBT, negros e indígenas. Tais movimentos têm evidenciado o quanto as discriminações se dão de formas combinadas e sobrepostas, refletindo um modelo social e econômico que nega direitos e considera inferiores mulheres, gays, lésbicas, transexuais, travestis, negros, indígenas. A desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, que, em vez de colocar cada seguimento numa caixinha isolada, convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação e construir formas igualmente transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade.

4. A DINÂMICA CULTURAL, O RESPEITO E A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

O texto demonstra o dinamismo da cultura que está sempre reinventando tradições e significados, mesclando elementos, incorporando e ressignificando alguns e rechaçando outros. A diversidade cultural é vital para um saudável dinamismo cultural. Diversidade que demanda respeito. Respeito e tolerância são sinônimos? Você percebe alguma conotação negativa no conceito de tolerância? Reflita, dê sua opinião, dialogue com outros professores e professoras cursistas.

Os exemplos oferecidos aqui revelam um dos aspectos centrais da idéia de cultura: seu caráter dinâmico. Muitas vezes associada à idéia de “tradição”, a cultura foi pensada como algo imutável, que tenderia a se reproduzir sem perder suas características. Ora, a cultura, no Brasil, assim como em outros lugares, é dinâmica, muda, se transforma. Isso acontece em meio a um processo muitas vezes caracterizado pela idéia de “globalização”, o que significa, em grande medida, a “ocidentalização” de boa parte do mundo.

Os grupos indígenas no Brasil têm demonstrado uma grande capacidade de resistência, ao reelaborarem continuamente seu patrimônio cultural a partir dos valores de suas próprias sociedades. Assim, quando em contato com a sociedade abrangente, os grupos indígenas não aceitam passivamente os elementos e valores que lhes são impostos. Ao contrário: se apropriam de elementos da sociedade ocidental que, de acordo com sua cultura, são passíveis de ser adotados, dando significados diversos a elementos inicialmente estranhos, que são assim incorporados dinamicamente aos seus valores culturais. Ao contrário do que se pensou, os grupos indígenas nem perderam a sua cultura, nem desapareceram, como mostra a sua recuperação demográfica dos últimos anos e a impressionante visibilidade dos movimentos indígenas.

É a partir da perspectiva que considera a cultura como um processo dinâmico de reinvenção contínua de tradições e significados que deve ser observado o fenômeno cultural. Muitas vezes, se tem visto na cultura dos povos indígenas, ou mesmo na cultura popular, focos conservadores de resistência a qualquer tipo de mudança. A idéia de tradição, assim como a de progresso, deve ser interpretada dentro do contexto no qual ela se produz: é um valor de uma determinada cultura.

Freqüentemente, questiona-se a possibilidade de um grupo indígena manter a sua cultura quando passa a adotar alguns costumes ocidentais ou a usar roupas e sapatos “dos brancos”. É comum se afirmar que deixaram de ser “índios de verdade”. Ora, a cultura dos povos indígenas, como a nossa, é dinâmica. Da mesma forma que assimila certos elementos culturais da sociedade envolvente, dando-lhes novos significados, ela rechaça outros. É importante salientar que esse processo se dá de forma diferenciada em cada grupo indígena específico.

Pensemos um pouco num processo semelhante existente em nossa sociedade. Nas últimas décadas, a música “afro” da Bahia ganhou um espaço inusitado na mídia nacional e internacional; esse processo se deu paralelamente à incorporação de novos elementos por parte dos grupos baianos, que passaram a combinar a alta tecnologia (importada) – como as guitarras elétricas – aos tradicionais instrumentos baianos e aos novos instrumentos e ritmos trazidos do continente africano. Da África também chegam novas modas, cores e tecidos. Antes de chegar ao Brasil, a moda africana – de Angola ou da África Ocidental – foi consagrada na França e lá também foi reinventada. Vale, no entanto, a ressalva de que esses elementos de forma alguma caracterizam os blocos “afro” da Bahia como “mais” ou “menos” africanos. A África, como símbolo da tradição, é um valor, que pertence a um conjunto de tradições que são continuamente reinventadas, num processo que faz parte da própria dinâmica cultural. Além do mais, é importante salientar que o produto final desse complexo processo de “reinvenção da África no Brasil” é único, da mesma forma que a música africana na França corresponde a uma outra realidade, e o processo tal e como se dá na África também produzirá um resultado original.

Assim, a dinâmica cultural está diretamente relacionada à diversidade cultural existente em nossa sociedade. Esta se confunde muitas vezes com a desigualdade social – que deve ser combatida – e com um universo de preconceitos – que devem ser superados. Há todo um aparato legal e jurídico que promete a igualdade social e a penalização de práticas discriminatórias, mas a própria sociedade deve passar por um processo de transformação que implica incorporar a diversidade. Ela deve ir além da idéia de “suportar” o/a outro/a, tomada apenas como um gesto de “bondade”, “paciência”, “indulgência”, “aceitação” e “tolerância” de uma suposta inferioridade. É de extrema importância que sejam respeitadas questões como a obrigatoriedade de reconhecer a todos e todas o direito à livre escolha de suas convicções, o direito de terem suas diversidades físicas, o direito de comportamento e de valores, sem qualquer ameaça à dignidade humana. Daí, podemos concluir que não basta ser tolerante; a meta deve ser a do respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, do reconhecimento desses valores e de uma convivência harmoniosa.

Consideramos, aqui, que a ação humana é regulada por motivos e normas. Os motivos que nos levam a agir de uma ou outra maneira podem estar relacionados a interesses pessoais ou coletivos, a razões e justificativas e a emoções. As normas, por sua vez, são impostas pela cultura, pelas instituições formais que repassam valores morais e implementam leis. A proposta do curso Gênero e Diversidade na Escola é desenvolver um processo de aprendizagem pautado nestes eixos: motivos e normas. Propõe-se conhecer e valorizar a diversidade, abrindo mão dos interesses pessoais pelos coletivos, oferecendo novos argumentos, novos critérios e informações na percepção da realidade. Uma proposta educativa voltada para a reflexão sobre comportamentos, sobre como superar os preconceitos e situações de discriminação, deve contemplar as leis, apresentando as sanções previstas para seu descumprimento por se tratar de condição

primeira para garantir a vida do outro, da outra, e também é necessário apostar no aspecto positivo da riqueza e dos ganhos para toda a sociedade quando se convive com a diversidade.

A escola, cumprindo sua responsabilidade de formar cidadãs e cidadãos, deve oferecer mecanismos que levem ao conhecimento e respeito das culturas, das leis e normas. Deve investir na comunicação dessas normas a todos aqueles e aquelas envolvidos com a educação. Deve, como “aposta pedagógica”, ter um plano de ação para formar as cidadãs e os cidadãos para a valorização da diversidade, favorecendo o encontro, o contato com a diversidade. Essa “aposta pedagógica” se faz de forma desafiadora e com rigor, de modo que seus participantes sejam capazes de: a) aprender a escutar; b) aprender a formular argumentos; c) aprender a avaliar argumentos e situações; d) aprender a trabalhar em equipe.

A convivência com a diversidade implica o respeito, o reconhecimento e a valorização do/a outro/a, e não ter medo daquilo que se apresenta inicialmente como diferente. Esses são passos essenciais para a promoção da igualdade de direitos.

5. O AMBIENTE ESCOLAR FRENTE ÀS DISCRIMINAÇÕES E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE

Daquilo que vimos refletindo até aqui, fica evidente que a escola é instituição-parte da sociedade e por isso não poderia se isentar dos benefícios ou das mazelas produzidos por essa mesma sociedade. A escola é, portanto, influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, ao mesmo tempo em que os influencia, contribuindo para suas transformações. Ao identificarmos o cenário de discriminações e preconceitos, vemos no espaço da escola as possibilidades de particular contribuição para alteração desse processo. A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc), torna-se responsável – juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola; é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado.

Compreendemos que não se faz uma educação de qualidade sem uma educação cidadã, uma educação que valorize a diversidade. Reconhecemos, porém, que a escola tem uma antiga trajetória normatizadora e homogeneizadora que precisa ser revista. O ideal de homogeneização levava a crer que os/as estudantes negros/as, indígenas, transexuais, lésbicas, meninos e meninas deveriam se adaptar às normas e à normalidade. Com a repetição de imagens, linguagens, contos e repressão aos comportamentos “anormais” (ser canhoto, por exemplo) se levariam os “desviantes” à integração ao grupo, passando da minimização à eliminação das diferenças

(defeitos). E o que seria normal? Ser homem-macho? Ser mulher feminina? Ser negro quase branco? Ser gay sem gestos “afetados”? Espera-se que o discriminado se esforce e adapte-se às regras para que ele, o diferente, seja tratado como “igual”. Nessa visão, “se o aluno for eliminando suas singularidades indesejáveis, será aceito em sua plenitude” (Castro, 2006, p 217).

Essa concepção de educação justificou e justifica, ainda hoje, a fala de educadores e educadoras, os quais, ainda que reconheçam a existência de discriminações dentro e fora da escola, acreditam que é melhor “ficar em silêncio”. Falar do tema seria acordar preconceitos antes adormecidos, podendo provocar um efeito contrário: em vez de reduzir os preconceitos, aumentá-los. E, nos silêncios, no “currículo explícito e oculto”, vão se reproduzindo desigualdades. Quando a escola não oferece possibilidades concretas de legitimação das diversidades (nas falas, nos textos escolhidos, nas imagens veiculadas na escola etc) o que resta aos alunos e alunas, senão a luta cotidiana para adaptar-se ao que esperam deles/as ou conformar-se com o status de “desviante” ou reagir aos xingamentos e piadinhas e configurar entre os indisciplinados? E, por último, abandonar a escola.

Moema Toscano destaca “*o peso da educação formal [escola] na manutenção dos padrões discriminatórios, herdados da sociedade patriarcal*”. Nos anos de 1970 e 1980, o Movimento Feminista assim refletia sobre a questão de gênero no ensino:

“o alvo principal [...] era a denúncia quanto à existência de práticas abertamente sexistas nas escolas, com a tolerância, quando não com a cumplicidade, de pais e professores. Estes, em geral, não se apercebiam do peso de seu papel na reprodução dos padrões tradicionais, conservadores, que persistiam na educação, apesar de seu aparente compromisso com a modernidade e com a democracia” (LARKIN, Elisa. Sankofa: educação e identidade afro-descendentes, 2002)

Falando sobre educação cidadã, Mary Garcia Castro, pesquisadora da Unesco, nos traz a seguinte reflexão:

“Há que se estimular os professores [e professoras] para estarem alertas, para o exercício de uma educação por cidadanias e diversidade em cada contato, na sala de aula ou fora dela, em uma brigada vigilante anti-racista, anti-sexista, [anti-homofóbica] e de respeito aos direitos das crianças e jovens, tanto em ser, como em vir a ser; não permitindo a reprodução de piadas que estigmatizam, tratamento pejorativo (...). O racismo, o sexismo, [a homofobia], o adultismo que temos em nós se manifesta de forma sutil; não é necessariamente intencional e percebido, mas dói, é sofrido por quem os recebe, então são violências. E marca de forma indelével as vítimas que de alguma forma somos todos nós, mas sempre alguns, mais que os outros, mulheres, os negros, os mais jovens e os mais pobres (Castro, 2005)”.

A diversidade no espaço escolar não pode ficar restrita às datas comemorativas, ou pior, invisibilizada. Pretendemos contribuir, neste curso, para que avancemos na reflexão de que a diversidade não se trata de “mais um assunto” jogado nas costas dos/das educadores/as; não se trata de mais um assunto para roubar tempo e espaço para trabalhar os “conteúdos”. Estamos reafirmando que o currículo escolar não é neutro. A diversidade está presente em cada entrelinha, em cada imagem, em cada dado, nas diferentes áreas do conhecimento, valorizando-a ou negando-a. É no ambiente escolar que as diversidades podem ser respeitadas ou negadas. É da relação entre educadores/as, entre estes/as e os/as educandos/as e entre os educandos/as que nascerá a aprendizagem da convivência e do respeito à diversidade. “A diversidade, devidamente reconhecida, é um recurso social dotado de alta potencialidade pedagógica e libertadora. A sua valorização é indispensável para o desenvolvimento e a inclusão de todos os indivíduos.

Políticas socioeducacionais e práticas pedagógicas inclusivas, voltadas a garantir a permanência, a formação de qualidade, a igualdade de oportunidades e o reconhecimento das diversas orientações sexuais e identidades de gênero [e étnico-raiciais], contribuem para a melhoria do contexto educacional e apresentam um potencial transformador que ultrapassa os limites da escola, em favor da consolidação da democracia” (Texto-base da Conferência Nacional de LGBT – Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, p. 19, 2008)

É no ambiente escolar que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercitar o direito e o respeito à diferença. As reflexões que fizemos até aqui e que propomos neste curso pretendem desvelar o *currículo oculto* que, ao excluir as diversidades de gênero, étnico-racial e de orientação sexual, entre outras, legitima as desigualdades e as violências decorrentes delas. Propomos que educadores e educadoras observem o espaço escolar, quem o compõe, as relações que se estabelecem nesse espaço, quem tem voz e quem não tem, os materiais didáticos adotados nas diferentes áreas do conhecimento, as imagens impressas nas paredes das salas de aula, enfim, como a diversidade está representada, como e o quanto é valorizada.

Faz-se necessário contextualizar o currículo, “cultivar uma cultura de abertura ao novo, para ser capaz de absorver e reconhecer a importância da afirmação da identidade, levando em conta os valores culturais” dos/as estudantes e seus familiares, favorecendo que estudantes e educadores/as respeitem os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando, ainda, desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnico-racial, suas crenças religiosas, suas práticas culturais, seu modo de viver a sexualidade.¹

1. MOURA, Glória. *O Direito à Defesa*. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. SECAD / MEC, Brasília, 2005, p. 69-82.

Trata-se, portanto, de tarefa transdisciplinar, pela qual todos os educadores e educadoras são responsáveis. Cada área do conhecimento pode e tem a contribuir para que as realidades de discriminação sejam desveladas, seja recuperando os processos históricos, seja analisando estatísticas, seja numa leitura crítica da literatura ou na inclusão de autores de grupos discriminados ou que abordem o tema. Seja, ainda, na análise das ciências biológicas e naturalização das desigualdades.

Espera-se, portanto, que uma prática educativa de enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade vá além, seja capaz de promover diálogos, a convivência e o engajamento na promoção da igualdade. Não se trata, simplesmente, de desenvolver metodologias para trabalhar a diversidade e tampouco com “os diversos”. É, antes de tudo, rever as relações que se dão no ambiente escolar na perspectiva do respeito à diversidade e de construção da igualdade, contribuindo para a superação das assimetrias nas relações entre homens e mulheres, entre negros/as e brancos/as, entre brancos/as e indígenas entre homossexuais e heterossexuais e para a qualidade da educação para todos e todas.

É no ambiente escolar que crianças e jovens podem se dar conta de que somos todos diferentes e que é a diferença, e não o temor ou a indiferença, que deve atizar a nossa curiosidade. E mais: é na escola que crianças e jovens podem ser, juntamente com os professores e as professoras, promotores e promotoras da transformação do Brasil em um país respeitoso, orgulhoso e disseminador da sua diversidade.

CONCLUINDO

Os textos trouxeram uma reflexão sobre a diversidade em nosso país. Você pode observar que os preconceitos são tão antigos quanto as diversidades e que o conhecimento é uma das possibilidades de “deslocar” nossas visões, de “desconstruir” as imagens estereotipadas acerca de alguns grupos.

Você notou que há muitas discriminações e que muitos são os aspectos a serem abordados. Este curso priorizará as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade por reconhecer a dívida histórica na abordagem desses temas no ambiente escolar.

Este módulo entrecruzou essas temáticas e mostrou a necessidade de estudos específicos - previstos para os três módulos subsequentes - para facilitar a abordagem dos problemas e dos desafios a serem vencidos, assim como para mostrar os avanços relativos às questões que envolvem gênero, sexualidade e orientação sexual, etnia/raça.

Neste curso, suas experiências como indivíduo e como educador e educadora estarão presentes o tempo todo: sua história, suas percepções, seus receios, seus sentimentos, seus conhecimentos, suas práticas. Essa metodologia pretende oferecer maiores subsídios para que, em diferentes situações, você possa se valer de sua experiência e de novos conhecimentos, contando que estes o/a ajudem a resolver situações de conflito e também que o estimulem a propor novos olhares e ações, a partir da diversidade de gênero, raça/etnia e sexualidade no ambiente escolar.

GLOSSÁRIO

Discriminar: ação de discriminar, tratar diferente, anular, tornar invisível, excluir, marginalizar.

Alteridade: ou “outridade” é a concepção de que todos os indivíduos interagem e criam relações de interdependência com outros indivíduos.

Etnocentrismo termo forjado pela Antropologia para descrever o sentimento genérico das pessoas que preferem o modo de vida do seu próprio grupo social ou cultural ao de outros. O termo, em princípio, não descreve, portanto, necessariamente, atitudes negativas com relação aos outros, mas uma visão de mundo para a qual o centro de todos os valores é o próprio grupo ao qual o indivíduo pertence. Como, porém, nesta perspectiva, todos os outros grupos ou atitudes individuais são avaliados a partir dos valores do seu próprio grupo, isso pode gerar posições ou ações de intolerância.

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

Estigma: marca, rótulo atribuídos a pessoas e grupos, seja por pertencerem a determinada classe social, por sua identidade de gênero, por sua cor/raça/etnia. O estigma é sempre uma forma de simplificação, de desqualificação da pessoa e do grupo. Os estigmas decorrem de preconceitos e ao mesmo tempo os alimentam, cristalizando pensamentos e expectativas com relação a indivíduos e grupos.

Biologizar: explicar desigualdades construídas socialmente, a partir das características físicas dos indivíduos, ou seja, por sua identidade de gênero ou pertencimento a um determinado grupo racial-étnico.

Raça: do ponto de vista científico não existem raças humanas; há apenas uma raça humana. No entanto, do ponto de vista social e político é possível (e necessário) reconhecer a existência do racismo enquanto atitude. Assim, só há sentido usar o termo “raça” numa sociedade racializada, marcada pelo racismo.

Racismo: doutrina que afirma não só a existência das raças, mas também a superioridade natural e, portanto, hereditária, de umas sobre as outras. A atitude racista, por sua vez, é aquela que atribui qualidades aos indivíduos ou grupos conforme o seu suposto pertencimento biológico a uma dessas diferentes raças e, portanto, conforme as suas supostas qualidades ou defeitos inatos e hereditários. Assim, o racismo não é apenas uma reação ao outro, mas uma forma de subordinação do outro.

Movimento LGBT: No conjunto das conquistas político-sociais da atuação do Movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), se enquadra a sensibilização da população de modo geral para as formas de discriminação por orientação sexual, que têm levado estudantes a abandonarem a escola, por não suportarem o sofrimento causado pelas piadinhas e ameaças cotidianas dentro e fora dos muros escolares. Esses mesmos movimentos têm apontado a urgência de inclusão, no currículo escolar, da diversidade de orientação sexual, como forma de superação de preconceitos e enfrentamento da homofobia. Há pouco mais de uma década, era impensável a “Parada do Orgulho Gay”, atualmente denominada Parada LGBT, por exemplo, que ocorre em boa parte das grandes cidades brasileiras. Cada vez mais vemos homossexuais ocupando a cena pública de diferentes formas. A atual luta pela parceria civil constitui uma das muitas bandeiras dos movimentos homossexuais com apoio de vários outros movimentos sociais. . Esse tema será aprofundado no Módulo III.

Homofobia: Termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual.

Parceria civil: Projeto de Lei há alguns anos tramitando no Congresso (PL 1151/1996) para criar um instituto jurídico que viria reconhecer a união estável de duas pessoas do mesmo sexo. Entretanto, encontram-se em vigor atualmente em vários municípios e estados da União leis orgânicas que equiparam, para parceiros do mesmo sexo, alguns preceitos legais incidentes sobre a união estável entre parceiros de sexos diferentes.

BIBLIOGRAFIA

AMBROSETTI, Neusa Banhara. **O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula.** In: ANDRÉ, Marli (org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. 3. ed. São Paulo. Papirus, 2002. p. 81-105.

IBEAC - Ministério da Justiça. **“100% Direitos Humanos”.** São Paulo, 2002 – a publicação, disponível em pdf, no site www.ibeac.org.br, numa linguagem simples, aborda temas relativos à diversidade, sugere vídeos e atividades que podem ser levados para a sala de aula.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (org). **Escola Plural – a diversidade está na sala de aula.** Salvador. Cortez: UNICEF – CEAFFRO, 2006.

CASTRO, M.G., **Gênero e Raça: desafios à escola.** In: SANTANA, M.O. (Org) Lei 10.639/03 – educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação fundamental. Pasta de Texto da Professora e do Professor. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador, 2005.

MCLAREN, Peter, **Multiculturalismo Crítico.** Instituto Paulo Freire. São Paulo. Cortez Editora, 1997.

MOURA, Glória. **O Direito à Diferença.** In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** SECAD/MEC, Brasília, 2005, p.69-82.

WEBIBLIOGRAFIA

www.presidencia.gov.br/sedh

www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/

www.presidencia.gov.br/seppir

www.mec.gov.br/secad

www.unidadenadiversidade.org.br - oferece artigos, imagens e práticas educacionais sobre diversidade de gênero e raça.

http://www.cultura.gov.br/politicas/identidade_e_diversidade/index.php - apresenta as políticas públicas nacionais de promoção da diversidade.

VÍDEOS

CRP/SP – Gravação do Programa Diversidade – é uma coleção de programas que aborda o tema da diversidade sobre diferentes aspectos. No YouTube, encontram-se vários desses programas que você consegue acessar se copiar e colar “CRP/SP – Programa Diversidade” na caixa de busca. Alternativamente, você pode adquirir vídeos ou DVDs desse programa no link http://www.crpssp.org.br/a_servi/produtos_projetos/fr_produtos_projetos_adquirir.htm. Nesse mesmo link, você tem acesso à lista de materiais sobre diversidade, sempre acompanhados de resenha.

CONCEITO DE GÊNERO

ESTUDAR O CONCEITO DE GÊNERO OFERECE UM OLHAR MAIS ATENTO PARA DETERMINADOS PROCESSOS QUE CONSOLIDAM DIFERENÇAS DE VALOR ENTRE O MASCULINO E O FEMININO E QUE GERAM DESIGUALDADES. SERÁ QUE, COMO PAI/MÃE E EDUCADOR/A, VOCÊ CONSEGUE IDENTIFICAR AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO DE MENINOS E DE MENINAS? TENHA EM MENTE ESSAS QUESTÕES AO LER ESTE TEXTO.

APROPRIAÇÃO CULTURAL DA DIFERENÇA SEXUAL

Os diferentes sistemas de gênero – masculino e feminino – e de formas de operar nas relações sociais de poder entre homens e mulheres são decorrência da cultura, e não de diferenças naturais instaladas nos corpos de homens e mulheres. Não faltam exemplos demonstrativos de que a hierarquia de gênero, em diferentes contextos sociais, é em favor do masculino. De onde vêm as afirmações de que as mulheres são mais sensíveis e menos capazes para o comando? A idéia de “inferioridade” feminina foi e é socialmente construída pelos próprios homens e pelas mulheres ao longo da história.

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. (...) gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à **construção social do sexo anatômico**. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. Por exemplo, o fato de as mulheres, em razão da reprodução, serem tidas como mais próximas da natureza, tem sido apropriado por diferentes culturas como símbolo de sua fragilidade ou de sujeição à ordem natural, que as destinaria sempre à maternidade.

É comum encontrar em reportagens que comparam a posição de homens e mulheres no mercado de trabalho as desigualdades existentes:

- Grande parte dos postos de direção ocupados por homens (como no próprio sistema escolar).
- Significativas diferenças salariais entre homens e mulheres.
- Maior concentração de homens em áreas como engenharia, informática, enquanto as mulheres se concentram em atividades de ensino e cuidado.

À primeira vista, pode parecer que as escolhas ou os modos de inserção no mundo do trabalho sejam reflexo de preferências naturais, aptidões natas, capacidades e desempenhos distintos entre homens e mulheres. No entanto, se observarmos com atenção, veremos que a distribuição de homens e mulheres no mercado de trabalho e as desigualdades decorrentes podem ser socialmente compreendidas e atribuídas às *assimetrias de gênero*.

O modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar etc. Conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades.

Todos nós, em algum momento da vida, já nos inquietamos para tentar compreender o porquê de tantas desigualdades entre homens e mulheres, expressas nas mais diversas situações. É comum atribuí-las a características que estariam no corpo ou na mente de cada um. Essa busca por causas biológicas ou psíquicas para explicar as diferenças entre homens e mulheres, masculino e feminino, tem sido recorrente nas ciências biológicas. É freqüente encontrar nos jornais e nas revistas explicações científicas baseadas no funcionamento do cérebro ou dos hormônios, que seria distinto em cada sexo. Tais explicações encobrem o longo processo de socialização que nos tornou humanos/as e encobrem, também, o processo de socialização que divide os indivíduos em gêneros distintos.

Veamos o que dizem os PCN, formulados pelo MEC para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental no tópico que discute essa temática: “O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero” (p.321-322).

No senso comum, as diferenças de gênero são interpretadas como se fossem naturais, determinadas pelos corpos. Ao contrário, as ciências sociais postulam que essas diferenças são socialmente construídas. Isto significa dizer que não há um padrão universal para comportamentos sexual ou de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou, a priori, o melhor. Somos nós, homens e mulheres, pertencentes a distintas sociedades, a diversos tempos históricos e a contextos culturais que estabelecemos modos específicos de classificação e de convivência social. Assim, o conceito de gênero pode nos ajudar a ter um olhar mais atento para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino, gerando desigualdades.

UM POUCO DE HISTÓRIA

As questões de gênero refletem o modo como diferentes povos, em diversos períodos históricos, classificam as atividades de trabalho na esfera pública e privada, os atributos pessoais e os encargos destinados a homens e a mulheres no campo da religião, da política, do lazer, da educação, dos cuidados com saúde, da sexualidade etc.

O conceito de **gênero**, hoje em dia corrente nas páginas de jornal e nos textos que orientam as políticas públicas, nasceu de um diálogo entre o **movimento feminista** e suas teóricas e as pesquisadoras de diversas disciplinas – história, sociologia, antropologia, ciência política, demografia, entre outras.

Uma figura emblemática desse movimento de idéias é a filósofa *Simone de Beauvoir*, que em 1949 escreveu o livro *O Segundo Sexo*. Ele daria um novo impulso à reflexão sobre as desigualdades entre homens e mulheres nas sociedades modernas acerca do porquê do feminino e das mulheres serem concebidos dentro de um sistema de relações de poder que tendia a inferiorizá-los. É dela a famosa frase “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Com esta formulação, ela buscava descartar qualquer determinação “natural” da conduta feminina.

O movimento feminista não começou com esta escritora; houve em diversos momentos históricos anteriores iniciativas políticas de mulheres buscando alterar uma posição subalterna na sociedade, a ponto de alguns estudiosos considerarem a existência de múltiplos movimentos feministas. Um desses exemplos são as chamadas sufragistas, que lutavam no início do século passado para que as mulheres tivessem o mesmo direito de votar que era concedido aos homens. A luta pelo sufrágio feminino. Veja como a conquista do direi-

Simone de Beauvoir (Paris, 9 de janeiro de 1908 – Paris, 14 de abril de 1986) foi escritora, filósofa existencialista e feminista francesa. Ela escrevia romances e monografias sobre filosofia, política, sociedade, além de ensaios e biografias; escreveu sua autobiografia. Entre seus ensaios críticos, cabe destacar *O Segundo Sexo* (1949), uma profunda análise sobre o papel das mulheres na sociedade; *A velhice* (1970), sobre o processo de envelhecimento, no qual teceu críticas apaixonadas sobre a atitude da sociedade para com os anciãos.

to ao voto para as mulheres variou muito entre as diferentes sociedades:

A crítica e a luta pela mudança dessa situação caracterizaram o movimento social das mulheres, que apresenta diferentes vertentes, assim como o próprio conceito de gênero, em evolução através de variadas abordagens, cada vez mais sofisticadas.

ANO DE CONQUISTA DO
VOTO FEMININO

País

1917	URSS, COM A REVOLUÇÃO
1918	ALEMANHA
1919	EUA
1928	IN GLATERRA
1932	BRASIL
1945	FRANÇA, ITÁLIA, JAPÃO
1973	SUIÇA

O conceito de gênero, como vimos, foi elaborado para evidenciar que o sexo anatômico não é o elemento definidor das condutas da espécie humana. As culturas criam padrões que estão associados a corpos que se distinguem por seu aparato genital e que, através do contato sexual, podem gerar outros seres: isto é a reprodução humana. Observe como se entrelaçam o sexo, a sexualidade – aqui a heterossexual – e o gênero. Estas dimensões se cruzam, mas uma dimensão não decorre da outra! Ter um corpo feminino não significa que a mulher deseje realizar-se como mãe. Corpos designados como masculinos podem expressar gestos tidos como femininos em determinado contexto social, e podem também ter contatos sexuais com outros corpos sinalizando uma sexualidade que contraria a expectativa dominante de que o “normal” é o encontro sexual entre homem e mulher.

As travestis (...) elaboram identidades que não devem ser entendidas como “cópias de mulheres”, mas como uma forma alternativa de identidades de gênero.

Desde 1964, o psiquiatra norte-americano Robert Stoller vem desenvolvendo estudos sobre masculinidade, feminilidade e a questão da **identidade de gênero**, criando um ponto de partida para o estudo mais sistemático do **travestismo**. Este é um dos fenômenos da não-conformidade com as exigências sociais de “coerência” entre o sexo anatômico, a indumentária e o gestual supostamente referente ao sexo oposto. As travestis – pessoas cujo gênero e identidade social são opostos ao do seu sexo biológico e que vivem cotidianamente como pessoas do seu gênero de escolha – elaboram identidades que não devem ser entendidas como “cópias de mulheres”, mas como uma forma alternativa de identidades de gênero.

Entre as muitas autoras importantes para o desenvolvimento do conceito de gênero, destaque-se a antropóloga norte-americana Gayle Rubin, que em 1975 defendeu a idéia da existência de um sistema sexo-gênero em todas as sociedades. Outra contribuição importante e muito conhecida no Brasil é o texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, de Joan Scott. Esta publicação contribuiu para que pesquisadores da área de ciências humanas reconhecessem a importância das relações sociais que se estabelecem com base nas diferenças percebidas entre homens e mulheres. Há também uma significativa produção científica realizada por pesquisadoras francesas, dentre as quais se destacam Christine Delphy e Danièle Kergoat, que

elaboraram o tema “*divisão sexual do trabalho doméstico*”. A primeira desenvolveu a teoria de que, em decorrência das relações de gênero que naturalizam as atividades de cuidado, os homens e os maridos exploram suas esposas e companheiras ao se beneficiarem do trabalho doméstico gratuito. De fato, não são apenas os homens próximos, mas a sociedade como um todo que não reconhece ser o trabalho doméstico gerador de riqueza, uma vez que a garantia de atendimento das necessidades de alimentação, repouso e conforto possibilitam a dedicação ao trabalho externo e à produção.

Para uma história da análise sobre a divisão sexual do trabalho doméstico, veja os artigos:

BRUSCHINI, Cristina de. “Trabalho Doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado?”. In: ARAÚJO, Clara; PICANÇO, Felícia e SCALO, Celi. *Novas conciliações e antigas tensões? Gênero, família e trabalho em perspectiva comparada*. São Paulo: Edusc, 2008.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. “Novas configurações da Divisão Sexual do Trabalho”. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, vol. 37, no 132, págs. 595-609, set.-dez. 2007.

Consulte ainda no web site do CLAM a entrevista do sociólogo sueco Göran Therborn – “Relações de poder entre os sexos”. <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=3672&sid=7>

GLOSSÁRIO

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

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

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

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

Travesti: Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (Definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008).

GÊNERO E OUTRAS FORMAS DE CLASSIFICAÇÃO SOCIAL

VOCÊ ACHA QUE SER MULHER BRANCA, NEGRA OU INDÍGENA FAZ DIFERENÇA? E SER MULHER POBRE OU RICA? TER OU NÃO ESCOLARIZAÇÃO? VIVER NO CAMPO OU NA CIDADE? SER MULHER HETEROSSEXUAL, LÉSBICA OU SER TRAVESTI É DIFERENTE? ESTE TEXTO DISCUTE AS RELAÇÕES EXISTENTES ENTRE O GÊNERO MASCULINO E FEMININO, COMO FORMA DE CLASSIFICAÇÃO SOCIAL.

O olhar que lançamos às diferenças existentes entre nós, sejam elas de pertencimento à determinada classe social, gênero, raça, etnia ou orientação sexual, é cultural e socialmente estabelecido. A defesa dos **direitos humanos** supõe uma postura política e ética na qual todos/as têm igualmente o direito de ser respeitados/as e tratados/as com dignidade, sejam homens, mulheres, negros/as, brancos/as, indígenas, **homossexuais, heterossexuais, bissexuais, travestis, transexuais**. Tais diferenças não podem ser atribuídas à natureza, à biologia, mas sim ao processo de socialização que nos ensina a nos comportarmos segundo determinado padrão que, no caso de nossa discussão, é de gênero.

O olhar que lançamos às diferenças existentes entre nós, sejam elas de pertencimento à determinada classe social, gênero, raça, etnia ou orientação sexual, é cultural e socialmente estabelecido.

Todas essas formas de classificação interagem simultaneamente no mundo social, fazendo com que certos entrecruzamentos sejam objeto de um tratamento menos igualitário, mais desigual do que outros. Assim, se um determinado indivíduo é homem, negro e de classe popular, receberá um tipo de avaliação distinto (possivelmente desvantajoso) em relação ao de uma mulher branca e de classe social alta. Este exemplo assinala que a relativa “desvantagem” do gênero em uma sociedade machista pode ser neutralizada pela classificação de raça/etnia e/ou pelo pertencimento a uma classe social considerada superior.

Como, então, aprendemos a conformar nosso olhar e terminamos por tratar homens e mulheres de modo distinto? Às vezes, com nossos pequenos gestos

ou atitudes cotidianas, sem perceber, reforçamos desigualdades e a **hierarquia de gênero**, para não falar em preconceitos e estereótipos.

A antropologia, disciplina que estuda a diversidade cultural das sociedades, sustenta que a dimensão biológica da espécie humana é transformada pela necessidade de capacitação cultural, essencial à sua sobrevivência. É a cultura que humaniza a espécie. Pode se perceber que os homens são muito diferentes de outros homens em outros lugares. Também as mulheres diferem bastante de outras mulheres em diferentes partes do mundo. E o mesmo acontece com as relações entre os gêneros, que variam nas muitas sociedades do planeta.

O papel que a biologia desempenha na determinação de comportamentos sociais é fraco – a espécie humana é essencialmente dependente da socialização. Contudo, de acordo com o senso comum, as condutas de homens e mulheres originam-se de uma dimensão natural (os instintos) inscrita nos corpos com que cada indivíduo nasce. Acredita-se, com frequência, que existe um tipo de personalidade ou padrão de comportamento para cada um dos sexos. Na cultura ocidental, supõe-se que o masculino seja dotado de maior agressividade e o feminino, de maior suavidade e delicadeza.

Na década de 1930, a antropóloga americana Margaret Mead (1901-1978) estudou esta questão em outras culturas e descobriu que não existe uma relação direta entre o sexo do corpo e a conduta social de homens e mulheres. Mead revolucionou sua área de pesquisa ao torná-la popular e ao alcance dos leigos. Seu objetivo era dar às pessoas comuns uma ferramenta para entenderem seu lugar no mundo. Ela demonstrou que os papéis sexuais eram determinados pelas expectativas sociais e provou a importância das relações raciais para a conservação da espécie. Acreditava que o objetivo da antropologia era melhorar a raça humana e, para isso, defendia que o mundo moderno tinha muito a aprender com outras civilizações. Em inúmeros *livros* e artigos, escreveu sobre os direitos da mulher e contra o racismo e o preconceito sexual.

O modelo de educação de uma pessoa, aquilo que ela aprendeu sobre o que é certo e errado na esfera sexual, influenciará sua sexualidade, seus sentimentos e atração por outras pessoas, sua orientação sexual. Assim, algo considerado adequado

Na obra *Sexo e temperamento*, Mead traz os resultados da pesquisa realizada em Nova Guiné sobre o que então se chamava de papéis sexuais, e que hoje em dia chamamos de gênero. Da comparação entre três culturas (Arapesh, Mundugomor e Tchambuli) que compartilhavam uma organização social semelhante, Mead destaca que nas duas primeiras a cultura não estabelece um padrão sentimental distinto para homens e mulheres; existe um tipo de personalidade ou temperamento socialmente aprovado para todos os integrantes da sociedade.

Segundo os nossos critérios de avaliação, a cultura Arapesh poderia ser caracterizada como “maternal”, tendo a docilidade como o traço de personalidade valorizado. Já entre os Mundugomor, o comportamento agressivo era incentivado para homens e mulheres. Na terceira sociedade analisada, os Tchambuli, as personalidades de homens e mulheres opõem-se e complementam-se, contudo, estão invertidas em relação ao padrão ocidental. Os homens são mais gentis e delicados do que as mulheres, fortes e bravas (Mead, 1988).

num meio social é passível de ser inadequado em outro. Gestos, modos de se vestir, de sentir ou falar podem ser considerados femininos em alguns lugares, masculinos ou mesmo indiferentes em outros. Esta variação corresponde à **cultura**.

Sexualidade e gênero são dimensões diferentes que integram a identidade pessoal de cada indivíduo. Ambos surgem, são afetados e se transformam conforme os valores sociais vigentes em uma dada época. São partes, assim, da cultura, construídas em determinado período histórico, ajudando a organizar a vida individual e coletiva das pessoas. Em síntese, é a cultura que constrói o gênero, simbolizando as atividades como masculinas e femininas.

Por fim, importa reter duas características fundamentais implícitas na noção de gênero:

- sua arbitrariedade cultural, ou seja, o fato de o gênero só poder ser compreendido em relação a uma cultura específica, pois Ele só é capaz de ter sentidos distintos conforme o contexto sociocultural em que se manifesta;
- o caráter necessariamente relacional das categorias de gênero, isto é, só é possível pensar e/ou conceber o feminino em relação ao masculino e vice-versa.

GLOSSÁRIO

Bissexual: Pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos.

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

Direitos Humanos: Constituem o marco de reconhecimento dos direitos e liberdades básicas inerentes à pessoa humana, sem qualquer espécie de discriminação. São os direitos que consagram o respeito à dignidade humana, que visam resguardar a integridade física e psicológica das pessoas perante seus semelhantes e perante o Estado em geral. Exemplos desses direitos e liberdades reconhecidos com direitos humanos incluem os direitos civis e políticos, o direito à vida e à liberdade, liberdade de expressão e igualdade perante a lei, direitos sociais, culturais e econômicos, o direito à saúde, ao trabalho e à educação.

Em 1948, após a Segunda Guerra Mundial, foi proclamada a Declaração Universal de Direitos Humanos, com a qual se inicia a fase de afirmação universal e positiva dos direitos humanos, materializada na busca por instrumentos internacionais (pactos, declarações e tratados) de defesa desses direitos. Alguns exemplos especialmente relevantes para o estabelecimento dos direitos relativos ao livre exercício da sexualidade são: o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ambos de 1966), a Declaração sobre a Eliminação de Discriminação contra a Mulher (1967) e a Convenção subsequente (1979), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Declaração Universal de Direitos Humanos: <http://www.unhcr.ch/udhr/lang/por.htm>

Heterossexualidade: Atração sexual por pessoas de outro gênero e relacionamento afetivo-sexual com elas.

Hierarquia de gênero: Pirâmide social econômica construída pelas relações assimétricas de gênero.

Homossexualidade: Atração sexual por pessoas do mesmo gênero e relacionamento afetivo-sexual com elas.

Transexual: Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída.

Travesti: Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormônios, terapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (Definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008).

O APRENDIZADO DE GÊNERO: SOCIALIZAÇÃO NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

ATRAVÉS DESTES TEXTOS É POSSÍVEL COMPREENDER QUE A FAMÍLIA E A ESCOLA TÊM UM PAPEL FUNDAMENTAL NA LUTA CONTRA O AUMENTO DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO DIRECIONADOS ÀS MULHERES E A TODOS AQUELES QUE NÃO CORRESPONDEM A UM IDEAL DE MASCULINIDADE DOMINANTE. COMO VOCÊ IMAGINA QUE SE POSSA TRABALHAR NESTA DIREÇÃO EM CASA E NA ESCOLA?

Desde que nascemos somos educados/as para conviver em sociedade, porém de maneira distinta, caso sejamos menino ou menina. Esta distinção influencia, por exemplo, a decoração do quarto da criança, a cor das roupas e dos objetos pessoais, a escolha dos brinquedos e das atividades de lazer. Assim que mãe, pai e familiares recebem o resultado do ultrassom, passa-se a “desenhar” o lugar da criança. Se menina, roupas e decorações cor-de-rosa. Se menino, tudo azul. Num passado não muito distante, quando não havia o recurso de informação prévia do sexo biológico da criança, a maior parte do enxoval era verde água ou amarelo.

Assim que mãe, pai e familiares recebem o resultado do ultrassom, passa-se a “desenhar” o lugar da criança.

À medida que crescemos, por meio dos brinquedos, jogos e brincadeiras, dos acessórios e das relações estabelecidas com os grupos de pares e com as pessoas adultas, vamos também aprendendo a distinguir atitudes e gestos tipicamente masculinos ou femininos e a fazer escolhas a partir de tal distinção, ou seja, o modo de pensar e de agir, considerados como correspondentes a cada gênero, nos é inculcado desde a infância.

Na família, assim como na escola, é fundamental que as pessoas adultas, ao lidarem com crianças, percebam que podem reforçar ou atenuar as diferenças de gênero e suas marcas, contribuindo para estimular traços, gostos e aptidões não restritos aos atributos de um ou outro gênero. Por exem-

DICAS DE FILME

Billy Elliot (Inglaterra, 2000) – um filme sobre um menino que enfrenta muitas dificuldades por ter o balé como sonho de vida.

Cartão vermelho (Brasil, 1994, 14 min) – Fernanda gosta de jogar futebol com os meninos e joga bem. Mas para essa “moleca” de 12 anos o apogeu de sua intimidade com a bola é fazê-la voar reta, direta, até o saco dos meninos. Para assistir esse curta-metragem, acesse o site Porta Curtas Petrobras <http://www.portacurtas.com.br/index.asp> e clique no botão “Assista”, à esquerda. Aproveite para conhecer o acervo livre de curtas e documentários disponíveis no site!

Acorda Raimundo... Acorda! (Brasil, de Alfredo Alves, Ibase, 1990, 15 min) – E se as mulheres saíssem para o trabalho enquanto os homens cuidam dos afazeres domésticos? Esta é a história de Marta e Raimundo, uma família operária, seus conflitos, a violência familiar e o machismo vividos em um mundo onde tudo acontece ao contrário.

plo, deve ser estimulado nos meninos que sejam carinhosos, cuidadosos, gentis, sensíveis e expressem medo e dor. Quem disse que “homem não chora”? As meninas, por sua vez, podem ser incentivadas a praticar esportes, a gostar de carros e motos, a serem fortes (no sentido de terem garra, gana), destemidas, aguerridas.

Tal aprendizado das regras culturais nos constrói como pessoas, como homens ou mulheres. Se quisermos contribuir para um mundo justo em que haja **equidade de gênero**, devemos estar atentos para não educarmos meninos e meninas de maneiras radicalmente distintas.

Devemos prestar atenção no quanto a socialização de gênero é insidiosa. Oferecer aos meninos e aos rapazes apenas espadas, armas, roupas de luta, adereços de guerra, carros, jogos eletrônicos que incitem à violência é facultar como único caminho para a sua socialização a agressividade, o uso do corpo como instrumento de luta, a supervalorização do gosto pela velocidade e pela superação de limites. Ou ainda, de modo mais sutil, oferecer apenas aos meninos bola, bicicleta e skate, por exemplo, indica-lhes que o espaço público é deles, ao passo que dar às meninas somente miniaturas de utensílios domésticos (ferro de passar roupa, cozinha com panelinhas, bonecas, batedeira de bolo, máquina de lavar roupa etc.) é determinar-lhes o espaço privado, o espaço doméstico.

Queremos dizer que nos jogos com bonecas, fogõezinhos, panelinhas e ferrinhos de passar as garotas, da infância à adolescência, vão se familiarizando com o trabalho doméstico, como se não houvesse alternativa às mulheres que não o interesse com o cuidado do lar e de filhos/as.

Observe na tabela¹ que o número de horas empregadas pelas mulheres no cuidado da casa é três vezes superior ao tempo que os homens dedicam às atividades do lar. E isto acontece

1. Essa tabela ilustra o quanto o trabalho doméstico recai sobre as mulheres e foi extraída do texto: “Tempo, trabalho e afazeres domésticos: um estudo com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2001 a 2005”, de Cristiane Soares e Ana Lucia Saboia. Textos para Discussão, Diretoria de Pesquisas, 21. Coordenação de População e Indicadores Sociais, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Rio de Janeiro, 2007.

| PROPORÇÃO DE PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE QUE REALIZAM AFAZERES DOMÉSTICOS E NÚMERO MÉDIO DE HORAS GASTAS NA SEMANA EM AFAZERES DOMÉSTICOS POR SEXO SEGUNDO OS GRUPOS DE ANOS DE ESTUDO - 2005

GRUPOS DE ANOS DE ESTUDO	PROPORÇÃO DE PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE QUE REALIZAM AFAZERES DOMÉSTICOS			NÚMERO MÉDIO DE HORAS GASTAS NA SEMANA EM AFAZERES DOMÉSTICOS		
	TOTAL	HOMENS	MULHERES	TOTAL	HOMENS	MULHERES
ATÉ 4 ANOS	67,9	47,0	89,0	21,8	10,6	27,8
5 A 8 ANOS	72,1	51,3	92,3	20,1	9,7	25,8
9 A 11 ANOS	73,3	52,5	92,8	19,8	9,9	25,1
12 ANOS OU MAIS	73,0	54,0	88,7	18,1	9,2	22,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2005.

DICAS DE LEITURA

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

Como se comportam meninos e meninas nos recreios e nas salas de aula? Menino pode fazer balé e menina tocar bateria? Educar meninos e meninas traz à tona as relações de gênero na escola e o desenrolar das diferenças hierarquizadas entre os sexos. Além disso, a autora, a partir de pesquisa de doutorado, analisa a escola mista e propõe a co-educação.

entre pessoas com diferentes níveis de escolarização e pertencentes a diversas classes sociais. Para um grande número de mulheres, o fato corresponde à segunda jornada de trabalho, jornada esta raramente valorizada, uma vez que o trabalho doméstico é em geral invisível, só notado em caso de ausência, quando as atividades não são realizadas.

Os modelos de homem e de mulher que as crianças têm à sua volta, na família e na escola, apresentados por pessoas adultas, influenciarão a construção de suas referências de gênero. Quando a menina e o menino entram para a escola, já foram ensinados pela família e por outros grupos da sociedade quais são os “brinquedos de menino” e quais são os “brinquedos de menina”. Embora não seja possível intervir de forma imediata nessas aprendizagens no contexto familiar e na comunidade, a escola necessita ter consciência de que sua atuação não é neutra. Educadores e educadoras precisam identificar o currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações. A escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da

discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, travestis e lésbicas, por exemplo. Por isso, educadores e educadoras são responsáveis e devem estar atentos a esse processo.

GLOSSÁRIO

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

CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE ADOLESCENTE/JUVENIL

E SUAS MARCAS DE GÊNERO

ESTE TEXTO FALA DAS ESPECIFICIDADES DA FASE ADOLESCENTE/JUVENIL PARA A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE, NO QUE TANGE ÀS QUESTÕES DE GÊNERO. QUE FATORES VOCÊ ACHA QUE PODEM ESTAR EM JOGO NESSA FASE? PROCURE ANTECIPÁ-LOS ANTES DE COMEÇAR A LEITURA.

Educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero (...)

Se o gênero é socialmente construído por nós no cotidiano da família, da escola, da rua, na mídia, então parte-se do pressuposto de que essas convenções sociais podem ser transformadas, ou seja, discutidas, criticadas, questionadas, modificadas em busca da equidade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso a direitos sociais, políticos e civis. Educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, caso tenham uma atuação pouco reflexiva sobre as classificações morais existentes entre atributos masculinos e femininos e se não estiverem atentos aos estereótipos e aos preconceitos de gênero presentes no ambiente escolar. Qual a responsabilidade da escola e dos educadores e educadoras na garantia do direito de cada pessoa de ter uma justa imagem de si e de ser tratado com dignidade? Como educar meninos e meninas para a igualdade de direitos e oportunidades?

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

No que diz respeito à questão de gênero, há todo um conjunto de atitudes,

posturas e modos de agir social e diferencialmente recomendados aos rapazes e às moças que ensaiam a entrada na sexualidade. Mesmo que a virgindade não signifique mais o que foi em outras épocas, e que haja uma relativa aceitação social em ter relações sexuais antes do casamento – variável conforme os costumes e os valores locais – ainda assim exige-se da moça:

- Que se guarde o máximo possível, retardando a iniciação sexual;
- Que seu leque de experimentação sexual seja reduzido, não chegue próximo ao dos homens, para não serem chamadas de “galinhas”;
- Que não seja “atirada”, embora a mídia ressalte a sensualidade dos corpos femininos;
- Que tenha o casamento e a maternidade como horizonte próximo.

Por outro lado, do rapaz exige-se:

- Que antecipe o máximo possível a primeira experiência sexual;
- O prazer de reunir múltiplas experiências sexuais, às vezes simultâneas;
- Um apetite sexual intenso como prova de sua virilidade, estimulada desde pequeno por homens próximos a ele quando apontam o corpo de mulheres na TV ou nas ruas;
- Certo desprezo pelo cultivo dos sentimentos amorosos.

Esses modelos de comportamento sexual e social podem se tornar verdadeiras prisões ou fontes de agudo sofrimento quando os rapazes e as moças não se encaixam nos estereótipos de gênero previamente designados. Qualquer inadaptação ou desvio de conduta corre o risco de ser duramente criticada/o ou discriminada/o socialmente: elas podem se tornar “putas” e “galinhas” (em razão de uma vida sexual ativa), ou “sapatões”, “machonas” ou “freiras” (como categoria de acusação em alusão à castidade para as que se recusam a aderir à prática sexual por imposição do parceiro); e eles, “bichas”, “veados”, “mulherzinha”, “maricas”. Em suma, há modelos de gênero rigidamente estabelecidos que inspiram representações e práticas sociais para jovens de cada sexo.

DICAS DE FILME

Julietta e Romeu (Brasil, Ecos, 1995, 17 min) – De uma maneira descontraída e divertida, as fantasias, as dúvidas, os erros e os acertos da iniciação sexual na adolescência são mostrados através do namoro de Julieta e Romeu.

Além da vivência da sexualidade, há outro domínio em que se percebe a incisiva influência do gênero na construção social da identidade juvenil: o ingresso no mercado de trabalho ou a escolha da carreira profissional. Tanto para aqueles/as jovens que se vêem forçados/as a entrar precocemente no mercado de trabalho em razão da precariedade socioeconômica de suas famílias, quanto para os/as que podem permanecer na escola por mais tempo, na edificação de uma carreira profissional, a oferta de postos de trabalho e de profissões leva em conta aptidões tidas como “naturais” aos homens e às mulheres.

Retomamos aqui o tema da divisão sexual do trabalho. Esta temática, muito estudada pela sociologia do trabalho, é anterior à ampla difusão do termo gênero, mas o sentido de suas análises converge para o mesmo ponto: as escolhas e as oportunidades profissionais não são ditadas por determinações “naturais” ou biológicas. Entre jovens de pouca escolaridade, cabe aos rapazes serem entregadores, office-boys, motoboys, operários da construção civil ou da indústria, trabalhadores no transporte de cargas, motoristas, trabalhadores rurais, vendedores ambulantes, seguir carreira policial ou militar. Em geral, as moças nas mesmas condições, orientam-se para ser secretárias, copeiras, auxiliares de serviços gerais, ajudantes de cozinha, recepcionistas, empregadas domésticas, babás, faxineiras, comerciárias, operadoras de caixa ou de telemarketing. Mesmo entre jovens que conseguem cursar a universidade, é freqüente haver uma adesão maciça das mulheres às carreiras existentes nas ciências sociais (enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia, nutrição) ou humanas (psicologia, educação, letras, serviço social, história, artes etc.). Essas profissões são tradicionalmente voltadas para o ensino e o cuidado do outro, atributos tidos como femininos.

Já se nota atualmente uma forte presença das mulheres em cursos como direito, medicina, odontologia, arquitetura, comunicação, tradicionalmente redutos de prestígio masculino. Ainda assim, as escolhas dos homens continuam a ser orientadas para as ciências básicas (física, química, biologia), para as engenharias, a economia, as informáticas, a administração de empresas, o mercado externo (comércio exterior, relações internacionais), dentre outras áreas tidas pelo senso comum como as mais propensas aos homens. Mesmo em contextos de reconhecida presença de ambos os sexos, por exemplo, uma agência bancária, observe como estão distribuídos os funcionários homens e mulheres nas diferentes seções da agência, desde a segurança e o serviço de café até a presidência do banco.

As escolhas feitas na adolescência serão, portanto, decisivas para a construção da trajetória biográfica de rapazes e moças, ou seja, cada profissão lhes reservará um aprendizado específico das regras de gênero, pois a convivência com seus pares no campo profissional sofrerá a interferência da lógica de gênero, desde a distribuição entre postos e turnos de trabalho até as formas de ascensão e remuneração.

A construção da identidade juvenil também se faz por meio do aprendizado entre pares, nas diferentes formas de sociabilidade e lazer desfrutadas por jovens. Entre jogos, brincadeiras, galeras, músicas, ritmos e danças, festas (rodeios, quermesses), práticas esportivas, tecnologias de informação (celulares, internet, comunidades virtuais), idas a shopping centers, adesão a determinado tipo de lazer (pesca, artesanato, bordados), enfatizam-se imagens, perfis, destrezas típicas de cada gênero.

A indumentária também é importante para a construção da identidade de gênero. O modo

Esses modelos de comportamento sexual e social podem se tornar verdadeiras prisões ou fontes de agudo sofrimento quando os rapazes e as moças não se encaixam nos estereótipos de gênero (...)

(...) é freqüente haver uma adesão maciça das mulheres às carreiras existentes nas ciências sociais (...) ou humanas (...). Essas profissões são tradicionalmente voltadas para o ensino e o cuidado do outro, atributos tidos como femininos.

como cada jovem – homem ou mulher – se apresenta em bailes, festas, espetáculos musicais, rodeios informa não só sobre seu pertencimento social, mas também de gênero e raça. Em determinados contextos é comum o uso de bonés e trajés largos para os rapazes, roupas mais aderentes para as moças, comumente de salto alto, distinguindo estilos diferenciados para cada gênero. A pressão que o grupo de pares exerce sobre seus participantes é tamanha na repetição destes estilos que se torna difícil arriscar novos modelos, inovar em práticas sociais que não estejam consagradas pelo grupo.

A sociologia tem estudado as denominadas “*tribos urbanas*” enquanto rede de amizades adolescente e juvenil que compartilham modo de se vestir, linguagem, músicas e outros gostos. Seja para impressionar colegas do mesmo gênero ou do gênero oposto, a aceitação dos valores de gênero difundidos nas mais variadas situações de sociabilidade juvenil exerce considerável influência na conformação da identidade juvenil de homens e mulheres.

A “Emo” (abreviação do inglês *emotional*) é uma destas tribos, que se originou do estilo musical derivado do punk; chegou ao Brasil, na cidade de São Paulo, por volta de 2003 e vem ganhando adeptos em outros estados. Os chamados “emos” têm geralmente entre 12 e 20 anos, usam munhequeira, franja caída no rosto, piercing na boca, colar de bolinhas ou dadinhos, gravatinha, tênis Adidas, roupas pretas, mistura de delicados laçinhos no cabelo com as ousadas meias “arrastão”. É possível que você já tenha visto ou conheça algum/a adolescente ou jovem que se veste assim. Eles se autodefinem como carinhosos, sensíveis, pessoas calmas que não gostam de briga e querem apenas amar e serem amados. Em comunidades de relacionamento pela internet, encontram-se depoimentos dos/as “emos” falando sobre os preconceitos sofridos em razão do estilo de roupas que adotam e dos sentimentos que defendem. Se você quiser saber mais sobre “Emo”, veja um vídeo em www.youtube.com/watch?v=tYNC6zF49OI (5 min.).

DIFERENÇAS DE GÊNERO NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL

DA VIDA PÚBLICA E DA VIDA PRIVADA

ESTE TEXTO PRETENDE ENRIQUECER OS ARGUMENTOS PARA DEBATER OS ESTEREÓTIPOS E OS PRECONCEITOS DE GÊNERO. REFERE-SE A COMO A QUESTÃO DE GÊNERO INTERFERE NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO ESPAÇO PÚBLICO E PRIVADO E CONFIGURA O MUNDO QUE NOS CERCA. VOCÊ JÁ PAROU PARA PENSAR NOS VALORES QUE ESTÃO ASSOCIADOS A CADA UMA DAS DESIGNAÇÕES QUE SÃO ATRIBUÍDAS AOS HOMENS E AS MULHERES?

A divisão do “espaço público e privado” pode ser percebida, por exemplo, quando se quer insultar uma mulher. Ela é chamada de “mulher da rua”, “vadia”, “puta”, em oposição à “mulher da casa”, “mulher ou moça de família”, “santa”, “do lar”. A oposição “rua x casa” é particularmente interessante para percebermos como os gêneros masculino e feminino estão associados a cada uma dessas instâncias, conformando a divisão entre o mundo da produção (masculino) e o da reprodução (feminino).

*Historicamente,
o espaço público
era restrito aos
homens*

Tal como o conceito sociológico de classe social, que distingue diferentes inserções sociais conforme as condições materiais de existência de cada um, o conceito de **gênero** também nos ajuda a compreender o modo de organização da vida social, tanto no espaço público quanto na esfera privada.

Historicamente, o espaço público era restrito aos homens como cidadãos, tendo sido as mulheres dele excluídas durante muitos séculos, confinadas ao mundo doméstico. Em várias sociedades, há uma divisão do trabalho entre homens e mulheres. Chamamos isso, como já vimos, de divisão sexual do trabalho.

Essa tradicional divisão do trabalho entre os sexos tem sido, contudo, duramente criticada e transformada. Podemos perceber este fato através da análise das mudanças ocorridas em três setores, antes eminentemente masculinos,

como o mercado de trabalho, a escolarização e a participação política. A crescente participação feminina nas atividades econômicas, políticas, legislativas tem sido fruto de considerável esforço de luta do movimento feminista.

MERCADO DO TRABALHO

Décadas passadas, o mercado de trabalho era um espaço de hegemonia masculina. Até a metade do século XX, as mulheres não tinham o horizonte da carreira profissional ou a participação na vida pública como metas preponderantes, não tendo participação significativa na população economicamente ativa.

Conforme dados recém-divulgados pelo IBGE, em 2004, a distribuição percentual da PEA (população economicamente ativa) por sexo era de 56,9% para os homens e 43,1% para as mulheres¹. Hoje, a presença das mulheres no mercado de trabalho é expressiva, embora sofram muitas discriminações se comparadas aos homens. Um contingente expressivo de mulheres sustenta a casa, os filhos e, às vezes, também os maridos, expulsos do mercado formal de trabalho. Mudanças recentes na legislação civil permitem que as mulheres sejam reconhecidas como “chefes de família”, designação antes reservada somente aos homens. Há pouco tempo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) passou a considerar o quesito “pessoa de referência” em seus censos e, atualmente, o percentual de famílias chefiadas por mulheres atinge quase 30%.

Outra alteração importante nessa direção foi a possibilidade de as mulheres trabalhadoras rurais terem o direito de acesso ao título de proprietárias de terra, motivado pelo fato de que seus companheiros costumavam migrar para grandes centros urbanos à procura de trabalho e não voltavam para os estados de origem, deixando-as sós, cultivando a terra e assumindo a responsabilidade do sustento da família. No entanto, elas não tinham a chance de serem reconhecidas como donas daquela propriedade, nem mesmo de transferirem a posse da terra para os filhos ou filhas.

ESCOLARIZAÇÃO

A escolarização é outro processo importante no qual se evidenciam as desigualdades de gênero que ordenam a vida social e suas possibilidades de transformação. Há algumas décadas, a prioridade para a dedicação aos estudos era um privilégio dos filhos homens, não estendido às filhas mulheres. Somente no final de 1870 o governo brasileiro abriu as instituições de en-

1. Fonte: Síntese dos Indicadores Sociais, 2005 (www.ibge.gov.br).

sino superior à entrada das mulheres. Em 1887 formou-se a primeira médica no Brasil, **Rita Lobato Velho Lopes** e, em 1889, foi permitido pela primeira vez que uma advogada brasileira fosse admitida nos tribunais. Em 2006, a ministra **Ellen Gracie** destacou-se como a primeira mulher a ser incorporada ao Supremo Tribunal Federal, ocupando a presidência desta instituição pelo período de dois anos.

O ingresso das mulheres na escola tem crescido significativamente, hoje ultrapassando o contingente masculino. Tal interesse está certamente articulado à sua entrada maciça no mercado de trabalho e às chances de melhoria de sua qualificação profissional e dos salários percebidos. No entanto, os investimentos das mulheres na educação e na qualificação profissional ainda não se reverteram em igualdade salarial. Em alguns setores apenas se reduziu o nível de desigualdade. Quando consideramos as mulheres negras, os dados são ainda mais impressionantes. Quanto maior a escolarização, maior a diferença salarial entre estas e os homens, mas também entre as próprias mulheres, estando as mulheres brancas em posição de maior vantagem. Esta situação demonstra como a segregação social combina elementos étnico-raciais e de gênero.

Hoje, no Brasil, há mais mulheres que homens cursando a educação superior: o Censo da Educação Superior de 2004 mostra que as mulheres respondem por 56,4% do total de matrículas, enquanto os homens são 43,6%. Nas instituições públicas, elas são 54,7% e, no setor privado, 57%. Segundo o IBGE, o percentual de mulheres na população brasileira é de 50,8% (Censo IBGE 2000)².

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Quanto à participação político-social no Brasil, as mulheres só tiveram acesso ao voto em 1932, por incansável militância do **movimento sufragista** feminino, nas primeiras décadas do século XX, liderado pela bióloga paulista **Bertha Lutz**. As primeiras mulheres foram eleitas para o parlamento em 1933. De lá pra cá, a necessidade de igualdade de oportunidades sociais para participar ativamente da vida pública impõe-se como um direito inalienável das mulheres. Discute-se hoje, no interior dos partidos políticos e na sociedade mais ampla, a proposta de cotas para mulheres no intuito de garantir certa representatividade política feminina no Poder Legislativo e no Execu-

Bertha Lutz (1894-1976) lutou pelos direitos femininos durante toda sua vida. Não só conseguiu formação e postos de trabalho mais restritos aos homens, como também ergueu a bandeira de maior igualdade entre os sexos e maior penetração das mulheres na educação, no mercado de trabalho e na vida política. Teve grandes atuações dentro e fora do país. Defendeu o direito de voto, garantiu ingresso de meninas em colégios, propôs igualdade salarial, licença de três meses à gestante, redução da jornada de trabalho, entre outros feitos.

2. Fonte: Informativo do INEP Janeiro 2005.

tivo. A esse respeito, consulte a Lei de Cotas 9504/1997 (http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9504.htm), que ainda encontra muitas resistências, instituindo 30% de cotas para candidatas mulheres.

Não podemos considerar, de forma ingênua, que a participação de homens e mulheres na vida pública seja aleatória, fruto de desejos pessoais, particulares, muito menos de aptidões ou habilidades naturais a cada sexo.

Queremos demonstrar com todos estes dados o quanto e como uma persistente **hierarquia de gênero** organiza as relações sociais no espaço público, destinando lugares, postos, posições de prestígio, funções específicas, direitos e deveres a cada sexo, em todos os contextos mencionados – vida política, acesso à escola e ao mercado de trabalho, com a respectiva permanência neles, propriedade, chefia civil do lar etc. Não podemos considerar, de forma ingênua, que a participação de homens e mulheres na vida pública seja aleatória, fruto de desejos pessoais, particulares, muito menos de aptidões ou habilidades naturais a cada sexo. Somos socialmente educados e educadas para gostar mais ou menos de política, de economia, de leis, quer sejamos homens ou mulheres. A via de acesso à cidadania passa por lutas e conquistas normativas e jurídicas.

Por sua vez, a reprodução – que ocorre no corpo da mulher – exerce considerável influência na divisão sexual do trabalho e na estruturação dos lugares sociais ocupados por homens e mulheres. Estas são responsáveis por gestar, parir e criar os filhos e pelos serviços de manutenção doméstica, enquanto os homens se voltam tradicionalmente para o provimento da casa, ou seja, para a mediação entre o mundo privado e o público.

Esse modo de organização da família implica uma rígida hierarquia moral que estabelece posições sociais, deveres e obrigações próprias a cada um, conforme a inserção de gênero e de geração. Nesse sentido, os homens mais velhos são aqueles que devem ser mais respeitados pelos demais: eles podem ser os maridos ou os pais e, na ausência deles, os filhos ou os irmãos mais velhos. Raramente é facultado às mulheres o exercício de sua autonomia como ser humano igual aos homens, como cidadã com os mesmos direitos sociais que seus companheiros ou irmãos.

Devemos destacar o aparecimento da *pílula anticoncepcional* na segunda metade do século XX, que permitiu às mulheres controlar sua reprodução e fazer da maternidade algo não necessariamente compulsório. Tal possibilidade viabilizou dissociar a atividade sexual da reprodução, com muitas transformações sociais daí decorrentes. O fato de as mulheres poderem ter uma vida sexual e escolher ser ou não mãe, planejar a ocasião da maternidade, espaçá-la, decidir o número desejável de

A pílula anticoncepcional, que ofereceu às mulheres sexo separado da gravidez, chegou ao Brasil em 1962. Nos anos de 1967 e 1968, quando o Ibope realizou amplas pesquisas sobre o comportamento da mulher em São Paulo e no Rio de Janeiro, estimava-se que as farmácias já vendiam mais de 5 milhões de pílulas por mês. Embora o contraceptivo oral trouxesse alívio às mulheres casadas e viesse a contribuir decisivamente para uma maior liberdade sexual feminina na década seguinte, havia uma rejeição expressiva em torno dos 30%. A condenação do uso da pílula pelo Papa alimentava a polêmica. A mulher da época ainda idealizava um casamento aos 21 anos de idade, com noivo obrigatoriamente mais velho, programando três filhos que serviriam para consolidar a união. Contudo, 63% das mulheres viam a melhor fase da vida na adolescência e 33% gostariam de ter nascido homens. Fonte: Jornal da Unicamp, Edição 210, 22 de abril a 4 de maio de 2003.

filhos/as teve um substantivo impacto em suas vidas. Assim, mulheres puderam organizar melhor o fluxo da vida cotidiana familiar e ter novas aspirações não restritas à vida doméstica e ao cuidado com a prole.

Infelizmente, esses direitos não estão acessíveis a todas as mulheres, havendo muitas que não conseguem exercê-los. As razões apontadas podem ser restrições financeiras, de acesso aos serviços de saúde, de subjugação ao companheiro, marido ou namorado, em razão da dominação masculina, entre outros motivos. A dominação masculina é o exercício do poder exercido pelos homens sobre as mulheres. É um conceito estudado pelo sociólogo e antropólogo francês *Pierre Bourdieu*.

Um exemplo das mudanças havidas nas relações de gênero no âmbito da vida privada pode ser dado na escolha do parceiro para o casamento. Tal como a concepção, a opção pelo parceiro deixou de ser um acordo entre pais interessados na união de suas famílias e permitiu que os jovens e as jovens passassem a fazer suas escolhas. No entanto, sabe-se que tal escolha é também socialmente determinada, havendo forte chance de se eleger um parceiro ou uma parceira heterossexual, dentre os “iguais”, ou seja, de inserção social, étnico-racial e estilo de vida semelhantes. Trataremos ainda neste Curso das relações homoafetivas como direito de vivência da sexualidade.

Até aqui pudemos perceber que o modo com que cada **cultura** constrói o gênero irá definir um determinado padrão de organização das representações e das práticas sociais no mundo público (rua) e na vida privada (casa), estabelecendo lugares distintos para homens e mulheres e uma dinâmica peculiar entre ambos. Embora as mulheres tenham conquistado expressivo espaço no mundo público, a participação dos homens nas decisões e nas obrigações referentes à vida doméstica não se faz na mesma proporção, deixando às mulheres a difícil tarefa de conciliar ambas as dimensões.

O processo de socialização na infância e na adolescência é fundamental para a construção da identidade de gênero. E a escola tem grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos e cidadãs, ao desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes.

Pierre Bourdieu (1930-2002), considerado um dos intelectuais mais influentes de sua época, deu novos rumos ao estudo da sociologia. No livro A dominação masculina (Ed. Bertrand Brasil, 1999), levanta explicitamente a questão da ordem sexual, lembrando a necessidade de uma ação coletiva de resistência feminina com o objetivo de impor reformas jurídicas e políticas capazes de alterar o estado atual da relação de forças – material ou simbólica – entre os sexos. Em especial, chama a atenção para aquilo que designa de “violência simbólica”, a violência invisível às suas próprias vítimas, que se exerce por vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento. Este trabalho mereceu, entretanto, severas críticas da parte de pesquisadoras feministas francesas, por ele ter ignorado que, antes de seu livro, já havia uma sólida reflexão de autoras mulheres sobre o assunto a quem ele não dá voz nem reconhecimento, o que caracteriza atitude de dominação masculina.

GLOSSÁRIO

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

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

Hierarquia de gênero: Pirâmide social econômica construída pelas relações assimétricas de gênero.

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

BIBLIOGRAFIA

- AUAD, D. **Educar meninas e meninos**. Relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- BRUSCHINI, Cristina. Trabalho Doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado. In: Clara Araújo, Felícia Picanço e Celi Scalón. **Novas conciliações e antigas tensões?: gênero, família e trabalho em perspectiva comparada**. São Paulo, Edusc, 2008.
- DURHAM, E. **Família e reprodução humana**. Perspectivas antropológicas da mulher. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. v.3, p.13-43.
- LAVINAS, Lena. “Gênero, cidadania e adolescência”. In: MADEIRA, F. R. (org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos/Unicef, 1996. p.11-43.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. (Sugestão de leitura do capítulo 1)
- LOURO, Guacira Louro. “Currículo, gênero e sexualidade. O ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’”. In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HEILBORN, Maria Luiza. & SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, S. (org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. **Sociologia**. v.II. São Paulo: Editora Sumaré ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999. p.183-221.
- HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade e identidade: entre o social e o pessoal. Sexualidade: corpo, desejo e cultura. **Ciência hoje na escola**, n.11. Rio de Janeiro: SBPC/Global Editora, 2001. p.38-41.
- _____. “O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro”. In: MADEIRA, F. R. (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos/Unicef, 1996. p.291-342.
- MADEIRA, F. R. “A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão”. In: MADEIRA, F. R. (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos/Unicef, 1996. p.45-133.
- MEAD, Margareth. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- ROHDEN, F. “Em busca dos mesmos direitos. Sexualidade: corpo, desejo e cultura”. **Ciência hoje na escola**, n.11. Rio de Janeiro: SBPC/Global Editora, 2001. p.45-48.
- SCHIENBINGER, L. Introdução. In: **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: Ed. EDUSC, 2001. p.19-49.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, 1995.
- SCHUMACHER, S. & VITAL BRAZIL, E. (orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil**. De 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.37-82.

WEBIBLIOGRAFIA

- BRASIL. **Lei nº 9504, de 30/09/1997**. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: http://www.tre-sc.gov.br/legjurisp/lei_9504.htm Acesso em: 25 jun. 2008.
- BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Instruídas e trabalhadeiras. Trabalho feminino no século XX. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17/18, 2001-2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/pagu/Cad17/n17a07.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p.41-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.
- Fazendo história das mulheres. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.4, 1994. Disponível em: <http://www.unicamp.br/pagu/cadernos4.html> Acesso em: 25 jun. 2008

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da Divisão Sexual do Trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.132, p.595-609, Set/Dez 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.

SARTI, Cynthia A. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.16, p.31-48, 2001. Disponível em: <http://www.unicamp.br/pagu/Cad16/n16a03.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.

THERBORN, Göran. Entrevista do sociólogo sueco ao site do Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos sobre relações de poder entre os sexos. Disponível em: <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=3669&query=simple&search%5Fby%5Fauthorname=all&search%5Fby%5Ffield=tax&search%5Fby%5Fheadline=false&search%5Fby%5Fkeywords=any&search%5Fby%5Fpriority=all&search%5Fby%5Fsection=all&search%5Fby%5Fstate=all&search%5Ftext%5Foptions=all&sid=21&text=THERBORN+G%F6ran&x=7&y=5> Acesso em: 25 jun. 2008

VÍDEOS E FILMES

BILLY ELLIOT – Inglaterra/França. 2000. 110min. A vida do garoto de onze anos Billy Elliot (Jamie Bell), filho de um mineiro de carvão do norte da Inglaterra, muda para sempre quando ele tropeça em uma aula de ballet durante sua lição semanal de boxe.

HOMEM.COM.H. Brasil. 1998. 19 min – Produção: ECOS – Comunicação em Sexualidade. Mostra situações da vida de um casal e faz refletir sobre o papel do homem na nossa sociedade.

ROMEU E JULIETA. Brasil. 1995. 17min. Produção: ECOS – Comunicação em Sexualidade. De uma maneira descontraída e divertida, as fantasias, as dúvidas, os erros e os acertos da iniciação sexual na adolescência são mostrados através do namoro de Julieta e Romeu.

SEXO SEM VERGONHA. Brasil, 1991, 33 min – Produção: ECOS – Comunicação em Sexualidade. Direcionado ao educador e à educadora que querem iniciar o trabalho de educação sexual em sala de aula. Apresenta as inseguranças e as dificuldades dos educadores em geral de falarem sobre sexualidade na escola, e traz dicas de como integrar o tema da sexualidade às diversas matérias da grade escolar.

SITES PARA VISITAR:

AGENDE - Ações em gênero, cidadania e desenvolvimento – <http://www.agende.org.br> Traz a cronologia do movimento feminista no Brasil e no mundo.

BIBLIOTECA DIGITAL DO CLAM – <http://www.clam.org.br/biblioteca>. Portal para consulta de boletim, livros, teses, dissertações, monografias, artigos de periódicos e outras publicações produzidas pelo CLAM e seus parceiros, visando complementar as bibliografias disponibilizadas pelos programas de Ensino a Distância (EAD) e presenciais e, ao mesmo tempo, compartilhar o conhecimento acumulado.

CEAFRO - <http://www.ceafro.ufba.br/main/default.asp>

CIS - Consórcio de Informações Sociais (Anpocs) – <http://www.nadd.prp.usp.br/cis/index.aspx>

Oferece a consulta on-line de acervos como o do Banco de Materiais Educativos sobre DST/Aids e temas afins (1990-2000; MONTEIRO, Simone & VARGAS, Eliane), e o Banco de Vídeos Educativos no campo da saúde: corpo, sexualidade e temas afins (1988-1996; VARGAS, Eliane

ECOS COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE – <http://www.ecos.org.br>. Site com informações, produtos, jornais, vídeos sobre os temas da sexualidade e do gênero entre jovens, também voltado a educadores/as e a profissionais que lidam com a temática em estudo.

EDUCAREDE – <http://www.educarede.org.br>. Portal educativo, totalmente gratuito e aberto, dirigido a educadores/as e a alunos/as do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública e a outras instituições educativas. Na seção “O assunto é...”, há informações sobre sexualidade e gênero para escolas (escolha “Sexualidade: Aids, corpo e gênero”).

INSTITUTO PAPAÍ – <http://www.papai.org.br>. Especialmente dedicado às pesquisas, às ações educativas e à agenda política em torno do tema “Homens e masculinidades”, a partir da perspectiva feminista e de gênero.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES – <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Disponibiliza consulta a diversos periódicos nacionais e internacionais. É possível pesquisar periódicos especializados em estudos de gênero preenchendo os formulários de busca com as palavras chave: gênero e gender.

PORTAL SCIELO (Scientific Electronic Library Online) – <http://www.scielo.br>
Também é possível acessar a **Revista de Estudos Feministas** e **Cadernos PAGU** através do site.

REDEH – <http://www.redeh.org.br>. Site da Rede de Desenvolvimento Humano (Redeh), pólo de pesquisa, catalogação e disseminação de material teórico sobre gênero e desenvolvimento sustentável. Realiza consultas e pesquisas nas áreas de direitos sexuais e reprodutivos, saúde, meio ambiente e trabalho, sempre com o enfoque de gênero.

VÍDEO SAÚDE DA FIOCRUZ – <http://www.cict.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=47>
Possui um importante acervo de vídeos sobre a temática gênero.

DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO EM CONTEXTO DE DESIGUALDADE SOCIAL E ÉTNICO-RACIAL

A DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO COLOCA AS MULHERES EM DESVANTAGEM EM RELAÇÃO AO HOMEM EM DIVERSAS SITUAÇÕES SOCIAIS. TAL DESVANTAGEM SE AGRAVA AINDA MAIS QUANDO O FATOR DE GÊNERO SE UNE À DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL. ESTE TEXTO INTRODUZ ESSAS QUESTÕES, QUE SERÃO APROFUNDADAS NOS DEMAIS TEXTOS DESTA UNIDADE. PROCURE IDENTIFICAR, NO SEU DIA-A-DIA, SITUAÇÕES EM QUE SE PERCEBA ESSAS DISCRIMINAÇÕES.

Ao assistir programas de TV que tratam da situação das mulheres em diferentes países, se percebe como são adversas as condições nas quais mulheres têm que sobreviver e criar os filhos. Nota-se também, em diferentes contextos, a rigidez dos costumes locais, que as obrigam a cobrir todo o corpo e o rosto, como ocorre nos países muçulmanos; a submeter-se à mutilação genital, como em alguns países africanos; a praticar o aborto de fetos do sexo feminino, em razão da preferência social por um filho homem, como acontece na China.

No mundo todo, a situação das mulheres é preocupante. Em países pobres, às situações de miséria e de exclusão social que atingem homens e mulheres somam-se as discriminações de gênero, sexual, étnica e racial presentes nos distintos contextos socioeconômicos. Em todas as classes sociais, as mulheres são vítimas de violência (física, psicológica, moral e sexual), enfrentam dificuldades de acesso ao trabalho e à geração de renda, à escolarização e à participação na vida política.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, com imensas desi-

DICA DE VÍDEO

Retratos de mulher. Narrado em primeira pessoa e através de fotos, o vídeo conta a história de lutas, dramas e conquistas da mulher brasileira, de 1500 até o século XX. Direção de Carmen Barroso e texto de Maria Lúcia de Barros Mott (Brasil, Fundação Carlos Chagas/SP, 15 min).

gualdades sociais em razão da distribuição de renda extremamente desigual, o quadro social torna-se bastante complexo. As desigualdades de gênero e de raça/etnia são produzidas em meio a profundas diversidades regionais e tradições culturais distintas.

(...) as desigualdades de gênero combinam-se com a discriminação social e étnico-racial.

Nordestinos, gaúchos, amazonenses, caboclos, diferentes grupos indígenas, nas áreas rurais e urbanas, possuem regras sociais e moralidades que estabelecem os costumes locais e a inserção da mulher em uma dada cultura. Na literatura de cordel, por exemplo, uma das manifestações da cultura popular do Nordeste, a mulher aparece descrita ora como moça casadoira, ora como donzela, ora como prostituta ou doméstica – nas várias situações, reforçam-se os papéis e os lugares sociais atribuídos às mulheres: o espaço privado, o trabalho doméstico, a procriação, o cuidado e a educação dos filhos. Isto significa que, além de lutarem contra a exclusão social que as atinge, bem como a suas famílias, muitas mulheres têm que enfrentar preconceitos e superar dificuldades advindas da posição social subordinada que ocupam em relação aos homens, independentemente de sua condição socioeconômica.

A situação de pobreza e de discriminação étnico-racial agrava esta realidade. Mulheres em situação de pobreza, mulheres negras e indígenas, além de administrarem o cotidiano doméstico e disputarem vagas no mercado de trabalho sem qualificação adequada, devem enfrentar o preconceito por serem pobres e por não serem brancas. Alguns dados de pesquisas recentes ilustram a realidade construída pelo machismo e pelo racismo presentes em nossa sociedade. Como vimos, as desigualdades de gênero combinam-se com a discriminação social e étnico-racial. Desde crianças, as meninas podem ser preteridas pelos pais em relação aos irmãos. Quando adultas, possuem menos oportunidades de acesso ao mundo público, suportam a sobrecarga de trabalhos domésticos e têm poucas chances de realizar sonhos que as conduzam à emancipação financeira ou social. Se não tiverem acesso a uma boa formação escolar e incentivo podem limitar-se a reproduzir o destino de suas mães, além de ficarem expostas ao risco da gravidez não prevista se não tiverem oportunidade de obter meios para contracepção. Ainda hoje, as mulheres, sobretudo as jovens e de áreas mais periféricas, têm dificuldade de acesso aos serviços de saúde e a políticas públicas eficazes para a superação destas dificuldades sociais.

DICAS DE PESQUISA

1. Para saber mais sobre os temas relativos à sexualidade e à saúde reprodutiva das mulheres, tais como contracepção, aborto e mortalidade materna, visite o site do Ministério da Saúde da Rede Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos: www.red-saude.org.br. O tema também será analisado mais profundamente no Módulo III.

2. Se você se interessar pelo tema, leia *O feminino na literatura de cordel: desafios de Cícero Pedro de Assis, e A mulher na literatura de cordel - Análise de “O pavão misterioso”*: romance de João Melchíades da Silva.

3. Para saber mais sobre a mulher negra, acesse o texto *A mulher negra no mercado de trabalho*, de Maria Aparecida Silva Bento, em <http://portalfeminista.org.br/REF/PDF/v3n2/BentoREF/PDF/>

AS RELAÇÕES ENTRE OS MOVIMENTOS FEMINISTAS E OUTROS MOVIMENTOS SOCIAIS

VOCÊ SABE COMO AS MULHERES COMEÇARAM A SUPERAR AS DISCRIMINAÇÕES DE GÊNERO? ESTE TEXTO MOSTRA COMO FOI POSSÍVEL DENUNCIAR PUBLICAMENTE TAIS DISCRIMINAÇÕES E DEMONSTRAR COMO ELAS AFETAVAM A QUALIDADE DE VIDA DAS MULHERES.

Para termos uma idéia de como as desigualdades de gênero puderam ser questionadas, discutidas e transformadas na sociedade, precisamos conhecer a contribuição dada pelos movimentos sociais, em especial o **movimento feminista**.

Um marco da luta pela conquista de direitos iguais foi a Revolução Francesa (1789). Seus princípios revolucionários de justiça social, liberdade, igualdade e fraternidade passaram a inspirar gradualmente, ao longo dos séculos seguintes, reivindicações de diferentes segmentos sociais em condição de desigualdade de acesso a direitos então negados. Mas foi só a partir do século XIX que começaram a surgir manifestações públicas pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, traduzidos no igual acesso de ambos à educação, ao mercado de trabalho e ao *voto*. No decorrer do século XX, a partir da reflexão sobre a situação das mulheres nas sociedades ocidentais modernas, foi possível explicitar as desigualdades sociais e étnico-raciais que marcavam suas vidas.

O Movimento sufragista, surgido na Inglaterra e nos Estados Unidos no início do século XX, reuniu mulheres que reivindicavam o direito de voto em assembléias políticas. No Brasil, somente em 1932, com a promulgação de um novo Código Eleitoral, é que a mulher passaria a ter direito de voto e de representação política. Antes disso, é conhecido um único caso de participação política feminina: em 1928, no Rio Grande do Norte, Alzira Soriano foi eleita a primeira prefeita da América do Sul. Muitas mulheres se candidataram à Constituinte de 1934, como Bertha Lutz, mas apenas Carlota Pereira de Queirós conseguiu se eleger. No antigo Distrito Federal (RJ), Almerinda Farias Gama foi a única mulher a votar como delegada na eleição dos representantes classistas para a Assembléia Nacional Constituinte.

O *movimento feminista* é considerado por importantes analistas sociais como o responsável pelas grandes mudanças ocorridas na segunda metade do século XX. Este movimento foi capaz de demonstrar à sociedade que as discriminações incidiam sobre as mulheres desde a sujeição feminina aos desígnios da autoridade masculina no ambiente doméstico até as situações de guerra, nas quais as mulheres são vulneráveis a mutilações, a estupros e a abusos de toda ordem. O movimento feminista também possibilitou questionar a divisão sexual do trabalho, tratada na unidade anterior, caracterizada pela desigual repartição de tarefas e de poder entre homens e mulheres, presente nas diversas sociedades.

O movimento feminista aumentou as oportunidades sociais e as chances de superar os tradicionais obstáculos que impedem as mulheres de conquistar autonomia. No final do século XIX e início do século XX, ocorreu a primeira onda desse movimento de conquista de direitos sociais e políticos para as mulheres. Destacou-se, então, a bióloga Bertha Lutz que fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (1922) na luta pelo direito de voto, de escolha de domicílio e de trabalho, independente da autorização do marido. Novos desdobramentos do movimento iriam ocorrer nas décadas de 1960 e 1970, quando passou a reunir grupos organizados de mulheres (ONGs, grupos de pesquisas em universidades, lideranças políticas etc.) na defesa dos direitos das mulheres como seres humanos iguais aos homens.

Ao colocar em discussão as posições inferiores e menos valorizadas que as mulheres ocupavam, o movimento feminista expôs as desigualdades de gênero:

- No mercado de trabalho;
- Na organização da vida política;
- No ordenamento jurídico da sociedade;
- Na produção de conhecimentos científicos;
- Em escolas, serviços de saúde, sindicatos e igrejas (nas diferentes religiões, com algumas exceções, como é o caso das religiões de matriz africana, as posições de liderança são majoritariamente ocupadas por homens, embora as mulheres representem boa parte dos fiéis).

Considerando a questão de gênero e representação política, será justa a proporcionalidade entre o número de deputadas e senadoras e o número total de mulheres no Brasil? Se as mulheres são maioria na população, porque não o são na representação política? A tendência da baixa representatividade e da desproporção na representação parlamentar das mulheres não é exclusiva do Brasil. Repete-se em todos os países, conforme dados da pesquisa feita pela União Interparlamentar (UIP), organização de fomento à cooperação entre as câmaras nacionais de mais de 140 países, e divulgada nos jornais brasileiros em 2 de março de 2006.

1. Fonte: Jornal O Globo, editoria O País, 02 de março de 2006.

Segundo relatório publicado em 2006¹, o Brasil foi parar na 107ª colocação no ranking sobre a participação de mulheres nas câmaras de deputados elaborado em 2007. A avaliação incluiu 187 países e foi feita a partir dos dados das últimas eleições em cada nação (no Brasil, as de 2002), pela União Interparlamentar (UIP). Ruanda, na África, aparece em primeiro lugar, com 48%. A média brasileira, 8,8%, é pouco superior à de países árabes, que têm 6,8% de mulheres nos parlamentos.

As mulheres representam mais da metade da população do planeta. Os países nórdicos, reconhecidos pela igualdade entre os sexos, ocupam posições no topo da lista: em segundo, a Suécia (45,3%); em terceiro, a Noruega (37,9%); em quarto, a Finlândia (37,5%); e em quinto, a Dinamarca (36,9%). Holanda (36,7%), Cuba (36%), Espanha (36%), Costa Rica (35,1%), Argentina (35%) e Moçambique (34,8%) completam a relação dos dez países com maior número de legisladoras. Os Estados Unidos também ficaram abaixo da média mundial de 16,6% de mulheres na composição da câmara dos representantes, com apenas 15,2%.

(...) a subordinação da mulher aos ditames religiosos e científicos é antiga.

O Brasil é o país sul-americano que ocupa a pior colocação na lista, atrás de Argentina (9), Guiana (17), Suriname (26), Peru (55), Venezuela (59), Bolívia (63), Equador (66), Chile (70), Colômbia (86), Uruguai (92) e Paraguai (99). A UIP nota a melhora no desempenho de alguns países sul-americanos depois da introdução de políticas de cotas mínimas para candidatas, como aconteceu na Argentina, na Bolívia e na Venezuela. A proporção de mulheres no Senado brasileiro é um pouco mais alta, de 12,3%, mas como vários países não têm uma estrutura semelhante, não foi elaborado um ranking específico.

A tendência é de crescimento da participação de mulheres. A UIP aponta uma tendência mundial de crescimento na participação das mulheres, já que a média global de 16,4% de legisladoras é um recorde. Em 20 câmaras de deputados do mundo, as mulheres já ocupam mais de 30% das cadeiras, segundo a organização. No entanto, a UIP destacou que o objetivo de ter um mínimo de 30% de legisladoras em todo o mundo, estabelecido na Conferência das Mulheres da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1995, ainda está distante. A organização também elogiou o progresso feito por países que enfrentaram conflitos nos últimos anos, como o Afeganistão, o Burundi, o Iraque e a Libéria. No Kuwait, mulheres foram autorizadas a se candidatar pela primeira vez em 2005, de acordo com a UIP.

Considerando o fator gênero em outros âmbitos sociais, a subordinação da mulher aos ditames religiosos e científicos é antiga. Conforme análise da estudiosa Londa Schiebinger, que ajuda a entender as repercussões do movimento feminista e dos estudos de gênero na produção de conhecimentos científicos, desde o Iluminismo, a ciência prometeu uma perspectiva “neutra” e privilegiada, acima dos interesses políticos e religiosos. Buscava-se produzir um conhecimento objetivo e universal que transcendesse às restrições culturais. Entretanto, a ciência não se mostrou neutra em questões de gênero e de raça. As desigualdades efetivamente

vividas nessas relações influenciaram o conhecimento produzido nas instituições científicas.

Na biologia e na medicina, o conhecimento sobre a saúde e o corpo da mulher pautou-se no seu aspecto físico, moral e de diferenciação entre os sexos, na tentativa de enfatizar a posição subordinada das mulheres na sociedade. Desde Aristóteles até Darwin, a mulher foi considerada uma versão incompleta ou menor do homem, “um desvio de tipo”, uma “monstruosidade”, ou um “erro” da natureza. Tais noções serviram como fundamento das perspectivas ocidentais sobre diferença sexual: a força física e a intelectual enalteciam o homem, e a maternidade, a mulher. Esta dicotomia conduzia conseqüentemente à desvalorização e à negação do poder feminino de gerar, ao mesmo tempo que demonstrava a preocupação masculina de controlar a reprodução².

Somente (...) a partir da década de 1960 que o movimento feminista pela saúde da mulher (...) passou a contestar a noção do destino biológico reprodutor das mulheres e a analisar o contexto histórico da construção do lugar da mulher na sociedade

Um tema complementar à relação gênero e ciência é a entrada de mulheres nas profissões ditas masculinas. Na Inglaterra da segunda metade do século XIX, as feministas, que se organizavam em torno da luta pelo direito ao voto, viam a entrada da mulher na medicina como uma necessidade por duas razões: A primeira diz respeito ao fato de que as médicas poderiam trazer mais conforto e segurança para as pacientes, livrando-as dos abusos cometidos pelos médicos homens. A segunda e mais importante razão era que as médicas poderiam ajudar a reconstruir as noções de feminilidade e masculinidade com base no estudo da biologia e da fisiologia. Elas teriam a possibilidade de dar uma legitimidade científica à redefinição da identidade da mulher e justificar sua inclusão política (Kent, 1990 apud Rohden, 2001).

Foi somente no século XX, a partir da década de 1960, que o movimento feminista pela saúde da mulher, contando com a participação de cientistas sociais, historiadoras, juristas, profissionais de saúde e outras militantes, passou a contestar a noção **do destino biológico reprodutor das mulheres** e a analisar o contexto histórico da construção do lugar da mulher na sociedade.

Traduzida no lema “nosso corpo nos pertence”, a luta do movimento feminista tem buscado romper com a subordinação do corpo (e da vida) da mulher aos imperativos da reprodução. Daí a luta pela defesa do direito de livre acesso à contracepção e ao aborto ser crucial para o movimento, pois consolida a autonomia das mulheres para vivenciarem a sexualidade e a afetividade como direitos, sem os riscos permanentes de engravidarem.

GLOSSÁRIO

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

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

PRIMEIRA ONDA FEMINISTA

ESTE TEXTO APRESENTA COMO A LITERATURA ESTÁ INCORPORANDO OS MOVIMENTOS FEMINISTAS. SUA LEITURA ILUSTRA O CONTEÚDO DO TEXTO *AS RELAÇÕES ENTRE OS MOVIMENTOS FEMINISTAS E OUTROS MOVIMENTOS SOCIAIS*.

Schuma Schumacher, junto com Érico Vital Brazil, organizou o livro *Dicionário Mulheres do Brasil: De 1500 até a atualidade* e coordena o projeto “Mulher, 500 Anos Atrás dos Panos”.

Para ler o artigo completo, acesse o site do projeto *Mulher 500 anos atrás dos panos*: http://www.mulher500.org.br/artigos_detalhe.asp?cod=9

Em um *artigo* seu, escreve:

“Por muito tempo acreditei que a luta feminista havia começado nos anos 70. Maravilhoso equívoco! Além de uma enorme injustiça. Como protagonistas do feminismo contemporâneo, não podemos ignorar as lutas que nos antecederam. A das índias que lutaram contra a violência dos colonizadores; das negras que se rebelaram contra a escravidão; e das brancas que romperam com as limitações que lhes confinava ao mundo privado, para conquistar direitos de cidadania e ter voz no mundo público.

Resgatar esta memória é o principal objetivo do projeto “Mulher, 500 Anos Atrás dos Panos”, que venho coordenando junto com Érico Vital Brazil. Um dos produtos deste projeto foi a revista “Abre-alas”, que está sendo lançada neste encontro e que contou com a edição e redação de Fernanda Pompeu e com a pesquisa e textos de Teresa Novaes Marques, Hildete Pereira de Melo e Carmen Alveal. Nela buscamos resgatar o papel das mulheres na história brasileira, no período entre a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em janeiro de 1808, até 1937 quando Getúlio Vargas fecha o Congresso, insta-

lando-se o período ditatorial conhecido como o Estado Novo, que perdurou até 1945.

De forma organizada e coletiva, ou individualmente, foram inúmeras as mulheres que contribuíram para a construção de nossa condição feminina atual. A elas devemos o reconhecimento da cidadania feminina, com leis e reformas sociais que até hoje nos beneficiam. Nelas temos um exemplo de persistência e luta pela causa indígena, pela abolição da escravatura, pelo direito das mulheres de freqüentar escolas e universidades e o direito de votar e ser votadas.”

Dicionário Mulheres do Brasil: De 1500 até a atualidade – Esta obra coletiva é organizada por Schuma Schuma e Érico Vital Brazil. Conta a trajetória das índias, brancas e negras que viveram em diferentes condições sociais e que por diversas maneiras, e de forma decisiva, contribuíram para o desenvolvimento e formação do país. Através desses registros, os autores pretendem fazer justiça e levantar criticamente parte dos panos que encobriram, durante séculos, as vozes, os olhares e os corpos femininos da nossa história. São 568 páginas, cerca de 900 verbetes biográficos e temáticos e mais de 270 imagens. Editora: Jorge Zahar Editor. Ano de publicação: 2000. Dica: Para adquirir o dicionário, procure-o nas livrarias de sua cidade ou solicite através do site da [REDEH - Rede de Desenvolvimento Humano](#).

SCHUMAHER, Schuma e VITAL BRAZIL, Érico. **Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade** (org). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO

VOCÊ JÁ PRESENCIOU CENAS DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM SUA ESCOLA? O QUE EDUCADORES E EDUCADORAS PODEM FAZER NESSES MOMENTOS? ESTE TEXTO OFERECE UM PANORAMA DA SITUAÇÃO DESSE TIPO DE VIOLÊNCIA NOS ÂMBITOS PÚBLICO E PRIVADO, PONDERANDO SUAS CAUSAS E INICIATIVAS ATUAIS A RESPEITO.

Apesar de algumas mudanças na sociedade brasileira, como a rejeição da tese da **legítima defesa da honra**, na metade final do século XX não foram raras as vezes em que as vítimas de violência se viram responsabilizadas pelo que sofreram. Em casos como o estupro de uma mulher, o assassinato de uma **travesti** ou de um **gay**, é comum surgirem perguntas como: O que a vítima estaria fazendo naquele local e naquele horário? Como se vestia? Estaria acompanhada ou só? Dançando, bebendo, divertindo-se? Muito freqüentes nos inquéritos policiais, nos processos judiciais, nas matérias de jornal e nas conversas informais, essas indagações ou comentários nos indicam como a discriminação social por **gênero** ou por **orientação sexual** ainda pune, na maioria das vezes, as vítimas de agressões com xingamentos, insultos, difamação e abusos sexuais. De algum modo, com sua postura ou atitude, a vítima estaria contrariando interesses hegemônicos que se impõem pela força.

DICAS DE SITES

CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria traz dados de pesquisas, legislação, campanhas sobre o tema: <http://www.cfemea.org.br/violencia/>

Você sabia que em Recife (Pernambuco), há um Observatório da Violência contra a Mulher implantado pela ONG feminista SOS Corpo para monitorar a situação de violência de gênero na região? Consulte o site: <http://www.soscorpo.org.br/>

ENFRENTANDO A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

A violência atinge-nos a todos. Somos cotidianamente abordados por notícias assustadoras sobre a violência e suas várias facetas. A violência de gênero é aquela oriunda do preconceito e da desigualdade entre homens e mulheres. Apóia-se no estigma de virilidade masculina e de submissão feminina. Enquanto os rapazes e os homens estão mais expostos à violência no espaço público, garotas e mulheres sofrem mais violência no espaço privado. Isto quer dizer que a violência vem de casa? Será que a escola contribui para esses comportamentos? Será que estimula o uso da força física e da opressão por parte dos meninos e a submissão por parte das meninas?

Apesar de todas as mudanças sociais que vêm ocorrendo, a violência de gênero continua existindo como uma explícita manifestação da discriminação de gênero.

Apesar de todas as mudanças sociais que vêm ocorrendo, a violência de gênero continua existindo como uma explícita manifestação da discriminação de gênero. Ela acomete milhares de crianças, jovens e mulheres prioritariamente no ambiente doméstico, mas também no espaço público, como a escola. A despeito de todos os avanços e conquistas das mulheres na direção da equidade de gênero, persiste entre nós essa forma perversa de manifestação do poder masculino por meio da expressão da violência física, sexual ou psicológica, que agride, amedronta e submete não só as mulheres, mas também os homens que não se comportam segundo os rígidos padrões da masculinidade dominante. No módulo sobre Sexualidade e Orientação Sexual, mais precisamente na Unidade 3, veremos algumas práticas entre estudantes, algumas delas consideradas “brincadeiras”, que punem com insultos e violência física os meninos que se comportam como “mulherzinhas”.

(...) forja-se o chamado “pacto do silêncio” que submete, às vezes por longos anos, crianças e jovens, em especial as meninas, a situações de violência física, sexual e psicológica, com pesados danos para a sua saúde e integridade.

Essas práticas reafirmam o tema estudado neste curso: a masculinidade vem associada, desde a infância, a um modo de ser agressivo, de estímulo ao combate, à luta. Uma das formas principais de afirmação da masculinidade é por meio da força física, do uso do corpo como instrumento de luta para se defender, mas também para ferir. Como a violência é cultivada como valor masculino, muitas mulheres acabam submetidas a situações de sofrimento físico ou psíquico em razão da violência de seus companheiros, irmãos, pais, namorados, empregadores ou desconhecidos.

Tal violência pode se manifestar por meio de ameaças, agressões físicas, constrangimentos e abusos sexuais, estupros, **assédio moral** ou **sexual**. Embora tenham sido conquistados avanços legais na proteção dos direitos de cidadania desde a infância, uma conjugação perversa da superioridade de gênero e geracional (homens mais velhos) – manifesta nas atitudes violentas de pais, padrastos, tios – deixa muitas meninas ou jovens subjugadas às vontades de parentes ou de outros homens adultos.

Essa perversa combinação termina por submeter milhares de meninas e moças a abusos de ordens diversas, sexuais (incestos, estupros) ou não, às vezes com a complacência de outras mu-

lheres, inclusive suas mães, que em geral não conheceram outra perspectiva de vida que não fosse a da exploração social e sexual masculina. Assim, forja-se o chamado “pacto do silêncio” que submete, às vezes por longos anos, crianças e jovens, em especial as meninas, a situações de violência física, sexual e psicológica, com pesados danos para a sua saúde e integridade.

Os episódios de violência doméstica podem estar associados ao uso de álcool e/ou outras drogas, a conflitos conjugais, familiares ou de vizinhança, a situações de extrema precariedade material. Dessa forma, a violência física, sexual ou psicológica equivocadamente é comumente identificada apenas como um sinal da pobreza ou da desestruturação social que acomete certos grupos sociais, não sendo reconhecida como violência de gênero. Vencer essa visão reducionista permitirá conferir a esse problema social as definições que ele realmente possui, o que desfará a cortina de fumaça que encobre o sofrimento e o adoecimento físico e psíquico de mulheres e crianças de todas as classes sociais envolvidas em tal situação.

A defesa da integridade física e psíquica das mulheres submetidas a situações de violência tem sido o eixo central da luta feminista. Compreender como a violência doméstica e familiar contra as mulheres expressa a **hierarquia de gênero** ajuda a torná-la mais visível e contribui para avançar nas muitas conquistas sociais instauradas no âmbito da defesa dos direitos humanos. A posição subordinada na hierarquia de gênero é o que torna as mulheres muito vulneráveis às agressões físicas e verbais, às ameaças, aos diversos tipos de abuso sexual, como o estupro, ao aborto inseguro, aos homicídios, aos constrangimentos e aos abusos no espaço público, ao assédio moral e sexual nos locais de trabalho.

A análise das ocorrências violentas contra a mulher permite observar que boa parte delas é causada por uma pessoa próxima, companheiro, namorado, ex-parceiro, enfim, uma pessoa com a qual ela mantinha um vínculo afetivo anterior. Os episódios de violência intrafamiliar envolvendo homens e mulheres revelam conflitos familiares diversos, que obedecem à lógica cultural que institui uma rígida divisão moral entre homens e mulheres no espaço privado, delimitando seus direitos e suas obrigações. Qualquer motivo pode gerar brigas e discussões que terminam em agressões físicas, por mais banais que sejam, como o não-cumprimento a contento de uma tarefa doméstica; um atraso no horário previsto para chegar a casa; o choro intenso de uma criança recém-nascida; uma discordância sobre o uso prioritário do dinheiro da família; uma recusa em manter uma relação sexual naquele momento.

Tais situações tornam-se frequentes ao longo do tempo e raramente são visíveis. A posição social de boa parte das mulheres no espaço doméstico é delicada, principalmente daquelas que não desfrutam de autonomia em relação aos companheiros, seja por razões de dependência financeira, por escolaridade insuficiente, por não trabalharem fora de casa, seja por dificuldades de se afirmarem como pessoas autônomas. Em geral, elas levam um tempo considerável para

reagir segundo as alternativas legais hoje disponíveis, como denunciar o parceiro à polícia, recorrendo a uma Delegacia da Mulher para exigir a aplicação da *Lei Maria da Penha*.

|| Leia o texto *Lei Maria da Penha* nesta Unidade para saber mais sobre essa lei de proteção à mulher

Para as mulheres, torna-se difícil romper a ordem social que confere sentido à sua existência, ou seja, o mundo da casa, da família, do casamento. É nesse universo social e simbólico que elas constroem suas trajetórias de vida e, quando isso se rompe, torna-se difícil para elas se desvencilharem do parceiro e de sua história. O enfrentamento público de tal problema é uma etapa ainda mais dura, que envolve idas aos serviços de saúde, às delegacias de polícia, ao Instituto Médico-Legal (IML) ou aos serviços de apoio jurídico. Em geral, os profissionais que as atendem banalizam o problema, desqualificando-as. Caberia a quem recebe essas mulheres no IML não ser negligente no laudo, registrando os indícios da violência sofrida, o que muitas vezes é omitido pelas vítimas, que alegam terem se ferido sozinhas. Com o intuito de superar esta deficiência no atendimento do serviço público, há várias iniciativas de capacitação de gestores e operadores do direito, para garantia de atendimento respeitoso àquelas que chegam à Delegacia de Mulheres, sejam heterossexuais, lésbicas ou bissexuais.

Quando as vítimas são crianças e adolescentes, o *Art. 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990)* obriga que profissionais da saúde e educadores e educadoras comuniquem o fato às autoridades competentes. Embora dirigida, na maioria das vezes, às mulheres, a violência doméstica afeta todo o grupo familiar. E tem repercussões negativas: o desempenho escolar infantil ou juvenil pode ser abalado, acarretando o abandono da escola. O medo pode tomar conta das crianças e dos jovens que convivem com tal situação. É possível ocorrer também a reprodução de gestos ou atitudes violentas por filhos e filhas em seu grupo de pares.

|| “Deixar o médico, o professor ou o responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência” (Art. 245, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm).

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

OUTRAS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: LESBOFOBIA, HOMOFOBIA, TRANSFOBIA

Outra expressão particular da violência de gênero é a que se manifesta por meio da discriminação de **lésbicas**, gays, **bissexuais**, travestis e **transexuais**. Ainda que as violências por discriminação na maioria das vezes não seja tipificada (aparecem camufladas em dados gerais da violência cotidiana), não raro, a imprensa divulga alguma notícia de violência contra pessoas em razão de sua orientação sexual e identidade de gênero, nos mais diferentes contextos sociais, inclusive na escola. São mais evidenciadas as situações extremas que levam à violência física e à morte, como *o caso de Édson Nérís*. No entanto, nem sempre essa violência é física. O preconceito, a discriminação, a lesbofobia, a **homofobia**, a transfobia operam por meio da violência simbólica, que nem por isso deixa de ser danosa. Isto foi mostrado em uma pesquisa desenvolvida em uma cidade do interior de Minas Gerais (Ferrari, 2003), na qual se relataram as intervenções feitas por uma educadora no sentido de normalizar o comportamento de um estudante homossexual, tentando “curá-lo”. Seu “tratamento”, realizado durante as aulas e na presença da turma, consistia em fazer alguma pergunta ao estudante e mandá-lo responder novamente, mas com “voz e jeito de homem”. A cada vez que esse estudante, por algum motivo, se dirigia para a frente da sala, ela o mandava “andar igual a homem”.

|| Leia a carta de um educador militante do movimento homossexual e consultor para as temáticas de discriminação sobre o caso Édson Nérís no texto *O julgamento de Édson Nérís, uma questão de justiça*.

Está entre as pautas reivindicatórias do **Movimento LGBT** a criação de atendimento especializado às vítimas de discriminação por identidade de gênero e orientação sexual. Há aqueles/as que acreditam que a Delegacia Especializada de Atendimento às Mulheres poderia incorporar esta especificidade, ou que qualquer delegacia deveria ter condições de ouvir este tipo de queixa; há os que defendem uma Delegacia especializada em crimes de orientação sexual e Centros de Referência; outros ainda que lutam por uma Delegacia de Defesa dos Direitos Humanos. O que une todos estes seguimentos é o desejo de que a população LGBT vítima de violência seja ouvida, acolhida, orientada, apoiada, e que sua denúncia seja encaminhada. Este tema será aprofundado no Módulo Sexualidade e Orientação Sexual. O importante aqui é perceber, como vimos colocando neste curso, a correlação entre os temas (Relações de Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais) e as formas de violência e violação de direitos pautadas em estereótipos, preconceitos e discriminação.

OS JOVENS, A VIOLÊNCIA URBANA E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Vocês podem estar pensando: mas e os rapazes? Também não são as maiores vítimas da violência urbana nas grandes cidades do país? Certamente há uma distribuição diferenciada por gênero na incidência da violência. Os homens morrem mais no espaço público, por causas

externas (assassinatos, acidentes), vítimas da violência urbana; enquanto as mulheres, como temos observado, sofrem mais a violência no espaço privado, praticada por conhecidos. Rapazes pobres, em sua maioria negros, são mortos nos conflitos urbanos ligados ao tráfico de drogas ou executados sumariamente diante da suspeita de que estejam ligados à criminalidade. Mesmo que a presença feminina ativa seja uma realidade, nos grupos criminosos, os meninos e os rapazes são mais atraídos pela rápida ascensão social que o mundo do crime pode proporcionar: dinheiro, poder, respeitabilidade da parte de outros homens, sedução de mulheres. Além da falência de outras instituições sociais que poderiam atrair o interesse de tais jovens, há o fato de eles se lançarem em uma atividade arriscada que não só lhes tira a vida, como a de muitos outros jovens sem ligação alguma com o mundo do crime. Facilmente eles ficam estigmatizados pelos **estereótipos** relacionados à pobreza e à população negra, que levam à simplificada associação entre pobreza, cor/raça e violência.

Os homens morrem mais no espaço público, por causas externas (assassinatos, acidentes), vítimas da violência urbana; enquanto as mulheres (...) sofrem mais a violência no espaço privado, praticada por conhecidos.

É preciso destacar que a violência urbana não está circunscrita aos jovens pobres e negros. *O Mapa da Juventude e Violência*¹, organizado pela Unesco, identifica, por estados do país e pela origem étnico-racial, as distintas causas mortis. Esses dados apontam que os rapazes de classes média e alta morrem mais em acidentes de automóvel na perigosa combinação álcool e direção. Tais jovens são prisioneiros de um imaginário, construído desde a infância, que associa masculino a “poderoso”, “desbravador”, “imortal” etc. Podemos assim dizer que a violência nas gangues, nos comandos do tráfico de drogas ou nos “pegas” de carro é o resultado da imposição da força em disputas de poder para provar masculinidade.

GLOSSÁRIO

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

1. WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência III: os jovens do Brasil: juventude, violência e cidadania**. Brasília: UNESCO, 2002. 142 p. Resumo: Apresenta a realidade da violência contra o jovem no Brasil, com índices estatísticos relativos à mortalidade por homicídios, por acidentes de transporte, por suicídios, por armas de fogo.

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

Bissexual: Pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos.

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

Gay: Pessoa do gênero masculino que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero masculino.

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

Hierarquia de gênero: Pirâmide social econômica construída pelas relações assimétricas de gênero.

Homofobia: Termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual. Ver o texto “Homofobia e heterossexismo” na Unidade 2 do Módulo 3.

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

Lésbica: Pessoa do gênero feminino que têm desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero feminino.

Movimento LGBT: No conjunto das conquistas político-sociais da atuação do Movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros), se enquadra a sensibilização da população de modo geral para as formas de discriminação por orientação sexual, que têm levado estudantes a abandonarem a escola, por não suportarem o sofrimento causado pelas piadinhas e ameaças cotidianas dentro e fora dos muros escolares. Esses mesmos movimentos têm apontado a urgência de inclusão, no currículo escolar, da diversidade de orientação sexual, como forma de superação de preconceitos e enfrentamento da homofobia. Há pouco mais de uma década, era impensável a “Parada do Orgulho Gay”, atualmente denominada Parada LGBT, por exemplo, que ocorre em boa parte das grandes cidades brasileiras. Cada vez mais vemos homossexuais ocupando a cena pública de diferentes formas. A atual luta pela parceria civil constitui uma das muitas bandeiras dos movimentos homossexuais com apoio de vários outros movimentos sociais. Esse tema será aprofundado no Módulo III.

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

Parceria civil: Projeto de Lei há alguns anos tramitando no Congresso (PL 1151/1996) para criar um instituto jurídico que viria reconhecer a união estável de duas pessoas do mesmo sexo. Entretanto, encontram-se em vigor atualmente em vários municípios e estados da União leis orgânicas que equiparam, para parceiros do mesmo sexo, alguns preceitos legais incidentes sobre a união estável entre parceiros de sexos diferentes.

Transexual: Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída.

Travesti: Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (Definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008).

LEI MARIA DA PENHA

ESTE TEXTO APRESENTA A LEI MARIA DA PENHA, UMA LEI DE PROTEÇÃO À MULHER CRIADA REUNINDO ESFORÇOS DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS E DE VÁRIAS ORGANIZAÇÕES DE MULHERES. ESSA LEI É EXEMPLO DE UMA DAS ALTERNATIVAS A QUE PODEM RECORRER MULHERES QUE SOFREM VIOLÊNCIA, TEMA TRATADO NO TEXTO VIOLÊNCIA DE GÊNERO.

A *Lei 11.340/2006*, “cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.” (Art. I, Lei 11.340/2006).

A íntegra da Lei Maria da Penha está disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Atos/2004/2006/2006/Lei/L11340.htm>. O site <http://www.cfemea.org.br/pdf/leimariadapenhadopapelparaavida.pdf> tem cartilhas e outros materiais que facilitam a abordagem do tema com outros educadores/as e em sala de aula, a exemplo da cartilha “Lei Maria da Penha do papel para a vida”, produzida pelo CFEMEA, acessível em pdf.

A Lei Maria da Penha é resultado de esforços dos movimentos feministas, de várias organizações de mulheres que participaram diretamente da elaboração e da aprovação da Lei, que recebeu este nome em homenagem à Maria da Penha Maia Fernandes, biofarmacêutica cearense que, aos 38 anos, ficou paraplégica após duas tentativas de assassinato por parte do marido, o professor universitário Marco Antônio Heredia Viveiros. Na primeira vez, ele usou uma arma de fogo e, na segunda, tentou eletrocutá-la e afogá-la. Estes fatos ocorreram após repetidas situações de violência e

humilhações sofridas por Maria da Penha enquanto era casada. Em vários relatos feitos à imprensa, ela diz que não denunciara por medo de maiores agressões contra ela e contra os três filhos. No entanto, as violências não cessaram.

Após as duas tentativas de assassinato, Maria da Penha Fernandes lutou incansavelmente por justiça. Recorreu ao Centro pela Justiça pelo Direito Internacional (CEJIL) e ao Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) e, com apoio destes órgãos, formalizou uma denúncia à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), que é um órgão internacional responsável pelo arquivamento de comunicações decorrentes de violação de acordos internacionais. Marco Antônio só foi punido 18 anos depois, em 2002. Cumpriu pena de dois anos em regime fechado e passou para o regime aberto.

O Art. 2º assegura a universalidade da lei: “Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social”.

A Lei Maria da Penha representa um avanço, na medida em que alterou o Código Penal Brasileiro, possibilitando que agressores de mulheres no âmbito doméstico ou familiar sejam presos em flagrante ou tenham sua prisão preventiva decretada. Ficaram abolidas as penas alternativas que se constituíam em doação de cesta básica e prestação de serviço comunitário. A pena máxima também sofreu alteração, passou de um para três anos. A nova lei ainda prevê medidas que vão desde a saída do agressor do domicílio à proibição de sua aproximação da mulher agredida e dos filhos.

Fica assegurado, desde as disposições preliminares da Lei, que “O poder público desenvolverá *políticas* que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

O site da SPM contém os Planos Nacionais de Políticas para Mulheres, com as principais políticas de prevenção de combate à violência contra mulheres: <http://www.planalto.gov.br/spmulheres>

O JULGAMENTO DE EDSON NERIS, UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA

ESTA É A CARTA DE UM EDUCADOR, MILITANTE DO MOVIMENTO HOMOSSEXUAL E CONSULTOR PARA AS TEMÁTICAS DE DISCRIMINAÇÃO, SOBRE O CASO DE EDSON NERIS. É BEM ILUSTRATIVO DO TIPO DE VIOLÊNCIA QUE SE PODE SOFRER EM VIRTUDE DE DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO, DE QUE FALA O TEXTO *VIOLÊNCIA DE GÊNERO*.

Na madrugada do dia 6 de fevereiro de 2000, a cidade de São Paulo, mais precisamente a Praça da República, foi palco de um dos crimes de ódio mais bárbaros envolvendo um homossexual. Edson Neris foi morto a socos e pontapés por um grupo de skinheads pelo simples fato de ser homossexual.

Estamos vivendo numa pseudodemocracia política com ingredientes de um fascismo social que coloca em risco o elemento essencial da democracia, ou seja, o respeito à diversidade.

A manifestação de carinho com seu companheiro foi o código que revelou sua orientação sexual e causou esse triste fim. Eles não estavam fazendo sexo ou algo que perturbasse os transeuntes do local. Estavam simplesmente de mãos dadas, caminhando pelas alamedas da praça.

Toda vez que penso nisso, não consigo deixar de imaginar cenas que me causam raiva e ímpeto de me colocar à frente para mudá-las. Cenas que me causam esse mal-estar são das crianças vendendo balas nos faróis ao invés de estarem na escola e tendo seu direito de brincar assegurado; de idosos que dormem nas ruas depois de terem dado a vida construindo nosso país; da horda de desempregados sem saúde, sem moradia, sem escola. De fato, Caetano Veloso tem razão quando canta “alguma coisa está fora da nova ordem mundial”.

Estamos vivendo numa pseudodemocracia política com ingredientes de um fascismo social que coloca em risco o elemento essencial da democracia, ou seja, o respeito à diversidade. Não existe democracia de fato sem o

respeito às diferenças que nos marcam e que são ricas na construção da identidade do país. Somos um país miscigenado, um caldeirão de culturas, tendo um tecido social composto por etnias, orientações, desejos, gostos.

Numa ação quase que exemplar, que na verdade deveria ser o *modus operandi* da polícia, os assassinos foram presos algumas horas depois bebendo despreocupadamente em um bar que reunia skinheads na cidade. Os policiais chegaram até o seu paradeiro a partir do depoimento de um homossexual que vive nas ruas. Triste sina desses rapazes, pois ao analisarmos com mais atenção o perfil dos mesmos percebemos que na sua maioria são pessoas tão discriminadas como os homossexuais. São na sua maioria de origem muito humilde, com subemprego, baixa escolaridade, nordestinos e afrodescendentes. É o refinamento do fascismo social. Quando excluídos matam excluídos.

Com a prisão dos mesmos, os grupos de militância homossexual iniciaram uma saga para que esse caso emblemático fosse referencial e exemplar em sua punição, agindo de forma pedagógica para que outros não aconteçam. Iniciamos um trabalho muito intenso junto à mídia em geral, fornecendo informações para jornais, revistas, televisões, rádios e internet. Construimos um site para divulgar as informações sobre o caso, bem como manter a memória de crime bárbaro como sinal de um marco contra a homofobia e a intolerância.

Estabelecemos uma relação bem próxima à família do Edson, pois além da dor da perda, a orientação sexual dele foi desnudada e foi preciso um trabalho intenso para que sua família tivesse o entendimento de que ele tinha o direito à livre orientação do seu desejo. Muitas situações novas ficaram afloradas e novamente percebemos o quanto é difícil ainda, apesar do drama da perda, a família assimilar a homossexualidade do filho, como se isso fosse algo que o desmerecesse ou que o tornasse inferior a um heterossexual.

Essa conclusão reforçou em nós a tenacidade da necessidade de interferência nos processos educativos nos mais variados âmbitos (escolas, igrejas, locais de trabalho, famílias etc.) para que nós, homossexuais, não passássemos de vítimas da violência para causadores da mesma, por assumirmos nossa orientação.

No primeiro julgamento, fizemos um trabalho muito intenso de advocacy, com pressão junto à população e com apoio da imprensa, que foi exemplar nesse caso, pois divulgou sempre a situação bizarra dessa morte. Ocupamos a frente do Fórum e sabíamos que, se não nos mobilizássemos e trouxéssemos para as pautas do dia o tão esperado julgamento, correríamos o risco de ver atenuado esse crime. Foi um momento muito marcante em nossa militância, pois conseguimos uma grande mobilização e trouxemos, após mais de um ano, esse crime para as páginas dos jornais, editoriais, internet, TV etc.

(...) é difícil ainda, apesar do drama da perda, a família assimilar a homossexualidade do filho, como se isso fosse algo que o desmerecesse ou que o tornasse inferior a um heterossexual.

Segundo o Promotor Dr. Marcelo Milani, o caso trouxe muita reflexão sobre a situação em que vivem os homossexuais na sociedade brasileira. Dr. Milani usou como objeto de sua acusação o fato de terem cometido um *hate crime* (crime de ódio – tipologia que ainda não existe em nossa legislação e que é aplicada em outros países, quando a causa do crime está relacionada com ódio em relação ao gênero, etnia, religião, nacionalidade/naturalidade etc.) pelo fato de Edson Neris ser homossexual. Essa sua linha foi muito proativa, já que se trabalhou o tempo todo com o direito da livre orientação sexual, o que abre um precedente interessante, pois se analisarmos algumas peças de outros julgamentos em que homossexuais foram assassinados, encontraremos pérolas do tipo: “ele procurou tal situação, pois sucumbia a seus desejos obscenos”, ou “devido à sua conduta irregular, colocou-se diante do perigo”.

(...) *hate crime (crime de ódio – tipologia que ainda não existe em nossa legislação e que é aplicada em outros países, quando a causa do crime está relacionada com ódio em relação ao gênero, etnia, religião, nacionalidade/naturalidade etc.)*

Esse julgamento inaugurou um novo espaço na defesa de nossa orientação sexual e trouxe no seu bojo a perspectiva de que a justiça está sendo feita, apesar de tamanha atrocidade. Durante o primeiro julgamento, no qual foram julgados dois acusados, o clima foi um tanto tenso, pois alguns amigos dos acusados e skinheads estavam presentes e, de forma dissimulada, ameaçavam nossa militância, mostrando tatuagens e cabeças raspadas. Foram horas de denúncia e defesa e, ao final, os dois, de forma inédita, foram condenados a quase 20 anos de reclusão em regime fechado. A sentença do juiz foi muito importante, pois consta nos autos que, da mesma forma que os skinheads têm o direito de andar com suas roupas exóticas, nós, homossexuais, temos o direito de expressar nossa afetividade em público, sem correr risco por essa iniciativa.

O caso envolveu muitas pessoas e nove foram para julgamento, ao todo quatro foram condenados a penas semelhantes, uma mulher foi absolvida por falta de provas e um outro que, por ter colaborado nas investigações, teve sua pena abrandada. Ainda restam mais pessoas a serem julgadas e esperamos que a justiça continue sendo feita.

Não paro de pensar (...) em que momento a intolerância se acentuou e virou raiva, que virou ódio, que virou morte.

Todas as vezes em que vou ao Tribunal do Júri para mais um julgamento, vejo os algozes de Edson algemados e olho para suas famílias com os rostos extremamente sofridos. Não paro de pensar onde é que tudo aquilo começou na vida deles. Em que momento a intolerância se acentuou e virou raiva, que virou ódio, que virou morte.

Sou educador e fico avaliando em que momento o preconceito tomou conta deles e quais os motivos desse preconceito. Ninguém nasce com preconceito, pois o mesmo é um produto sociocultural de uma sociedade que está doente. O preconceito é repassado através da escola, das igrejas, das próprias famílias, do ambiente de trabalho etc. Como educador, fico pensando que de nada adianta um aluno sair da escola sabendo tudo de matemática, de português, de ciências ou história se ele, em suas reflexões, achar que homossexuais, nordestinos e negros são cidadãos de segunda categoria. Com certeza, a escola terá falhado sobremaneira com ele,

pois os conteúdos de cidadania e direitos humanos não permearam sua formação.

Estamos grávidos de esperança na mudança das relações que se estabelecem com os homossexuais, e acreditamos que o trabalho de visibilidade que estamos realizando em todo o país e as parcerias estabelecidas com os outros segmentos estigmatizados de nossa sociedade seja o caminho dessa mudança, pois esse sonho é coletivo e por esse motivo pode e vai se transformar em realidade.

Beto de Jesus, educador, militante do Movimento Homossexual e consultor em Diversidade Sexual (em <http://www.social.org.br/relatorio2002/relatorio027.htm>).

(...) de nada adianta um aluno sair da escola sabendo tudo de matemática, de português, de ciências ou história se ele (...) achar que homossexuais, nordestinos e negros são cidadãos de segunda categoria.

O DEBATE EM TORNO DO ABORTO

O ABORTO É UMA QUESTÃO BEM POLÊMICA ATUALMENTE. QUAL SERÁ A POSIÇÃO DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS A RESPEITO? COMO O BRASIL E OUTROS PAÍSES SE POSICIONAM A RESPEITO? SÃO ESSAS AS QUESTÕES ABORDADAS NESTE TEXTO.

A posição dos movimentos feministas tem sido contra a abordagem moral e criminalizante dada à questão do aborto.

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

A posição dos movimentos feministas tem sido contra a abordagem moral e criminalizante dada à questão do aborto. A proposta é incluir o tema na agenda dos direitos sociais, sexuais e reprodutivos com uma abordagem focada na saúde pública.

Abaixo há um resumo sobre a legalidade do aborto no mundo¹:

AMÉRICA LATINA

- Colômbia: O aborto é permitido em casos de má-formação do feto, estupro (violação), incesto e quando há risco para a saúde da mãe.

1. Fonte: Center for Reproductive Rights (<http://www.reproductiverights.org>)

EUROPA

- Inglaterra (Reino Unido): O aborto é permitido até as 24 semanas por razões econômicas, sociais e médicas. Após as 24 semanas, é permitido em caso de risco grave para a saúde da mãe e má-formação do feto.
- França: É permitido até 12 semanas por razões sociais e econômicas, permitido após 12 semanas em caso de risco de vida para a mulher ou má-formação do feto. O sistema social de saúde cobre os gastos da interrupção voluntária da gravidez.
- Itália: Permitido até os 90 dias por motivos sociais, condições econômicas ou circunstâncias familiares, e é permitido em qualquer momento da gravidez se colocar em risco a vida e a saúde da mulher, ou em caso de estupro.
- Portugal: O aborto é permitido até 10 semanas de gestação, por motivos sociais e econômicos e desde que obedeça a uma série de critérios.
- Espanha: É permitido até 12 semanas em caso de estupro. Permitido depois das 22 semanas por má-formação do feto. Permitido em que qualquer momento da gravidez desde que esteja em risco a saúde e a vida da mulher.

AMÉRICA DO NORTE

- Estados Unidos: Aborto legalizado desde a década de 1970, com exceção do estado de Dakota do Sul.

Uma grande conquista dos movimentos feministas no Brasil foi a criação, em 2004, da Comissão Tripartite – Executivo, Legislativo e Sociedade Civil, feita através da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, que teve como função elaborar uma proposta para “Revisar a legislação punitiva que trata da interrupção voluntária da gravidez”, uma prioridade apontada pela Iª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, sendo desta forma também prioridade no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

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

PARTICIPAÇÃO FEMININA NO MERCADO DE TRABALHO:

INDICADOR PRECISO DA DESIGUALDADE

JÁ PERCEBEU QUE HÁ CERTAS PROFISSÕES PREDOMINANTEMENTE MASCULINAS E OUTRAS PREDOMINANTEMENTE FEMININAS? DE ONDE VEM ESSA DIVISÃO? ESTE TEXTO ABORDA ESSA TEMÁTICA E ILUSTRA QUE INICIATIVAS EXISTEM QUANTO AO COMBATE DE DISCRIMINAÇÕES DE GÊNERO NO MERCADO DE TRABALHO.

O processo de escolarização pode reforçar a associação freqüente entre o gênero feminino e determinadas ocupações ou profissões, levando assim a uma desvalorização social das mesmas, porque consideradas de menor competência técnica ou científica.

Em momentos anteriores, já mencionamos as discriminações sofridas pelas mulheres no mercado de trabalho. Fruto de uma educação que cultiva o cuidado com o outro (filhos, marido, parentes, idosos), parte das mulheres acaba abraçando carreiras tidas como femininas: professoras, enfermeiras, assistentes sociais, psicólogas, empregadas domésticas etc. Não só é comum que elas escolham carreiras no campo do ensino ou da prestação de serviços sociais ou de saúde, como se supõe serem tais atividades uma extensão para o espaço público das tradicionais tarefas que as mulheres já desenvolvem no ambiente doméstico. Assim, espera-se que possam conciliar melhor o desempenho profissional e os encargos da maternidade e do cuidado com a família.

O processo de escolarização pode reforçar a associação freqüente entre o gênero feminino e determinadas ocupações ou profissões, levando assim a uma desvalorização social das mesmas, porque consideradas de menor competência técnica ou científica. Para se ter uma idéia, mesmo entre carreiras de prestígio social, como a medicina, as especialidades que se feminizaram – a exemplo da pediatria – são malremuneradas se comparadas a outras especialidades cujo contingente masculino é mais expressivo, como a ortopedia ou a neurologia.

Para obter informações detalhadas, acesse o site da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres <http://www.presidencia.gov.br/spmulheres/> e consulte os boletins eletrônicos Mulher e Trabalho.

A luta por salários equiparados, a partir de uma educação não-sexista, por assegurar o cumprimento de direitos trabalhistas e combater discriminações de gênero e étnico-racistas, tem sido travada em *diversas instâncias do Estado* e dos movimentos sociais.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER

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

A exemplo da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), outras secretarias e coordenadorias têm sido criadas com a função de elaborar, implantar e monitorar políticas públicas que objetivem a Igualdade de Gênero e a Diversidade Sexual e Racial. Há também um Plano Nacional de Políticas para as Mulheres que, como resultado das atuações e das reivindicações de diferentes organizações de mulheres do país, aponta quais são as maneiras possíveis e desejáveis de dirimir as discriminações sexuais, de gênero e de raça-etnia a partir de várias áreas, como Educação, Saúde, Geração de Renda e Trabalho.

O curso Gênero e Diversidade na Escola é um exemplo de política pública elaborada, realizada, monitorada e mantida graças à existência de uma Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres que se preocupa em construir a igualdade de gênero e a diversidade racial e sexual também a partir da realidade escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, p.157-174, 1999.
- BRANDÃO, Elaine. Reis. Violência conjugal e o recurso feminino à polícia. In: BRUSCHINI, C. & HOLLANDA, H. B. (orgs.). **Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. 34. ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p.51-84.
- CECCHETTO, F. R. **Violência e estilos de masculinidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004
- CITELLI, Maria Teresa. Mulheres nas ciências: mapeando campos de estudo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 15, 2000.
- Desdobramentos do feminismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.16, 2001.
- Dossiê Mulher e Violência. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, jan./jun. 1993.
- Dossiê Mulheres Indígenas. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.7, n.1/2, 1999.
- Dossiê Mulheres Negras. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, jul./dez. 1995.
- FERRARI, A. Esses alunos desumanos: a construção das identidades homossexuais na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.28, p.87-111, jan./jul. 2003.
- Gênero, Ciências e História. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.15, 2000.
- LASMAR, Cristiane. Mulheres indígenas: representações. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.7, n.1/2, 1999.
- LIMA, Márcia. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, 1995.
- McCALLUM, Cecília. Aquisição de gênero e habilidades produtivas: o caso Kaxinawa. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.7, n.1/2, 1999.
- Raça e Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.6/7, 1996.
- Raça, sexualidade e saúde. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.14, n.1, Jan./Abr. 2006.
- Relações de gênero e saúde reprodutiva. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.1, jan/jun 2000.
- ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, A. S. A. & HUNTLEY, L. **Tirando a máscara: ensaio sobre racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.237-256.
- ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.515-540, 2001.
- SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?**. São Paulo: EDUSC, 2001.
- THORNE, B. **Gender play: girls and boys in school**. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1993.
- Verbete Feminismo pós-75. In: SCHUMAHER, Schuma. & VITAL BRAZIL, Erico. (orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil. De 1500 até a atualidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. p.229-239.
- WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência III: os jovens do Brasil: juventude, violência e cidadania**. Brasília; UNESCO; 2002.
- WENETZ, I. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Dissertação de mestrado, UFRGS – Faculdade de Educação Física, 2005.

WEBIBLIOGRAFIA

BENEDETTI, Marcos. **Corpos todos feitos**. Entrevista publicada no site do Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inleid=1647&query=simple&search%5Fby%5Fauthorname=all&search%5Fby%5Ffield=tax&search%5Fby%5Fheadline=false&search%5Fby%5Fkeywords=any&search%5Fby%5Fpriority=all&search%5Fby%5Fsection=all&search%5Fby%5Fstate=all&search%5Ftext%5Foptions=all&sid=51&text=corpos+todos+feitos&x=12&y=0> Acesso em: 25 jun. 2008.

BRASIL. **Lei nº8069, de 13/07/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponí-

vel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 26 jun. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.340, 07/08/2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm Acesso em: 26 jun. 2008. (LEI MARIA DA PENHA).

Cara, cor e corpo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.23, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 25 jun. 2008.

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

MINELLA, Luzinete Simões. Autodeterminação e passividade feminina e masculina no campo da saúde reprodutiva. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.1, p.169-185, 2000. Disponível em: <http://portalfeminista.org.br/REF/PDF/v8n1/Minella> Acesso em: 25 jun. 2008.

MOUTINHO, Laura; CARRARA, Sérgio et al. Raça, sexualidade e saúde. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.14, n.1, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a02v14n1.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.

VIANNA, Cláudia Pereira. P. & UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p.77-104, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.

Dossiê Gênero e educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issueoc&pid=0104-026X20010002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 26 jun. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p.541-553, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> Acesso em: 26 jun. 2008

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p.515-540, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf> Acesso em: 26 jun. 2008.

CONFERÊNCIAS DA ONU

CONFERÊNCIA MUNDIAL DO MEIO AMBIENTE - ECO 92 (Rio de Janeiro, Brasil, 1992)

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE DIREITOS HUMANOS (Viena, Áustria, 1993)

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (Cairo, Egito, 1994)

CÚPULA MUNDIAL SOBRE DESENVOLVIMENTO SOCIAL (Copenhague, Dinamarca, 1995)

IV CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER (Beijing, China, 1995)

CONFERÊNCIA CONTRA O RACISMO (Durban, 2001): disponível em www.unesco.org/biblioteca/legislacao/Declaracao_Durban.pdf/view

SITES PARA VISITAR

AGENDE – AÇÕES EM GÊNERO, CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO – <http://www.agende.org.br>

ANIS – INSTITUTO DE BIOÉTICA, DIREITOS HUMANOS E GÊNERO – <http://www.anis.org.br>

CATÓLICAS PELO DIREITO DE DECIDIR – <http://www.catolicasonline.org.br>

CFEMEA – CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ACESSORIA – <http://www.cfemea.org.br>

COMITÊ DE CIDADANIA E REPRODUÇÃO – <http://www.ccr.org.br>

IPAS BRASIL - <http://www.ipas.org.br>

REDE FEMINISTA DE SAÚDE - <http://www.redesaude.org.br>

SEPPPIR - SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – <http://www.presidencia.gov.br/seppir>
SOS CORPO – <http://www.soscorpo.org.br>

VÍDEOS

RETRATO DE MULHER – Brasil. 15min. Direção: Carmen Barroso. Narrado em primeira pessoa e através de fotos, o vídeo conta a história de lutas, dramas e conquistas da mulher brasileira, de 1500 até o século XX

À DISCIPLINA E O RENDIMENTO NA SALA DE AULA

A MANEIRA COMO ALUNAS E ALUNOS SE SENTAM NA SALA DE AULA, AS BRINCADEIRAS REALIZADAS NO PÁTIO E O MODO COMO A DISCIPLINA É ORGANIZADA SÃO EXEMPLOS DE SITUAÇÕES EM QUE SE REITERA E LEGITIMA A PRODUÇÃO DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES COMO ESSÊNCIAS E PÓLOS HIERARQUIZADOS. POR OUTRO LADO, CONSTITUEM OPORTUNIDADES DE CONSTRUIR A IGUALDADE DE GÊNERO. COMO MENINAS E MENINOS APRENDEM SOBRE O MASCULINO E SOBRE O FEMININO NA ESCOLA? COMO AS RELAÇÕES DE GÊNERO APARECEM NO SEU COTIDIANO ESCOLAR? COMO AS RELAÇÕES DE GÊNERO ESTÃO PRESENTES EM ELEMENTOS COMO DISCIPLINA, DIFERENÇAS DE RENDIMENTO, BRINCADEIRAS NO PÁTIO, ATIVIDADES NA SALA DE AULA? PENSE SOBRE ISSO AO LER ESSE TEXTO.

As diferenças percebidas entre os sexos, em razão da existência das relações de gênero, são organizadoras do espaço social, ou seja, o fato de as meninas e as moças serem consideradas mais quietinhas e de os meninos e rapazes serem vistos como os mais bagunceiros é levado em conta na hora de decidir quem vai sentar com quem e em quais lugares da sala.

Por um lado, há quem organize os alunos e as alunas em alternância nos assentos da sala de aula. Com o objetivo de criar disciplina, nas séries iniciais, meninos sentam-se com meninas e meninas sentam-se com meninos. O objetivo disto, segundo algumas professoras, é garantir menor possibilidade de dispersão. Parte-se da idéia de que tal “mistura” poderia assegurar um bom andamento da disciplina em sala de aula. Por outro lado, alguns docentes, para instituírem ordem, não juntam meninas e meninos, ao contrário, lançam mão da “separação” dos grupos, o que também é justificado por eles com base nas diferenças sexuais.

De um modo ou de outro, *as características tradicionalmente consagradas como femininas e masculinas* são evocadas na construção da noção de disciplina e em sua prática no espaço escolar. Temos como exemplo situações rotineiras, nas quais as professoras pedem para as meninas fazerem mais silêncio e, assim, ajudarem na manutenção da ordem em sala. Além disso, o uso da palavra pode ser distribuído e motivado de modo desigual entre alunas e alunos.

Leia o texto *Mau Aluno, Boa Aluna?* Sobre como as professoras avaliam os meninos e as meninas, escrito pela profa. Marília Pinto de Carvalho, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: [http://www.scie-
lo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf](http://www.scie-
lo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf)

É comum que os estudantes (rapazes e meninos) sejam aqueles que marcadamente apresentam “problemas de disciplina”. Os modos de construção social do masculino, assim como as idéias sobre o que esperar de um menino, geralmente contêm dados que associam os meninos à imagem de “bagunceiros” ou “ameaçadores da ordem”. A socialização a que são sujeitos os meninos conduz a uma maior disposição em exteriorizar a recusa à autoridade do professor e da professora, contestando-a. Homens e meninos teriam, assim, por um conjunto de fatores socioculturais, uma maior tendência a desafiar figuras de autoridade porque, de vários modos, este é um comportamento socialmente legitimado, e até mesmo esperado, dos indivíduos do sexo masculino. Tal realidade, ainda que não seja passível de ser generalizada, é bastante comum nas escolas e, de certo modo, corrobora para que os alunos meninos tenham um desempenho escolar abaixo do que poderiam. Isto deriva de uma noção de disciplina fundada na percepção das diferenças sexuais e nas desigualdades de gênero e que também resulta em conseqüências negativas para as meninas, que estariam fadadas a “obedecer sempre”, parecendo jamais questionar educadoras e educadores.

Em relação às meninas, buscar autonomia e independência, ou mesmo distanciar-se espacialmente dos adultos, pode ser uma atitude que não combina com o feminino.

Assim, um mesmo ato pode ser percebido desigualmente pelos/as estudantes. Para eles/elas, a recusa da autoridade do educador e da educadora é muitas vezes uma maneira de exercer certa independência e autonomia. Em algumas ocasiões, as/os professoras/es acabam por considerar esse comportamento uma manifestação desejada e necessária de masculinidade. Esta representação está inclusive presente em ditados populares, como “menino muito quietinho é porque está doente”.

Em relação às meninas, buscar autonomia e independência, ou mesmo distanciar-se espacialmente dos adultos, pode ser uma atitude que não combina com o feminino. Tende a haver maior tolerância a comportamentos e a práticas considerados indisciplinados ou desrespeitosos em sala quando realizados por meninos, adotando-se uma postura mais rígida diante das faltas cometidas pelas meninas. Um dos efeitos desta desigual maneira de agir dos docentes diante da indisciplina de alunos e alunas explica, em parte, a diferença de rendimento entre eles e elas.

Se é comum que as meninas tenham cadernos mais completos e organizados do que os me-

ningos, também é considerado normal que eles abandonem, mais do que suas colegas do sexo feminino, as tarefas escolares para conversar, andar pela classe ou desenhar. Embora nem todos os estudantes façam isso, vale notar que quando há algum grupo impedindo, de modo ruidoso, o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, ele é composto, na maioria das vezes, por pelo menos um menino ou rapaz em meio a meninas e moças.

Diante destas descrições, nota-se que a atuação dos meninos costuma ser prejudicial ao seu desempenho escolar.

O rendimento das estudantes é favorecido de diferentes maneiras, pois a escola beneficia-se das distintas habilidades produzidas por outras instâncias de socialização. O papel de “boa aluna que ajuda os colegas” é uma dessas habilidades. As meninas devem ser aquelas que servem e cuidam, que estão à disposição para ajudar e atender às necessidades das outras pessoas. Estes são afazeres e posturas relacionados à feminilidade, segundo o modo com que tradicionalmente as relações de gênero foram construídas e organizadas em nossa sociedade. Vale notar que isto não corresponde a uma subordinação das estudantes, uma vez que aceitar tais demandas dá a elas a oportunidade de angariarem prestígio ao se relacionarem, em um patamar diferenciado, com as/os professoras/es e com os/as demais estudantes.

Fazer com que as estudantes assumam tarefas de organização e cuidado expressa como a tradicional socialização feminina opera na escola de modo a reforçar e a perpetuar uma determinada divisão sexual do trabalho, na qual as mulheres e os homens devem se ocupar de diferentes obrigações. Nesta divisão, as meninas e as mulheres são as obedientes cuidadoras, que trabalham duro e asseguram a ordem, sem subvertê-la ou questioná-la. Para meninos e homens, resta corresponder à demanda por comportamentos rebeldes e agressivos, a fim de ser reafirmado um modelo específico de masculinidade.

Como atualmente as meninas tomam a iniciativa nos envolvimento amorosos, afetivos e sexuais, este tipo de atitude é interpretado como uma inversão de papéis.

Outro argumento que parece ser recorrente quanto a problemas no rendimento de estudos para meninas seria terem um “aguçamento” maior quanto à sua sexualidade. Para alguns professores/as, as meninas despertariam sexualmente antes que os meninos, daí elas serem tidas com frequência como bem mais “atiradas”, ou seja, são elas que tomam a iniciativa nos relacionamentos amorosos ou sexuais, o que acarretaria prejuízos aos seus estudos. Por outro lado, nenhuma referência é feita aos meninos no que diz respeito à relação direta entre prejuízo nos estudos e envolvimento sexual.

A percepção sobre o despertar da sexualidade nas meninas é muitas vezes vista e interpretada diferentemente do despertar nos meninos. Como atualmente as meninas tomam a iniciativa nos envolvimento amorosos, afetivos e sexuais, este tipo de atitude é interpretado como uma inversão de papéis. Afirma-se que antigamente, pelo contrário, eram os meninos e os

homens que tomavam a iniciativa nos relacionamentos. Desta forma, é possível observar que aquilo que está oculto é o poder de quem escolhe quem. No passado, os homens escolhiam as mulheres e, hoje em dia, seriam as mulheres que escolheriam os homens, o que no cotidiano das escolas estaria prejudicando as alunas em seu rendimento escolar. É importante perceber também que nestas observações estão embutidas preocupações de ordem moral: as meninas deixam de ser recatadas, puras, inocentes, aquelas que precisam se resguardar, não devendo demonstrar nenhuma iniciativa e experiência sexual.

As preocupações com a “inversão de valores” demonstram a exigência de uma “virgindade moral” (Heilborn, 2006)¹ para as meninas, a partir de um comportamento passivo e ingênuo imposto a elas. A “ordem” estabelecida entre os *papéis de meninos e meninas*, de homens e mulheres quanto a relações afetivas e sexuais não pode sofrer alterações, ou seja, as mulheres devem ser recatadas e esperar que os homens as procurem. Os homens, por sua vez, deverão sempre tomar a iniciativa, portanto, precisam ter experiência no assunto.

Para saber mais sobre co-educação e para ter mais subsídios para pensar sobre a convivência de alunas e alunos na escola mista, sugerimos a leitura *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*, da profa. Daniela Auad.

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

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

O USO DA FALA E AS INTERAÇÕES COM

A PROFESSORA E COM O PROFESSOR

INDISCIPLINA E DESOBEDIÊNCIA. ORGANIZAÇÃO E CUIDADO. A QUEM SE ASSOCIAM ESSAS PALAVRAS NA ESCOLA: AOS MENINOS OU ÀS MENINAS? A EXPECTATIVA COM AS QUAIS PROFESSORES E PROFESSORAS OLHAM PARA SEUS ALUNOS E ALUNAS PODE TER IMPACTO SIGNIFICATIVO NO RENDIMENTO ESCOLAR DELES/AS. VEJA O QUE ESSE TEXTO TEM A DIZER SOBRE ISSO.

Apesar de se dizer que as mulheres falam muito na sala de aula, é comum a predominância de voz ser a dos meninos. Impor-se pela palavra significa geralmente, em nossa sociedade, capacidade de liderança. Na escola, tal comportamento corresponde não só a isto, como também a uma maneira de perturbar o bom desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula. De um modo ou de outro, tomar a palavra pode ser um fator de poder na escola que tem como um dos seus efeitos chamar a atenção do/da professor/a. É possível que este/a interaja com mais frequência com as/os estudantes mais falantes, o que conduz a diferenças em relação aos mais reservados.

(...) tanto na sala de aula quanto na família e na comunidade, meninas, moças e mulheres podem aprender que suas contribuições têm pouco valor e que a melhor solução consiste em se retrair.

É freqüente as alunas falarem entre elas, sobretudo com a colega que se sinta imediatamente ao lado. Quando se trata das séries iniciais do Ensino Fundamental, as alunas costumam falar mais baixo do que os alunos. Estes, às vezes, gritam, estabelecendo comunicação com os meninos e as meninas sentados ao seu redor e também em lugares mais distantes.

Ainda que as estudantes pareçam dirigir mais a palavra aos educadores e às educadoras quando pedem explicações sobre a execução de tarefas, é com os alunos que professoras/es falam mais vezes. A eles, mestras/es pedem silêncio, participação e atenção. Os meninos constantemente desafiam as normas e as restrições de conduta que lhes são impostas, tentando fazer

valer suas presenças. De diferentes maneiras, as alunas participam de dinâmicas sociais dominadas por meninos, rapazes e homens. Em razão disso, tanto na sala de aula quanto na família e na comunidade, meninas, moças e mulheres podem aprender que suas contribuições têm pouco valor e que a melhor solução consiste em se retrair.

A esta altura do nosso curso, não será demais lembrar que todo o conteúdo que estamos estudando não se presta a provar que professoras e professores são machistas ou autoritários. Também não se trata de atribuir às mulheres, como se faz popularmente, a responsabilidade pela perpetuação das desigualdades de gênero, uma vez que cabe a elas, tradicionalmente, o cuidado das gerações jovens. Contudo, a abordagem do Curso Gênero e Diversidade na Escola reconhece que alguns mestres e mestras costumam temer a contestação de valores e papéis consagrados pela herança cultural. Talvez pensem que tal questionamento seja capaz de abalar os valores morais, a família ou os ideais de feminilidade e masculinidade.

Quando analisamos o uso da fala na escola e as interações entre estudantes e docentes, percebemos que, apesar das expectativas e das exigências distintas em relação à conduta disciplinar de alunos e alunas, as meninas não se tornam necessariamente um grupo menos expressivo. São recorrentes, por parte de colegas e de professores/as, avaliações negativas de alunas que falam demais e, com isso, perturbam o bom andamento da aula.

Na escola aprende-se a ouvir, a calar, a falar e a preferir. Aprende-se também quem pode falar, onde pode falar e sobre o que pode falar. Todos os sentidos são treinados para que se reconheça o que é considerado bom e decente e se rejeite o que é tido como indecente. A linguagem tem papel fundamental nestas construções.

Conforme afirma Louro,¹ as práticas rotineiras e comuns, os gestos, as palavras banalizadas precisam ser alvo das atenções e da desconfiança, ou seja, daquilo que é tomado como “natural”. Questionar não só o conteúdo ensinado, mas também a forma como é ensinado e qual é o sentido que os/as alunos/as dão ao que aprendem, atentar para o uso da linguagem, procurando identificar o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que freqüentemente a linguagem carrega e institui constituem tarefas essenciais da escola e de seus educadores/as.

A linguagem é uma forma perspicaz, persistente e eficaz na produção das distinções e das desigualdades:

Ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, porque ela nos parece, quase sempre muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso

(...) Impossível não perceber nos relatos o caráter violento de tais atividades, nomeadas pelos garotos de brincadeiras. A violência é tanto física quanto simbólica. Agride-se não só o corpo e a honra, mas também é construída, através dessas agressões, a identidade sexual de quem participa e de quem não participa do jogo, do produtor e da vítima da brincadeira.

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

que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (Louro, 1997, p.65).

É importante refletir como a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pela ocultação do feminino, mas também pelas adjetivações diferenciadas que são atribuídas aos sujeitos (...)

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

As avaliações desiguais acerca do que seria “natural” para cada gênero dão segurança aos meninos para que se expressem com movimentos mais amplos e falem mais alto do que suas colegas. Eles correm, dão empurrões e fazem ameaças diante de contrariedades. Os modos de falar são, com mais frequência, permeados por xingamentos e frases curtas e objetivas. Muitas vezes, esse modo de estar no mundo resulta em uma maior ocupação por eles do espaço público.

Como já foi apontado neste módulo, essas diferenças entre alunos e alunas certamente não são naturais. Meninas que aparentam meiguice e quietude e meninos que falam aos gritos são produto do modo como as práticas de gênero cotidianas continuam a produzir feminilidades e masculinidades desiguais e hierárquicas.

Ao valer-se de pesquisas, Elena Belotti² apresenta algumas das representações acerca de masculinidades e feminilidades que figuram no imaginário social. Tais representações orientam nossas formas de pensar e de perceber o mundo. Vejamos neste quadro comparativo, baseado na obra de Belotti, o que é tradicionalmente esperado de meninos e meninas:

| MENINOS

| DINÂMICOS, BARULHENTOS E AGRESSIVOS
| INDISCIPLINADOS E DESOBEDIENTES
| NEGLIGENTES, NÃO SÃO APLICADOS
| ESCRIVEM DEVAGAR, SÃO DESARRUMADOS E SUJOS
| AUTÔNOMOS, NÃO DEPENDEM, COM CONSTÂNCIA, DE AFETO, APROVAÇÃO E AUXÍLIO
| SEGUROS, NÃO CHORAM COM FACILIDADE
| SOLIDÁRIOS COM OUTROS DO MESMO SEXO E COM AGUÇADO SENSO DE AMIZADE

| MENINAS

| APÁTICAS, TRANQUÍLAS, DÓCEIS E SERVIS
| DISCIPLINADAS E OBEDIENTES
| METÓDICAS E CUIDADOSAS, SÃO PERSEVERANTES
| ARRUMADAS, CONSERVAM-SE LIMPINHAS E ASSEADAS
| DEPENDENTES DO CONCEITO DA PROFESSORA, PEDEM APROVAÇÃO E AJUDA COM FREQUÊNCIA
| CHORONAS E EMOTIVAS
| FRACAS DE CARÁTER E POUCO SOLIDÁRIAS COM AS COLEGAS

2. BELOTTI, Elena Gianini. Educar para a submissão. Petrópolis, Vozes, 1985.

As descrições acima são caricaturais, portanto, acentuam e exageram até deturpar características tradicionalmente atribuídas a meninas e meninos. Nossos alunos e alunas podem não se adequar exatamente ao que narra o quadro. É importante ressaltar que as relações de gênero não são estáticas. Elas se transformam e são dinâmicas. De todo modo, formas de conduta reiteradas rotineiramente aparecem como pano de fundo do cotidiano escolar. As práticas escolares ora respaldam, ora rechaçam os modelos socialmente valorizados de feminilidade e masculinidade. Muitas vezes, esses modelos servem de referência para nossas práticas pedagógicas.

Embora possa parecer que analisar livros didáticos a partir da categoria gênero seja algo já realizado exaustivamente, tanto do ponto de vista da quantidade como da qualidade, cabe destacar que mulheres, meninas e pessoas não-brancas permanecem sub-representadas nessas publicações amplamente utilizadas nas salas de aula. As abordagens adotadas pelos livros didáticos tendem a expressar as desigualdades da sociedade em geral, conduzindo à sua perpetuação no interior do sistema educativo, na medida em que reiteram imagens e práticas desiguais e hierárquicas entre meninos e meninas. Essa constatação deve ser encarada por educadoras e educadores como um convite para pesquisar, analisar, denunciar e transformar os livros didáticos brasileiros, contribuindo para a crítica dos conteúdos que não respeitem o princípio da igualdade presente na Constituição Brasileira.

Por exemplo, podemos citar o uso da linguagem completamente masculina nos livros didáticos. A gramática da Língua Portuguesa não evidencia, não utiliza a forma feminina em sua linguagem, o que não ajuda a constituir as mulheres como sujeitos próprios. Elas sempre são consideradas a priori parte de uma categoria masculina (todos, professores, diretores, pais, alunos etc.).

Assim, podemos observar também nas inscrições e nas denominações dos espaços e das instituições na sociedade ocupados por homens e mulheres, com uma referência somente masculina (sala dos professores, Câmara dos Vereadores, Câmara dos Deputados etc.).

A escola muitas vezes não adota uma linguagem inclusiva porque não se dá conta da forma como está agindo, e explica que isto acontece porque é uma norma da Língua Portuguesa que, ao se referir aos homens, subentende as mulheres, e que a sociedade compreende e age da mesma forma. Isto é internalizado de tal maneira que o masculino fala mais alto e tem predominância sobre o feminino.

Esta forma de agir reproduz uma invisibilidade do feminino, reafirmando uma construção universal, cuja reprodução muitas vezes não é percebida pela escola e pelos/as educadores/as. O uso da linguagem no masculino está naturalizada, como se afirma na seguinte expressão de uma professora: “Seriíssimo mesmo, na escola a gente nem percebe o que tá fazendo, né? Às

As abordagens adotadas pelos livros didáticos tendem a expressar as desigualdades da sociedade em geral, conduzindo à sua perpetuação no interior do sistema educativo, na medida em que reiteram imagens e práticas desiguais e hierárquicas entre meninos e meninas.

vezes, assim, [...] o masculino fala mais alto”. Cabe à escola e ao conjunto de seus profissionais ficarem atentos ao cotidiano da sala de aula e das normas estabelecidas pela própria escola e também aos recursos pedagógicos e didáticos utilizados por ela. Como uma motivação a mais, vejamos o roteiro inspirado na obra de Andrée Michel, extraído do livro *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*, de Daniela Auad, Editora Contexto, 2006.

**| ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DE LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS
QUANTO ÀS DESIGUALDADES DE GÊNERO**

1. TÍTULO DA OBRA:

2. ASSUNTO TRATADO OU DISCIPLINA:

3. EDITORA E ANO DA PUBLICAÇÃO:

4. NOME DE AUTORAS/ES:

5. SEXO DE AUTORES/AS: FEMININO () MASCULINO ()

6. QUANTAS SÃO AS ATIVIDADES/OCUPAÇÕES NAS QUAIS SÃO MENCIONADAS:

MENINAS () MENINOS () MULHERES () HOMENS ()

7. QUAL O NÚMERO DE ILUSTRAÇÕES APRESENTADAS EM RELAÇÃO A CADA SEXO:

MENINAS () MENINOS () MULHERES () HOMENS ()

8. QUANTAS VEZES O TEXTO MENCIONA:

MENINAS () MENINOS () MULHERES () HOMENS ()

9. QUAIS SÃO OS ADJETIVOS USADOS PARA DESCREVER:

MENINAS: _____

MENINOS: _____

MULHERES: _____

HOMENS: _____

10. DESCREVA A LINGUAGEM UTILIZADA NO TEXTO PARA SE REFERIR AOS HOMENS E AOS MENINOS E ÀS MULHERES E ÀS MENINAS.

11. AS MULHERES E OS HOMENS QUE APARECEM NOS TEXTOS APRESENTAM CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS? QUAIS?

12. QUAIS SÃO OS MODELOS APRESENTADOS PARA MENINAS, MENINOS, MULHERES E HOMENS?

13. O TEXTO ESTÁ ESCRITO EM ESTILO CONTEMPORÂNEO E REALISTA?

14. EXISTEM SEÇÕES ESPECIAIS QUE TRATEM UNICAMENTE DAS MULHERES OU DE ETNIAS E RAÇAS PARTICULARES? CASO SIM, COMO SÃO ABORDADAS AS MINORIAS SOCIAIS?

15. COMO ESSE TEXTO PODE INFLUENCIAR AS ASPIRAÇÕES DE MENINAS E MENINOS NO QUE DIZ RESPEITO À INSTRUÇÃO E À PROFISSÃO?

16. EM UMA PÁGINA, FAÇA UM BREVE RESUMO DO LIVRO OU DO MATERIAL ANALISADO. DIGA SE ELE DEVE OU NÃO SER ADOTADO E POR QUÊ.

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NO PÁTIO

HÁ DE SE QUESTIONAR DIANTE DAS PRÁTICAS ESCOLARES SE ALGUNS COMPORTAMENTOS E ATITUDES SÃO MAIS TOLERADOS NAS ALUNAS DO QUE NOS ALUNOS. UMA MENINA JOGAR FUTEBOL CAUSA TANTO ESTRANHAMENTO QUANTO UM MENINO BRINCAR DE BONECA OU DE CASINHA EM MEIO ÀS PANELINHAS E O MINIFOGÃO?

Como temos refletido neste Curso, a observação de situações e atividades escolares é reveladora de onde e como se constroem as diferenças, as oposições e as desigualdades de gênero no cotidiano escolar. Ao considerar, por exemplo, como meninas e meninos são *separados* ou *misturados* no e pelo ambiente escolar, podemos perceber como as representações de gênero repercutem na escola.

Ao olhar a sala de aula, nota-se a predominância da separação entre alunas e alunos, expressa até mesmo pela disposição das carteiras. No pátio, entretanto, a primeira impressão pode ser de uma “mistura” indistinta entre meninos e meninas. Assim, inicialmente, parece haver divisões na sala de aula e “misturas” no pátio. Contudo, quando direcionamos um olhar mais atento ao pátio, torna-se perceptível que a organização desse espaço e sua ocupação por meninos e meninas também são pautadas pelo modo como masculinidades e feminilidades são concebidas.

Os jogos e as brincadeiras dos quais participa a maioria dos alunos e das alunas quando estão no pátio também são expressivos. Eles podem revelar como as relações de gênero vão sendo construídas e, ao mesmo tempo, como vão fabricando meninas, meninos, homens e mulheres. As atividades de pátio, das quais alunas e alunos se ocupam no recreio, podem ser agrupadas em quatro categorias:

- Atividades exclusivas das alunas: lanchar e conversar; passear pelo pátio em

duplas ou trios; jogar vôlei ou handeball.

- Atividades exclusivas dos alunos: futebol; lutas corporais de breve duração; jogos eletrônicos ou de cartas;
- Atividades mistas (com alunas e alunos) sem reforço predominante de desigualdade entre o masculino e o feminino: queimada; pique-esconde. Jogos em que meninos e meninas participam de forma indistinta podem ser percebidos como atividades de fronteira, na acepção utilizada pela americana Barrie Thorne¹, em seu livro *Gender Play* (Tradução livre: Jogos de gênero). De acordo com Thorne, nessas atividades de fronteira não existem movimentos “de mulher” ou “de homem” e todos exercem os mesmos movimentos e habilidades para brincar. Atividades como a “queimada” e o “pique-esconde” podem ser pensadas como uma maneira de borrar as tradicionais fronteiras entre masculinidades e feminilidades.
- “Atividades mistas (com alunos e alunas) com claro reforço de desigualdade entre o masculino e o feminino: jogos e atividades em que são formados times “eles x elas”; Menino pega Menina” e “Menina pega Menino”, como uma “releitura” do conhecido e comum “pega-pega”.

Nas escolas é possível perceber a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina. Esses territórios são construídos utilizando-se diferentes artifícios originados nos conceitos preestabelecidos de masculino e feminino e de relações de poder. O acesso ao território masculino é negado ao feminino, e constitui-se em uma relação de poder entre meninos e meninas em que o masculino tem o domínio sobre o feminino. A menina que ousa transgredir tal relação de poder estabelecida é punida. Muitas vezes essas meninas são pejorativamente apelidadas de “corrimão”, “maçaneta”, entre outras.

Quando se observa o comportamento de uma menina que não seria julgado como “natural” de menina, porque ela insiste em estar junto com os meninos, apresentam-se com frequência dúvidas sobre a sua orientação sexual. Os territórios masculinos são reforçados pelas compreensões de masculino e feminino.

Atualmente, é mais comum meninas assumirem atividades que até pouco tempo eram exclusivamente masculinas do que meninos e rapazes se ocuparem de afazeres percebidos tradicionalmente como femininos. Essa diferença de avaliação expressa a hierarquia de gênero. Uma moça ou menina pode assumir uma atividade considerada masculina sem que isso implique necessariamente desvalorizar-se. No entanto, quando um rapaz exerce uma prática associada ao feminino, a desvalorização é freqüente.

Nas escolas é possível perceber a existência de espaços e territórios delimitados para ocupação masculina e feminina. Esses territórios são construídos utilizando-se diferentes artifícios originados nos conceitos preestabelecidos de masculino e feminino e de relações de poder.

1. THORNE, Barrie. *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, and Buckingham, England: Open University Press, 1993.

Desta forma, podemos concluir que ainda vivemos uma época em que é atribuído maior valor ao masculino do que ao feminino. E mais, quando meninos têm atitudes consideradas femininas, eles são objeto de suspeita se seriam “verdadeiramente homens”, aludindo a uma possível homossexualidade. Um estudo realizado em escolas cariocas mostrou que o preconceito contra homossexuais ou alunos que parecem ser homossexuais é mais explicitado do que preconceitos sobre raça/cor. Assim, é possível constatar que expressar preconceito contra negros é mais vergonhoso do que fazê-lo contra homossexuais². Meninos e rapazes que não seguem o modelo da masculinidade hegemônica são prejudicados e sofrem discriminação.

Através destes exemplos, pudemos constatar que as atividades típicas do pátio são potentes expressões de como as concepções de gênero orientam a maneira como alunos e alunas interagem entre si, expressam seus corpos e aproveitam de forma diferenciada e desigual, por toda a infância e até a idade adulta, o elenco de movimentos, jogos e brincadeiras possíveis. Portanto, a observação dessas atividades pode evidenciar como se dá o aprendizado da separação.

A escola apresenta e institui sujeitos, indivíduos, a partir de um “modelo”. Este modelo é masculino, branco e heterossexual, e todas as pessoas que não se encaixam nele são o Outro, que é reiteradamente tratado como inferior, estranho, diferente.

Em última análise, jogos e brincadeiras são capazes de fornecer dados necessários à elaboração de atividades de lazer que remetam às competências a serem desenvolvidas igualmente por meninos e meninas. As brincadeiras seriam de todos que quisessem reinventá-las cotidianamente. As quadras poderiam ser ocupadas segundo diferentes objetivos que não apenas o desenvolvimento da agilidade e da força. Esta seria uma das variadas maneiras de escolarizar crianças e adolescentes visando a perseguir a igualdade racial, de gênero e de orientação sexual como conteúdos curriculares de orientação interdisciplinar, abarcando inclusive disciplinas como matemática, português, geografia e língua estrangeira.

Como pudemos perceber, a escola muitas vezes é uma instituição normalizadora da era moderna. Os/as educadores/as não se dão conta de quão silenciosa, sutil e reiteradamente as masculinidades e as feminilidades são construídas e lapidadas cotidianamente: com gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, ocupações de espaços, comportamentos e avaliações. Assim também no que diz respeito aos livros didáticos, às normas, à própria organização da escola, aos conteúdos, ao currículo. A escola apresenta e institui sujeitos, indivíduos, a partir de um “modelo”. Este modelo é masculino, branco e heterossexual, e todas as pessoas que não se encaixam nele são o Outro, que é reiteradamente tratado como inferior, estranho, diferente. Esta forma de olhar a sociedade é que institui a desigualdade e não a diferença por si só – como olhamos, de onde olhamos, percebemos e falamos sobre esta diferença é que se dá a produção da desigualdade. Toda vez que a escola deseja “encaixar” um aluno ou uma aluna em um “padrão” conhecido como “normal” está produzindo desigualdades. Romper com isto significa estar atento/a, olhar de outros ângulos, questionar o que parece ser “natural” e inquestionável, discutir e refletir sobre a prática pedagógica da escola, seu conteúdo, seu discurso e sua organização.

2. NIPIAC – Yvone Maggie. *Reparação: racismo e anti-racismo em escolas cariocas*. Em: www.psicologia.ufrj.br/nipiac

BIBLIOGRAFIA

- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.
- _____. **Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. Petrópolis, Vozes, 1985.
- BERNARDES, Nara M.G. **Crianças oprimidas: autonomia e submissão**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.
- BOND, Karen E. Como 'criaturas selvagens' domaram as distinções de gênero. **Pró-Posições**, vol. 9, p. 46-54, jun. 1998.
- CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, jul./dez. 1995.
- _____; DURU-BELLAT, Marie. Co-educação e construção de gênero. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena. **As Novas Fronteiras da Desigualdade: homens e mulheres no Mercado de Trabalho**. São Paulo: SENAC, 2003.
- LOURO Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.
- MAGGIE, Yvone. **Reparação: racismo e anti-racismo em escolas cariocas**. Rio de Janeiro: NIPIAC, [s.d.].
- MICHEL, Andrée. **Não aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares**. São Paulo: UNESCO/CECF, 1989.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C. Deiró. **Belas Mentiras: a ideologia subjacente nos livros didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981.
- NOVAES, M. E. **Professora primária: mestra ou tia?** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.º 15, p. 78-85, 1975.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Relações de gênero no ensino da educação física. **Caderno Espaço Feminino**, n.º 3, p. 79-96, 1996.
- STROMQUIST, Nelly P. Políticas públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 1, p. 27-49, jan./abr. 1996.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, jul./dez. 1995.

WEBIBLIOGRAFIA

- ALTMAN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p.575-585, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf> Acesso em: 26 jun. 2008.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau Aluno, Boa Aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.554-574, 2.sem. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf> Acesso em: 26 jun. 2008
- Dossiê Gênero e educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-026X20010002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 26 jun. 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p.541-553, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf> Acesso em: 26 jun. 2008
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p.515-540, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf> Acesso em: 26 jun. 2008.

LIVROS INFANTIS - ÚTEIS PARA REFLETIR SOBRE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

BOJUNGA, Lygia. , **A bolsa amarela**. [s.l.]: Editora Casa de Lygia Bojunga, 1976.

MINER, Lúcia. **Aninha e João**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

ROCHA, Ruth. **Procurando firme**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

SITES PARA VISITAR

EDUCAÇÃO ON LINE - <http://www.educacaoonline.pro.br>, onde você pode realizar uma busca utilizando a palavra gênero. Ali você encontrará textos acessíveis sobre diversos temas educacionais, incluindo a temática das relações de gênero e étnico-raciais e da diversidade sexual.

REVISTA GÊNERO (UFF – Universidade Federal Fluminense) – <http://www.editora.uff.br/>

HOMEM OU MULHER, QUE PERGUNTA É ESSA?

AO INDAGARMOS “HOMEM OU MULHER, QUE PERGUNTA É ESTA?”, QUEREMOS INSTIGÁ-LA/LO A APROFUNDAR ALGUNS CONCEITOS RELATIVOS À SEXUALIDADE E À ORIENTAÇÃO SEXUAL, ALÉM DE IDENTIFICAR A IMPLICAÇÃO DESTES TEMAS NO DIA-A-DIA DE SUA ESCOLA.

No Módulo Relações de Gênero, refletimos sobre a construção social e cultural do que é feminino e do que é masculino. Defendemos a idéia que as diferenciações e as posições ocupadas na sociedade não são definidas apenas pelo gênero, mas pela combinação do gênero com outras categorias sociais. Neste Módulo abordaremos diferentes situações de preconceito e discriminação vivenciadas por homens e mulheres em função de suas identidades de gênero e de suas orientações sexuais. Faremos isso a partir do cruzamento das categorias de gênero e orientação sexual, de uma reflexão sobre os direitos relativos à sexualidade e de um rápido panorama sobre as mobilizações e a organização do movimento no Brasil de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT).

Neste Módulo abordaremos diferentes situações de preconceito e discriminação vivenciadas por homens e mulheres em função de suas identidades de gênero e de suas orientações sexuais.

Para começar esta Unidade, procure ver o vídeo “Eu amo muito elas”¹ que traz depoimentos e a história do casal Maria Rita Lemos e Fulvia Margotti, e o relacionamento com o filho, a filha e a neta de Maria Rita. Maria Rita abre o vídeo dizendo que as pessoas as vêem mais como pessoas “normais” do que como “lésbicas”, apontando desse modo a relativa aceitação desse relacionamento amoroso entre mulheres no seu círculo íntimo. Mas, ao mesmo tempo, deixa transparecer que, para conseguir essa concordância, elas devem ser mães e tias exemplares e cumprir com todos os seus papéis sociais à perfeição, “como as pessoas normais”. Falas da filha apontam as dificuldades de aprovação do vín

1. Documentário “Eu amo muito elas”, realizado por Cristiane Tellini e Cintia Cristina Meyado Absalonsen. Em: <http://mixbrasil.uol.com.br/tvmix/videos/euamomuitoelas>. WMV. O trecho sugerido vai de 6:55 a 8:55.

Por que nossa sexualidade é tão importante para definir quem somos e como seremos tratados por quem está ao nosso redor?

culo entre as duas. Uma antropóloga e um psicanalista discutem a “normalidade” da relação homossexual dentro da família, levantando dificuldades de aceitação em face das convenções sociais que associam família à heterossexualidade. A busca de felicidade ao lado de quem se ama justifica tanto a união da mãe com uma mulher, quanto a maior aquiescência da relação por parte da filha.

A partir deste breve trecho do vídeo e a título de esquentar os motores para as questões que serão tratadas nesta Unidade, procure refletir:

- Por que algumas manifestações da **sexualidade** são consideradas normais e outras não? Por que a homossexualidade já foi avaliada como doença ou perturbação? Há formas de sexualidade que podem ser consideradas “naturais”? Por quê? Será que escolhemos aquele/a por quem vamos ter desejo, ou isso já faz parte da nossa personalidade? Nossos desejos podem mudar ao longo da vida? Por que nossa sexualidade é tão importante para definir quem somos e como seremos tratados por quem está ao nosso redor? Por que as pessoas que não se comportam de acordo com o que socialmente se espera de homens ou de mulheres são consideradas “anormais”?
- E ainda: Como a sexualidade se relaciona com a constituição de famílias? Como a família nuclear heterossexual transformou-se em modelo ideal de família? Por que algumas manifestações da sexualidade são vistas como legítimas para a constituição de famílias e outras não? O que se diz sobre as famílias formadas por casais de mesmo gênero? Como estes valores incidem na formação de crianças e adolescentes no âmbito educativo formal?
- Pessoas podem ter seus direitos não reconhecidos por motivos que envolvam a sexualidade e suas **identidades sexuais**? Qual o papel da escola na promoção dos **direitos sexuais** das pessoas? Como a escola pode se transformar num ambiente mais livre, seguro e formador de cidadania, promovendo de fato a inclusão de todas as expressões da sexualidade?

GLOSSÁRIO

Direitos sexuais: São direitos que asseguram aos indivíduos a liberdade e a autonomia nas escolhas sexuais, como a de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminações ou violência. Ver o texto “Direitos reprodutivos e direitos sexuais” na Unidade 2 deste Módulo.

Identidade sexual: Refere-se a duas questões diferenciadas: por um lado, é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; por outro lado, é o modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. A identidade sexual corresponde ao posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual ou bissexual, e aos contextos em que essa orientação pode ser assumida pela pessoa e/ou reconhecida em seu entorno.

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

SEXUALIDADE, SOCIEDADE E POLÍTICA

UM HOMEM PODE SE SENTIR “MASCULINO” E MESMO ASSIM DESEJAR OUTRO HOMEM?
UMA MULHER PODE SE SENTIR “FEMININA” E MESMO ASSIM DESEJAR OUTRA MULHER?
ESSAS QUESTÕES DE SEXUALIDADE SÃO UM ASSUNTO PÚBLICO OU PRIVADO? LEIA O TEXTO
ABAIXO E DESCUBRA ALGUMAS IDÉIAS CORRENTES A ESSE RESPEITO.

É comum acreditarmos que o corpo – e, por extensão, a sexualidade – é o que temos de mais “natural” e particular. Ele aparece como uma fonte primordial da identidade de homens e mulheres enquanto pessoas de um sexo ou de outro. Hoje em dia, também reconhecemos mais facilmente que o desejo e a busca de prazer, assim como a necessidade de compartilhar intimidade e afeto, são inerentes aos seres humanos. Assim como estas necessidades dizem respeito à privacidade e ao bem-estar de cada indivíduo, sua expressão é constantemente sujeita à vigilância pública e precisa do reconhecimento coletivo para seu livre exercício, sendo de fato protegida pela Constituição Brasileira.¹ Todas e todos podemos reconhecer, em nossa própria experiência, as pressões sociais para que nossa sexualidade se realize conforme o que “naturalmente” se espera. A escola é um dos locais onde essas pressões se manifes

DICAS DE LEITURA

1. LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999
2. _____. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004 (1. ed.: 1997).
3. BRITZMAN, Deborah. *O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jul. 1996.

1. Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, acessível em http://www6.senado.gov.br/con1988/CON1988_08.03.2006/art_5_.

tam mais visivelmente, por se tratar de um contexto privilegiado de aprendizado de pautas de convivência social e de desenvolvimento de habilidades, dentre elas, os modos de compreender a diversidade.

Um homem pode se sentir “masculino” e desejar outro homem. Uma mulher pode se sentir “feminina” e desejar outra mulher. Alguém que nasceu com atributos corporais masculinos e foi educado para “atuar como homem” pode se sentir “feminino” (ou vice-versa), a ponto de querer modificar seu corpo (...)

Os valores e os modelos de conduta produzidos na escola e transmitidos por ela, tanto por meio dos conteúdos da educação formal, como através da interação cotidiana com colegas, educadoras e educadores, encarnam todos os preconceitos e as desigualdades que são comuns na sociedade, legitimando-os pelo peso da instituição educativa e pela sanção coletiva da comunidade escolar. Guacira Lopes Louro observa que, embora não se possa atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determiná-las de forma definitiva, é necessário reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais”². Por exemplo, a idéia de que o desenvolvimento “normal” da sexualidade conduz à união de um homem e uma mulher, e de que qualquer outra alternativa representa um “problema” que pode ser “bem ou mal resolvido”. O desafio para educadoras e educadores é adotar um olhar reflexivo sobre esses preconceitos e as situações de desigualdades que eles geram, para ser capaz de abordar tais questões na sala de aula.

Como vimos no Módulo Gênero, é dado como pressuposto que quem tem pênis é “homem” e, portanto, deve se sentir “masculino” e se comportar como tal. Nessa mesma linha, quem tem vagina é “mulher”, deve se sentir “feminina” e se comportar como tal. O homem tem que desejar a mulher e a mulher, o homem. Somente o homem e a mulher podem se unir em casamento e formar uma família em que serão criados os futuros homens e mulheres, os quais, por sua vez, devem repetir todo o ciclo e, assim, reproduzir a sociedade. Isto corresponde ao que é considerado “certo” e “normal” pelo senso comum.

Porém, acontece – muito mais freqüentemente do que se imagina – que corpos, desejos, sentimentos e comportamentos não são convergentes e não correspondem necessariamente às expectativas do que é tido como “natural”, “certo” e “normal”. Um homem pode se sentir “masculino” e desejar outro homem. Uma mulher pode se sentir “feminina” e desejar outra mulher. Alguém que nasceu com atributos corporais masculinos e foi educado para “atuar como homem” pode se sentir “feminino” (ou vice-versa), a ponto de querer modificar seu corpo tornando-se tão mulher (ou tão homem) quanto quem teve esse gênero atribuído ao nascer.

Por que isso acontece? A sexualidade, ao contrário do que se pensa, não é uma questão de “instintos” dominados pela natureza ou apenas de impulsos, genes ou hormônios. Tampouco se resume às possibilidades corporais de vivenciar prazer e afeto. Ela é, sobretudo, uma constru-

2. LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.21.

ção. A sexualidade envolve um processo contínuo, e não linear, de aprendizado e reflexão por meio do qual, entre outras coisas, elaboramos a percepção de quem somos. Esse é um processo que se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais específicas. Nascemos dotadas e dotados de determinadas capacidades biológicas. Todo o resto se constrói e vai se formando ao longo da vida. Por isso, as expressões da sexualidade humana são tão diversas.

Biologicamente, costuma-se dividir a espécie humana em dois grupos: o do sexo feminino e o do sexo masculino. Segundo uma determinação genética, quem porta os cromossomos XX é considerado biologicamente “mulher”, e quem porta os cromossomos XY é considerado “homem”. Porém, casos de crianças com ambigüidade genital não são tão raros e envolvem grande ansiedade dos pais, da comunidade e dos cientistas quanto à definição do sexo e do gênero. Tais casos remetem às chamadas “cirurgias de correção”, bastante polêmicas.

No cotidiano escolar, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres; nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras; em olhares insinuantes que buscam decotes, pernas, bragui-lhas, traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos; em brincadeiras, piadas e apelidos que estigmatizam os rapazes mais “delicados” e as garotas mais “atiradas” etc.

Além disso, nos últimos anos, questões como a epidemia do HIV-Aids e a gravidez na adolescência colocaram a sexualidade na ordem do dia da política educacional, bem como no conjunto de preocupações mais amplas da sociedade, como o direito à informação, por exemplo, ou a auto-estima, a solidariedade, a consideração para com o outro e o respeito às diferenças. A sexualidade também está no centro de grandes controvérsias contemporâneas que dizem respeito ao futuro das relações sociais de gênero, do casamento, da família, do direito das pessoas decidirem sobre seu corpo e sobre as maneiras de viverem e de exprimirem publicamente suas afetividades.

DICAS DE LEITURA

Paula Sandrine Machado. “Qui-
meras” da ciência: a perspectiva
de profissionais da saúde em
casos de intersexo. Disponível no
link: [http://www.scielo.br/scielo.
php?script=sci_arttext&pid=S0102-
69092005000300005&lng=pt&nrm
=iso69092005000300005&lng=pt&n
rm=isov.21,n.1,jan./jul.1996](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000300005&lng=pt&nrm=iso69092005000300005&lng=pt&nrm=isov.21,n.1,jan./jul.1996).

DICAS DE FILME

1. Transamérica, de Duncan Tucker (EUA, 2005), 103 min. Bree é uma mulher transexual e está pronta para completar a sua transição do gênero masculino ao feminino através de uma cirurgia de transgenitalização. Enquanto isso, ela descobre que é pai de um adolescente no outro extremo do país.
2. XXY, de Lucía Puenzo (Argentina, 2007), sobre um/a jovem intersex cujo pai apóia a sua escolha de não ser submetido/a a tratamentos médicos de normalização.

A NOÇÃO MODERNA DE SEXUALIDADE

SERIA A SEXUALIDADE ALGO INATO E QUE DEVE OBEDECER A UM CAMINHO “CORRETO”, “NATURAL” E “VERDADEIRO”? OU SE TRATA DE ALGO CONSTRUÍDO AO LONGO DA VIDA POR DIFERENTES PRESSÕES INTERNAS E EXTERNAS? LEIA O TEXTO ABAIXO PARA DESCOBRIR.

Sexualidade é o termo abstrato utilizado para se referir às capacidades associadas ao sexo. Mas o que exatamente “sexo” significa? Várias coisas ao mesmo tempo. A palavra pode designar uma prática – “fazer sexo” ou “manter relações sexuais com alguém” – assim como pode indicar um conjunto de atributos fisiológicos, órgãos e capacidades reprodutivas que permitem classificar e definir categorias distintas de pessoas – como “do mesmo sexo”, “do sexo oposto” – segundo características específicas atribuídas a seus corpos, a suas atitudes e a comportamentos, como já abordado neste curso.

Sexualidade é o termo abstrato utilizado para se referir às capacidades associadas ao sexo. Mas o que exatamente “sexo” significa? Várias coisas ao mesmo tempo.

Num sentido mais amplo, convivem na sociedade moderna uma visão positiva do sexo, que remete aos prazeres do corpo e dos sentidos, ao desejo e à sensualidade, e uma visão negativa, repressiva, que promove a disciplina e o controle social sobre a expressão do desejo. Por um lado, difunde-se a idéia de sexo como uma energia que provém de nosso corpo, como um impulso físico

Pensemos, por exemplo, na especulação pública associada antigamente aos “perigos” da masturbação e como a sexualidade tornou-se foco de políticas públicas em estreita relação com o controle das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), no passado genericamente chamadas de “venéreas”.

1. Dica de música: uma visão da sexualidade como energia natural pode ser observada na canção “O que será (à flor da pele)”, de Chico Buarque. Link: http://www.mpbnet.com.br/musicos/chico.buarque/letras/o_que_sera_pele.htm

fundamental que exige satisfação.¹ Por outro lado, as sociedades têm inventado regras para manter o sexo sob fiscalização, desenvolvendo minuciosos mecanismos de vigilância e controle social, promovendo sentimentos de medo, ao associar diversas vivências da sexualidade à doença e ao perigo.

A família, a escola, a religião, a ciência, a lei e o governo esforçam-se para determinar o que é sexo, o que ele deve ser, ou mesmo para estipular quando, como, onde e com quem se pode fazer sexo. Quase sempre, essas prescrições são transmitidas e justificadas em nome de uma ordem universal e imutável, fundada em Deus ou na Natureza. Dessa maneira, como já analisamos no módulo sobre Gênero, encobre-se o fato de que tais regras, supostamente em concordância com a “verdade” profunda do sexo, são construções sociais.

Historiadores e cientistas sociais elaboraram a noção de sexualidade como uma construção de corpos, desejos, comportamentos e identidades que todas as pessoas desenvolvem durante suas vidas por meio da apropriação subjetiva das possibilidades oferecidas pela cultura, pela sociedade e pela história. A visão “construcionista”, abordada no Módulo I deste curso, assume que é extremamente difícil distinguir nos seres humanos o que se deve à biologia, de um lado, e à cultura, à sociedade e à história, de outro. Assim, por exemplo, do ponto de vista “construcionista”, o desejo homossexual ou a prática de relações homossexuais não implicam, por si só, a aceitação de uma posição social específica ou de uma determinada compreensão de si, nem tampouco a adoção de uma categoria explícita de identificação (como “gay”, “lésbica” ou “bissexual”). Não existe, deste ponto de vista, uma essência do homossexual ou do heterossexual que permaneça imutável através do tempo, mas variadas configurações de desejos, comportamentos sexuais, corpos e identidades em diferentes sociedades e momentos da história.

Vamos analisar o raciocínio por detrás de uma dessas prescrições básicas. Com quem se pode fazer sexo? Desde crianças somos ensinadas e ensinados que o modo “natural” de fazer sexo é através do relacionamento entre pessoas de “sexos opostos”, e não entre pessoas de “mesmo sexo”. Esta prescrição parte de uma conexão supostamente necessária de:

1. Ser biologicamente macho ou fêmea – ter os órgãos genitais e as capacidades reprodutivas apropriadas a cada sexo.
2. Incorporar uma **identidade de gênero** masculina ou feminina – ter a convicção interior de ser “homem” ou “mulher”, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para cada sexo, como já estudamos no módulo sobre Gênero.
3. Ter uma predisposição inata para a heterossexualidade como **orientação sexual** – eleger necessariamente pessoas do “sexo oposto” como objetos de desejo e parceiros de afeto.

A visão “construcionista”, abordada no Módulo I deste curso, assume que é extremamente difícil distinguir nos seres humanos o que se deve à biologia, de um lado, e à cultura, à sociedade e à história, de outro.

Tal raciocínio articula três questões distintas: 1. **o sexo biológico**; 2. a identidade de gênero; e 3. a orientação sexual. Estas questões são mescladas como se as três fossem, no fundo, manifestações de uma só coisa: a “sexualidade”, a suposta fonte interna e “natural” de nosso senso de identidade pessoal. Esse raciocínio leva a uma **naturalização** do intercurso genital entre homens e mulheres, que responde pela formação da família, ao reproduzir não só a espécie, mas também a vida social. Daí decorrem concepções igualmente naturalizadas a respeito do comportamento masculino e feminino, daquilo que pode ser considerado família e daquilo que é tido como legítimo em termos de desejos, sentimentos e relacionamentos. Um exemplo disso é a suposição de que o casamento só pode unir legalmente pessoas de “sexo oposto”, ou a de que o ideal para uma criança é sempre viver numa família composta por um pai e uma mãe, chamando o que foge a este modelo de “famílias desestruturadas”. De acordo com o IBGE, 30% das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres.

É preciso insistir, que estamos falando de coisas distintas:

1. corpos, capacidades reprodutivas, diferenças fisiológicas entre homens e mulheres;
2. modos de ser masculino e feminino, senso de pertencer a um ou a outro gênero;
3. focos de sentimentos, atração, desejo e fantasias, apegos emocionais, vínculos interpessoais, relacionamentos fundamentais.

Não há, de fato, nenhuma razão “natural” para que estas diferentes questões estejam obrigatoriamente associadas. Como você já viu no módulo de Gênero, nascer com pênis ou com vagina, por si só, não faz ninguém ser “masculino” ou “feminino”, tampouco faz alguém ser, necessariamente, heterossexual ou homossexual. Esta suposta unidade de aspectos tão diversos é, na verdade, uma criação da cultura ocidental moderna.

A noção moderna de sexualidade foi a responsável por articular esse leque de diferentes possibilidades físicas, mentais e sociais, propiciando um trânsito contínuo entre o que seria, por um lado, uma “dimensão interior” dos sujeitos (seu senso profundo de identidade pessoal) e, por outro, a esfera social, cultural e política mais ampla – que diz respeito à organização da família e do parentesco, ou mesmo à divisão social do trabalho e ao estabelecimento de códigos morais e legais. Esta construção peculiar está tão presente no senso comum das sociedades modernas a ponto de fundamentar a classificação das pessoas, prescrevendo trajetórias e papéis sociais inescapáveis, sob o risco de serem consideradas “exceções” anormais, degeneradas, imorais ou, como ainda acontece em vários países, criminais.

GLOSSÁRIO

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

Naturalização: Refere-se aqui ao modo como idéias, valores e regras sociais (produzidos por homens e mulheres em contextos históricos) são transmitidos, justificados e adotados como se existissem independentes da ação humana, como se fossem imposições externas (“naturais”) que não podem ser evitadas, combatidas ou modificadas, sob o risco de alterarem essa ordem “natural” que garantiria a estabilidade e a reprodução da sociedade. Uma construção “naturalizada” é percebida como dado inquestionável da realidade, quando de fato as condições de ela ser considerada verdadeira são o resultado de um processo social.

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

Sexo biológico: Conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem machos e fêmeas.

O CORPO E A SEXUALIDADE

SERÁ PERTINENTE A SUPOSIÇÃO DE QUE DEVA EXISTIR UMA CONEXÃO FUNDAMENTAL ENTRE O SEXO DO CORPO, A IDENTIDADE DE GÊNERO E A ORIENTAÇÃO SEXUAL? OU A NOÇÃO DE “CORPO” VAI ALÉM DAS INDICAÇÕES BIOLÓGICAS DE GENÉTICA E MORFOLOGIA? LEIA ABAIXO A POSIÇÃO DE CORRENTES CONTEMPORÂNEAS SOBRE O ASSUNTO.

Do ponto de vista que atribui à biologia a determinação da conduta humana, os corpos parecem fundamentar o sentido e a expressão dos desejos sexuais, porque seriam inequívocos, evidentes por si mesmos graças às suas especificidades anatômicas. O pressuposto defendido, neste caso, é o de que corpos sexuados, masculinos ou femininos, seriam estruturas universais que todos e todas compreendemos, sentimos, usamos e vivenciamos da mesma forma, independente de tradições culturais, da origem ou pertença a um grupo étnico-racial e da condição socioeconômica.

(...) o conceito de corpo inclui, além das potencialidades biológicas, todas as dimensões psicológicas, sociais e culturais do aprendizado pelo qual as pessoas desenvolvem a percepção da própria vivência.

A idéia de que o sexo é um impulso “natural” que provém do corpo faz parte da noção moderna de sexualidade. Como já vimos, o corpo não é simplesmente um dado da natureza, pronto e acabado. Ele é inconstante e dinâmico. Suas necessidades e seus desejos alteram-se com a passagem do tempo, com a mudança dos hábitos alimentares e de vida, com as doenças, com diversos cuidados e com as novas formas de intervenção médica e cirúrgica, entre outros.

Além disso, o corpo é mais do que uma coleção de órgãos. Ele é um todo integrado que sente, pensa e age. Uma distinção importante deve ser feita entre organismo, infra-estrutura biológica e corpo, já que este último refere-se ao processo de apropriação subjetiva de peculiares experiências, emoções, sentimentos, sensações de prazer e dor, acolhimentos, rejeições

ou mesmo das transformações físicas. Isto significa que o conceito de corpo inclui, além das potencialidades biológicas, todas as dimensões psicológicas, sociais e culturais do aprendizado pelo qual as pessoas desenvolvem a percepção da própria vivência.

A suposição de que a sexualidade se ancora no organismo reflete uma persistente preocupação social de explicar os fenômenos da vida humana como se fossem simples efeitos de forças e processos biológicos internos ou inerentes à espécie, quer dizer, efeitos dos hormônios, dos genes, dos cromossomos ou dos “instintos” de preservação e reprodução. É claro que não se pode negar a importância da fisiologia e da morfologia do corpo, pois são elas que dispõem as condições e os limites do que é materialmente possível em termos de sexualidade. Mas as condições biológicas não produzem, por si mesmas, os comportamentos sexuais, a identidade de gênero ou a orientação sexual. Elas formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido e eficácia por meio da socialização e do aprendizado das regras culturais. Por isso, não existe um corpo universal, mas sim corpos marcados por experiências específicas de classe, de etnia/raça, de gênero, de idade.

Chamamos a sua atenção, desde o início desta unidade, para uma idéia poderosa que diz respeito ao modo como concebemos e vivenciamos a sexualidade em nossa cultura: a suposição de que deva existir uma conexão fundamental entre o sexo do corpo, a identidade de gênero e a orientação sexual. Argumentamos que a conexão entre estes aspectos não tem qualquer base “natural”, já que ela própria é uma construção social. Na sequência, falaremos um pouco mais das noções de identidade de gênero, orientação sexual e identidade sexual, e discutiremos seus significados, história e aplicações contemporâneas.

A sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo da sua vida e engloba sexo, identidade e papel de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivida e expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. A sexualidade pode envolver todas estas dimensões, mas nem sempre todas são vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada por uma interação de fatores de ordem biológica, psicológica, social, econômica, política, cultural, ética, legal, histórica, religiosa e espiritual (Fonte: Organização Mundial da Saúde, Elaborando Definições de Saúde Sexual).²

(...) as condições biológicas não produzem, por si mesmas, os comportamentos sexuais, a identidade de gênero ou a orientação sexual. Elas formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido e eficácia por meio da socialização e do aprendizado das regras culturais.

2. Dica de música: uma visão da sexualidade como energia natural pode ser observada na canção “O que será (à flor da pele)”, de Chico Buarque. Link: http://www.mpbnet.com.br/musicos/chico.buarque/letras/o_que_sera_pele.htm

IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL

A ESTA ALTURA, VOCÊ EDUCADORA OU EDUCADOR PODE ESTAR SE PERGUNTANDO: O QUE DETERMINA A ORIENTAÇÃO SEXUAL DE UMA PESSOA? É UMA OPÇÃO, UMA DOENÇA OU UMA ORIENTAÇÃO SOBRE A QUAL NÃO SE TEM CONTROLE? LEIA ABAIXO PARA SE FAMILIARIZAR COM AS OPINIÕES CORRENTES SOBRE O ASSUNTO.

Falamos em identidade de gênero para nos referirmos à maneira como alguém se sente, se identifica, se apresenta para si e para os demais e como é percebido/a como “masculino” ou “feminino” ou, ainda, uma mescla de ambos, independente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual.

A cultura ocidental moderna privilegia a diferença sexual como suporte primordial e imutável da identidade de gênero. Segundo este ponto de vista, as distinções anatômicas expressariam uma grande linha divisória que separaria homens e mulheres (...)

Já vimos neste curso que as convenções relativas ao gênero podem variar segundo a cultura, a classe social e o momento histórico. A cultura ocidental moderna privilegia a diferença sexual como suporte primordial e imutável da identidade de gênero. Segundo este ponto de

Os Princípios de Yogyakarta,¹ documento de referência internacional que vem sendo amplamente utilizado nas discussões sobre os direitos relativos à vivência da sexualidade, destacam: Compreendemos por identidade de gênero a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos.

1. A íntegra dos Princípios de Yogyakarta pode ser consultada em português em: http://www.sxpolitics.org/mambo452/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=12&Itemid=2

vista, as distinções anatômicas expressariam uma grande linha divisória que separaria homens e mulheres, concebidos, nesses termos, como corpos, como sujeitos fundamentalmente diferentes e, assim, destinados a abrigarem e a desenvolverem emoções, atitudes, condutas e vocações distintas. Isto explicaria que a decisão de alguém de romper com essa suposta determinação do sexo biológico, compreendendo uma transição do masculino ao feminino ou vice-versa, cause escândalo e gere violência e perseguição.

A distinção radical e absoluta entre homens e mulheres coloca-se como parâmetro da normalidade no que se refere ao gênero, adaptando qualquer ambigüidade corporal e formando condutas coerentes com o ideal do casal heterossexual reprodutor. Homens “normais” devem sentir “masculinos”, e mulheres “normais” devem sentir “femininas”. Tudo aquilo que foge a esse parâmetro de normalidade tende a ser considerado “desvio”, “transtorno”, “perturbação”. Assim, homens afeminados, mulheres masculinizadas, **travestis** (pessoas cujo gênero e identidade social são opostos ao do seu sexo biológico e que vivem cotidianamente como pessoas do seu gênero de escolha), **transexuais** (pessoas que se identificam com um gênero diferente daquele que lhe foi imposto a partir do momento de seu nascimento, a ponto de muitas delas – mas nem todas – desejarem e efetuarem modificações corporais radicais, como no caso da cirurgia reparadora de mudança de sexo) e **intersexuais** (que apresentam sexo biológico ambíguo no nascimento) são exemplos de “desviantes” em relação à norma de gênero. As palavras “**transgênero**” ou “trans” são usadas por algumas pessoas para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

O historiador Thomas Laqueur argumenta que as transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas no Ocidente no século XVIII criaram o contexto para que se estabelecesse a visão contemporânea sobre os sexos, compreendendo-os como totalmente distintos. Segundo Laqueur, o ponto de vista que predominava até então, construía os corpos masculino e feminino como versões hierárquicas, mas complementares, de um único sexo: o corpo feminino era considerado uma versão inferior e invertida do masculino, mas era reconhecida a importância do prazer sexual feminino para que a reprodução fosse bem-sucedida. Seria no século XIX que essa visão viria a ser substituída por um novo modelo reprodutivo, que afirmava a existência de dois corpos marcadamente diferentes e de duas sexualidades radicalmente opostas, enfatizando o ciclo reprodutivo supostamente automático da mulher e sua pretensa falta de sensação sexual (Ver LAQUEUR, 2001).

A expressão “identidade de gênero” foi utilizada primeiramente no campo médico-psiquiátrico justamente para designar o que estas disciplinas consideravam “transtornos de identidade de gênero”, isto é, o desconforto persistente criado pela divergência entre o sexo atribuído ao corpo e a identificação subjetiva com o sexo oposto. Nos últimos anos, outros campos da ciência, bem como as próprias pessoas que se identificam como travestis, transexuais, trans-

gêneros, trans ou intersexuais, têm retomado esse conceito, seja para questionar a perspectiva que avalia tais variações como patologias, seja para reivindicar direitos relativos ao reconhecimento social da identificação com o sexo assumido pela pessoa, quando a aparência e os comportamentos são diferentes daqueles esperados para o sexo atribuído no nascimento com base nas características anatômicas²

Orientação sexual refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto. Hoje, são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a **heterossexualidade** (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas de outro gênero); a **homossexualidade** (afetiva, sexual e erótica por pessoas do mesmo gênero); e a **bissexualidade** (atração afetiva, sexual e erótica tanto por pessoas do mesmo gênero quanto pelo gênero oposto). O termo “orientação sexual” contrapõe-se a uma determinada noção de “opção sexual”, entendida como escolha deliberada e supostamente realizada de maneira autônoma pelo indivíduo, independente do contexto social em que se dá. Nossas maneiras de ser, agir, pensar e sentir refletem de modo sutil, complexo e profundo os contextos de nossa experiência social. Assim, a definição dos nossos objetos de desejo não pode resultar em uma simples opção efetuada de maneira mecânica, linear e voluntariosa.

Nossas maneiras de ser, agir, pensar e sentir refletem de modo sutil, complexo e profundo os contextos de nossa experiência social. Assim, a definição dos nossos objetos de desejo não pode resultar em uma simples opção efetuada de maneira mecânica, linear e voluntariosa.

Na cultura ocidental moderna, outra grande linha divisória, correlacionada à diferença sexual e ao gênero, foi estabelecida para distinguir as variadas expressões da orientação sexual. Isto se deveu, em parte, às conseqüências das teorias biomédicas ocidentais do século XIX, das quais se originou a **sexologia**. Tais teorias articularam a variedade de expressões da orientação sexual a determinadas constituições corporais, segundo preocupações políticas e morais da época, voltadas para identificar as “anomalias” e as “perversões” em termos de comportamento sexual.

Assim, aqueles e aquelas que sentiam atração por pessoas do mesmo sexo eram nomeados/as “homossexuais”, como se representassem um “terceiro sexo” e um tipo especial de personalidade. O termo “homossexualismo” foi utilizado posteriormente para indicar um tipo de patologia associada aos desejos e às práticas homossexuais. Atualmente, adota-se o termo “homossexualidade” para designar a orientação sexual para o mesmo gênero, orientação esta tida como uma das formas possíveis e legítimas de vivenciar a sexualidade, sem as conotações de doença, patologia ou anomalia que o termo “homossexualismo” sugere.

A filósofa norte-americana Judith Butler destaca o caráter compulsório da heterossexualidade e como este faz com que a cultura não admita um sujeito ser outra coisa além de um homem ou uma mulher, impondo também que a única forma legítima de amor e desejo sentidos por um homem esteja dirigida a uma mulher, e vice-versa. (BUTLER, 2003).

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

O esforço de mapear as “anomalias” e de estabelecer categorias de identidade pessoal ligadas à orientação sexual levou à imposição da heterossexualidade como a orientação sexual “natural”, “saudável”, “normal”, desde que praticada entre adultos, sendo ela legitimada pelo casamento e associada à reprodução.

Esta **heteronormatividade** está na base da ordem social em que meninas e meninos são criadas/os e educadas/os; está no controle a que todas as pessoas são sujeitas no que diz respeito à sua identificação como homem ou como mulher. Enquanto as disposições coerentes em relação ao que é esperado do gênero masculino e do feminino são estimuladas e celebradas em meninos/as e adolescentes, as expressões divergentes desse padrão, assim como as amostras de afeto ou atração por pessoas do “mesmo sexo” são corrigidas. Esta ordem produz violência contra as/os jovens identificadas e identificados como gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros, que são constantemente advertidas/os de que a sociedade não respeitará suas “escolhas”. A reprodução da norma heterossexista funciona também a serviço da reprodução da dominação masculina. A masculinidade se constrói tanto em oposição à homossexualidade, quanto à feminilidade: os meninos e os adolescentes são submetidos a um controle minucioso destinado a exorcizar qualquer sinal de atração por outros meninos, assim como qualquer atitude classificada como feminina.³

Você deve ter observado que, assim como ocorreu com a noção de identidade de gênero, as idéias que culminaram na noção contemporânea de orientação sexual e de homossexualidade foram inicialmente produzidas e utilizadas no campo médico-psiquiátrico. Mais tarde, essas idéias foram retomadas por outros campos do conhecimento, assim como por pessoas que se identificavam como homossexuais, para questionar seu viés patológico e para reivindicar o reconhecimento social da homossexualidade.

Desde 1974, a Associação Norte-Americana de Psiquiatria (APA) deixou de considerar a homossexualidade como distúrbio mental. A Organização Mundial de Saúde (OMS) não aceita que a homossexualidade seja considerada uma doença e, por isso, excluiu-a do Código Internacional de Doenças (CID). Em 1987, a APA aprovou que seus membros não usassem mais, como diagnóstico, códigos que patologizassem a homossexualidade. Em 1993, o termo “homossexualismo” foi substituído por “homossexualidade”. No Brasil, o Conselho Federal de Medicina retirou homossexualidade da condição de desvio sexual em 1985. No entanto, essas instituições ainda consideram a transexualidade e a travestilidade como doenças. Nesse sentido, persiste uma concepção patologizada da experiência de gênero que as pessoas “trans” desenvolvem. Por isso, existe uma forte mobilização internacional, por parte de especialistas e de várias forças sociais, para retirar a transexualidade e a travestilidade do CID e do Manual de Diagnóstico e Estatística (DSM) da APA.

(...) as idéias que culminaram na noção contemporânea de orientação sexual e de homossexualidade foram inicialmente produzidas e utilizadas no campo médico-psiquiátrico.

3. LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes, org. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34

As principais associações científicas internacionais deixaram de classificar a homossexualidade como uma doença a partir dos anos 1970. Esse processo culminou no dia 17 de maio de 1990, quando a Assembléia Geral da Organização Mundial da Saúde – OMS retirou o termo e o conceito de “homossexualismo” de sua lista de doenças mentais, declarando que “a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio, nem perversão”. No dia 22 de março de 1999, o Conselho Federal de Psicologia do Brasil estabeleceu, por meio da Resolução nº 001/99 as “Normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual”. Elas determinam que os psicólogos não devem exercer qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem devem colaborar com eventos e serviços que proponham “tratamento” e “cura” da homossexualidade.⁴

A posição vigente hoje, do ponto de vista científico e ético que sustenta o respeito por todas/os as cidadãs e os cidadãos, é a de que a vivência da sexualidade faz parte da identidade da pessoa e deve ser compreendida em sua totalidade. Ainda segundo este ponto de vista, homossexuais, bissexuais e pessoas trans têm as mesmas possibilidades e capacidades que heterossexuais para amar, estabelecer relações afetivas e criar filhos – o que equivale a dizer que essas práticas não podem ser questionadas em razão de sua **homoafetividade** ou da sua identidade de gênero.

(...) atualmente existe certo consenso entre as ciências de que não deve haver uma explicação causal simples para a orientação sexual. (...) é importante destacar que a divisão entre homo, hetero e bi não é mais que uma classificação.

A esta altura, você educadora ou educador pode estar se perguntando: o que determina a orientação sexual de uma pessoa? Há uma variedade de teorias biológicas, psicológicas e sociológicas sobre o assunto, mas não há, até agora, nenhum estudo conclusivo. Embora as especulações sobre uma determinação genética ou cromossômica da homossexualidade despertem bastante atenção hoje em dia – da mesma forma que já foram populares as teorias psicológicas sobre o “trauma de infância”, ou sobre a ausência de uma figura parental do mesmo sexo (o pai, no caso dos rapazes, e a mãe, no caso das garotas) – atualmente existe certo consenso entre as ciências de que não deve haver uma explicação causal simples para a orientação sexual. Entretanto, para além das hipóteses sobre as supostas origens da orientação sexual, é importante destacar que a divisão entre homo, hetero e bi não é mais que uma classificação – bastante arbitrária – que não deve limitar o variado leque de alternativas e a realidade fluida de afetos, desejos, experiências coletivas e possibilidades expressivas da sexualidade.

Uma outra possível indagação, suscitada por este texto, talvez seja: a orientação sexual de uma pessoa é algo que se consolida e se fixa definitivamente em um determinado período da vida? Em muitos casos, sim. Porém, não são raras as pessoas que se “descobrem” homossexuais na maturidade ou na velhice, freqüentemente em decorrência da pressão social sofrida no início e ao longo da vida afetiva, fazendo com que se unissem em relações heterossexuais na juven-

4. A íntegra da Resolução 001/99 do CFP pode ser encontrada em http://www.pol.org.br/legislacao/doc/resolucao1999_1.doc. Apesar disso, continuam a existir terapeutas e religiosos que prometem a cura da homossexualidade. Ver, a respeito, “Projeto contra homossexualidade mobiliza entidades”, em: <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=11&infoid=117&sid=8>

tude, assumindo depois de certa estabilidade e independência a sua condição de homossexual. A orientação sexual, então, é uma escolha? Muitos cientistas e ativistas não consideram correto, hoje em dia, referir-se à homossexualidade ou à bissexualidade como “opções”, dado que, em se tratando de escolhas, seria mais fácil “optar” pela heterossexualidade, que é aceita como “normal”, ao invés de “optar” pela homossexualidade, que é discriminada e perseguida. O que se sabe é que a orientação sexual existe sem que a pessoa tenha controle direto sobre ela. Não se trata, portanto, de algo que se escolha voluntariamente ou se modifique segundo as conveniências.

Esta constatação tem conseqüências importantes para a experiência escolar. O processo de descoberta da homossexualidade pode acontecer de modo idêntico àquele em que meninas e meninos sentem os primeiros impulsos e paixões de caráter heterossexual. Porém, o que difere é que os jovens identificados como heterossexuais podem expressar sua orientação com tranqüilidade, enquanto os impulsos homossexuais precisam ser escondidos por questões de preconceito. Tanto quem se sente atraído por pessoas “do mesmo sexo” como quem não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer acabam tendo que enfrentar as violências cotidianas de colegas, educadoras e educadores e de toda uma ordem institucional organizada para negar a possibilidade de se viver em liberdade qualquer sexualidade fora da norma heterossexista.

O que se sabe é que a orientação sexual existe sem que a pessoa tenha controle direto sobre ela. Não se trata, portanto, de algo que se escolha voluntariamente ou se modifique segundo as conveniências.

GLOSSÁRIO

Bissexual: Pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos.

Heteronormatividade: Termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transgêneridade – é marginalizada/o e perseguida/o como perigosa/o para a ordem social. Ver o texto “Homofobia e heterossexismo” nesta Unidade.

Heterossexualidade: Atração sexual por pessoas de outro gênero e relacionamento afetivo-sexual com elas.

Homoafetividade: Termo criado pela advogada Maria Berenice Dias para realçar que o afeto é um aspecto central também nos relacionamentos que fogem à norma heterossexual. Veja: <http://www.consciencia.net/2003/06/07/homoafeto.html>

Homossexuais: Homossexualidade é a atração sexual por pessoas de mesmo gênero e relacionamento afetivo- sexual com elas.

Intersexual ou “intersex”: É o termo geral adotado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições típicas do feminino ou do masculino.

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

Princípios de Yogyakarta: São princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e à identidade de gênero, preparados por uma comissão de eminentes especialistas em Direitos Humanos convocados pela Comissão Internacional de Juristas e pelo Serviço Internacional de Direitos Humanos, reunidos em Yogyakarta, Indonésia, em novembro de 2006. Estes Princípios tratam de um amplo espectro de normas de direitos humanos e de sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero. Disponível em: http://www.sxpolitics.org/mambo452/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=12&Itemid=2

Sexologia: É a ciência que estuda problemas fisiológicos e psíquicos relacionados à sexualidade, geralmente associados, nesta disciplina, à idéia de um organismo potente, à existência de um impulso sexual “natural”, cujo destino “normal” seria a cópula heterossexual.

Transgênero ou “trans”: São termos utilizados para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

Transexual: Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída.

Travesti: Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (Definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008).

ORIENTAÇÃO SEXUAL: DESEJOS, COMPORTAMENTOS E IDENTIDADES SEXUAIS

A ORIENTAÇÃO SEXUAL DE UMA PESSOA É UMA RELAÇÃO ENTRE SEU DESEJO, COMPORTAMENTO E IDENTIDADE. ASSIM, O “GAY EFEMINADO”, COMO A “LÉSBICA MASCULINIZADA” SÃO ESTEREÓTIPOS QUE NÃO TRADUZEM A REALIDADE DE MUITAS PESSOAS HOMOSSEXUAIS. LEIA O TEXTO PARA SE INFORMAR MELHOR SOBRE ESTE TEMA TÃO COMPLEXO.

É possível, por exemplo, praticar relações homossexuais sem se considerar “homossexual” ou “bissexual”, assim como sentir desejos homossexuais sem manter relações homossexuais.

Há atualmente certo consenso nas ciências a respeito de a orientação sexual ser composta por, pelo menos, três dimensões – desejo, comportamento e identidade – e que estes aspectos não caminham necessariamente da mesma maneira e na mesma direção.

Assim sendo, não se deve pressupor uma conexão direta e necessária entre o desejo que uma pessoa sente, o seu comportamento sexual e o modo como ela percebe a si mesma. As pesquisas conduzidas nos EUA pelo biólogo Alfred Kinsey desde o final dos anos 1940 já questionavam o alcance das categorias “heterossexual” e “homossexual” para dar conta da diversidade dos comportamentos encontrados. É possível, por exemplo, praticar relações homossexuais sem se considerar “homossexual” ou “bissexual”, assim como sentir desejos homossexuais sem manter relações homossexuais.¹

No Brasil, ainda encontramos um modo hierárquico de classificação de pessoas, a partir da sexualidade e do gênero, que distingue “homens” – tidos como socialmente masculinos e “ativos” no ato sexual (são os que supostamente só “penetram”) – e “bichas” ou “veados” – tidos como socialmente femininos e “passivos” (os que adotam um papel supostamente receptivo, ao serem “penetrados”).²

1. Para Kinsey, haveria uma gradação contínua na sexualidade humana, que iria desde a heterossexualidade exclusiva até a homossexualidade exclusiva, com uma ampla gama de variações. Para saber mais sobre Alfred Kinsey, ver o link: http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfred_Kinsey. Sugestão de filme: *Vamos falar sobre sexo*, a respeito da vida de Alfred Kinsey e do impacto de suas pesquisas sobre o comportamento sexual de homens e mulheres norte-americanos.

*(...) não ouvimos
muitas pessoas
afirmando
“eu sou
heterossexual”,
pois este é o
grande modelo.*

No entanto, há também homens que fazem sexo com outros homens, às vezes por dinheiro ou por alguma outra forma de recompensa e que, independente do papel sexual que desempenham, se consideram simplesmente “homens”. Em certos ambientes da cena juvenil metropolitana contemporânea, namorar pessoas do mesmo sexo é uma possibilidade que não precisa implicar o compromisso com uma identidade sexual fixa (de “gay”, “lésbica” ou “bissexual”). Mesmo entre homens e mulheres que vivem a homossexualidade como um aspecto crucial e distintivo de suas vidas, podemos encontrar grande diversidade de nomeações, representações e identidades que dizem respeito a estilos de vida, preferências estéticas, imagem corporal, idade e geração, classe, religião, etnia/raça, gênero. Por exemplo, os termos “entendido” e “entendida”, que até a década de 1980 identificavam homens e mulheres como homo e bissexuais, porém de uso relativamente restrito, foram rapidamente substituídos, entre as novas gerações, por gay e lésbica, cujo sentido está hoje absolutamente generalizado e foi significativamente incorporado pela grande imprensa.

É importante distinguir os desejos e os comportamentos sexuais das **identidades sexuais**. Quando falamos em “identidade sexual”, nós nos referimos a duas coisas diferentes: 1. ao modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; e 2. ao modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. Especificamente neste segundo sentido, as identidades podem ser escolhidas, e isso é possível que seja um ato político, pois homossexuais e bissexuais são considerados “desviantes” em relação à norma heterossexual, ou seja, não ouvimos muitas pessoas afirmando “eu sou heterossexual”, pois este é o grande modelo. Como vimos acima, a orientação sexual (homo, hetero ou bissexual) não é uma escolha livre e voluntária; porém, “assumir-se” como gay, lésbica ou bissexual, seja perante amigos e familiares, seja em contextos mais públicos, representa, em contrapartida, uma afirmação de pertencimento e uma tomada de posição crítica diante das normas sociais.

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

2. Para saber mais sobre classificação e a hierarquia no imaginário gay brasileiro, veja a entrevista do antropólogo Peter Fry no site do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, disponível em <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=11&infol=464&sid=43>

O tema da identidade sexual traz ainda outras questões: travestis, transexuais e intersexuais são homossexuais? Em alguns casos sim, em outros não. Estas categorias, como vimos, estão relacionadas principalmente a questões de identidade de gênero, ao desafio das normas sociais que ditam a percepção de si, a aparências e a condutas tidas como adequadas a “ser masculino” ou “ser feminina”. Identidade sexual, por sua vez, diz respeito ao modo como a pessoa se percebe e se expressa em termos de orientação sexual. Gênero e orientação sexual podem estar relacionados, mas não são a mesma coisa. Assumir-se como homossexual não deve fazer necessariamente que um homem se sinta menos masculino ou uma mulher menos feminina. Uma travesti que assume uma identidade feminina, ao se relacionar com homens é, a rigor, heterossexual. Um homem transexual (que nasceu com genitais femininos e assumiu uma identidade de gênero masculina) que se relaciona com mulheres é heterossexual; mas se ele se relaciona com homens, em verdade, ele é gay (homem homossexual). Estas identidades podem, ainda, mudar ao longo do tempo. Devido à hostilidade que as pessoas enfrentam ao desafiar as normas do gênero, é comum a descoberta da orientação sexual ser um processo lento e problemático. Por outro lado, a possibilidade de se libertar das restrições instituídas por essas normas pode fazer com que as pessoas percebam as inúmeras possibilidades de expressão do afeto e do erotismo e vivam sua sexualidade como algo mais fluido e menos sujeito a identidades e a classificações.

Identidade sexual, por sua vez, diz respeito ao modo como a pessoa se percebe e se expressa em termos de orientação sexual.

Vemos, assim, que a definição de categorias de identidade ligadas à constituição corporal, ao gênero e à orientação sexual é bastante diversificada e inscreve-se em uma hierarquia peculiar de valorização de determinados modelos de sexualidade, de um padrão “normal”, à custa da estigmatização, degradação e mesmo criminalização da diversidade sexual. Além disso, ela se articula de modo complexo com outras hierarquias, como a de gênero, a étnico-racial, a de classe, a de origem social. Nessas articulações, alguns comportamentos serão mais “suportados” do que outros. Por exemplo, ser gay com identidade masculina é mais tolerável que ser “gay afeminado”; ser afeminado e rico é mais tolerável do que ser gay e pobre; ser gay, pobre e branco é mais tolerável que ser gay, pobre e negro; ser gay e negro é mais tolerável que ser lésbica e negra. Muitas travestis sofrem múltiplas formas de discriminação e violência não só por serem classificadas como homossexuais, mas também pelo fato de serem pobres e, principalmente, por assumirem uma identidade de gênero que contesta o binarismo homem/mulher, colocando-se à margem da afirmação de uma identidade sexual única: são ambas as coisas e, ao mesmo tempo, nenhuma delas.

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

Isto quer dizer que não somos simples receptoras e receptores passivas/os das normas sociais. Investimos na constituição de nossas biografias como pessoas coerentes e nos esforçamos para fixar nossas identidades. Porém, quando olhamos retrospectivamente, somos capazes de ver o quanto mudamos. Este requisito de coerência é também efeito das normas que classificam corpos e desejos como “normais” e desviantes. Os investimentos que fazemos sobre nossos corpos respondem, em grande parte, à imposição de critérios estéticos, higiênicos e morais dos grupos aos quais nos sentimos vinculados. Por meio do treinamento dos sentidos e das posturas corporais, de cuidados físicos, de roupas, de adornos e de odores produzimos marcas que usamos para nos identificar e para classificar os outros.

As normas sociais nos proporcionam um conjunto de orientações e referências como se fossem mapas ou roteiros. Tais mapas ou roteiros, no entanto, não são plenamente consistentes e coerentes entre si, pois retratam um mundo formado por afirmações e descrições que tantas vezes rivalizam-se e contradizem-se. Estas contradições ou situações de conflito entre diferentes esquemas de compreensão da experiência – e que carregam também aspirações pessoais – afloram de modo particular na vida dos/das adolescentes e jovens em idade escolar que estão transitando a agitação, as descobertas e os desafios das relações amorosas e das primeiras experiências de intercurso sexual, juntamente com ensaios de definição da própria identidade sexual.

Os modelos de identidade fornecidos pela família com base no par heterossexual, em que o marido é o provedor e a mulher a cuidadora, está sendo confrontado pela diversidade de arranjos familiares observados na sociedade contemporânea, influenciada pelo impacto dos divórcios, recasamentos, adoções e múltiplas formas de coabitação, sem falar das novas tecnologias reprodutivas (como a inseminação artificial, o congelamento de embriões etc.). A escola, por sua vez, transmite mensagens aparentemente claras que, no entanto, podem influenciar em diferentes direções. Os grupos de amizade, sobretudo na adolescência, costumam exercer forte pressão para a conformidade aos padrões sexuais dominantes, mas é também neles que brotam muitas experiências homoeróticas.³

A mídia, em suas múltiplas formas, costuma censurar imagens e expressões mais explícitas que fujam à norma heterossexual; entretanto, veicula imagens de corpos exuberantes e saudáveis em meio a mensagens suficientemente ambíguas capazes de estimular muitas possibilidades de desejo. Mesmo as religiões acham-se às voltas com as contradições entre o que os seus membros pregam e o que praticam, e se vêem obrigadas a também reavaliar seus pontos de vista sobre a sexualidade, haja vista os vários casos de abuso sexual e pedofilia envolvendo padres da Igreja Católica, levando a autoridade máxima desta religião a se pronunciar recen-

3. O vídeo “Medo de Qué” (produzido pela parceria ECOS – Comunicação em Sexualidade, Instituto Promundo, Instituto PAPAÍ e Salud Género, 2005) é um desenho animado sem palavras que focaliza bem o processo de descoberta de um garoto quanto à sua atração afetivo-sexual por rapazes, e o impacto que isto traz às relações à sua volta.

temente sobre o assunto nos Estados Unidos. Por outro lado, assim como a Igreja Católica e os movimentos evangélicos pentecostais persistem em diferentes formas de condenação da homossexualidade, existem religiões que acolhem fiéis sem questionar sua orientação sexual, como o candomblé, e ainda congregações da fé evangélica e grupos católicos cuja doutrina contempla a afirmação da diversidade sexual.⁴

Vemos, assim, que nossas identidades como homens, mulheres, heterossexuais, homossexuais, transexuais ou outras classificações são produtos de uma autodefinição que está longe de ser uma operação simples ou automaticamente derivada dos comportamentos, do desejo ou do organismo. As identidades sexuais e de gênero produzem-se em meio a arranjos dinâmicos de relações sociais e significados culturais. Elas podem ser mais ou menos duráveis, variando de caso a caso, e certamente estão sujeitas a uma variedade de contingências e influências. Como afirma Stuart Hall:

Ao invés de tomar a identidade como um fato que, uma vez consumado, passa em seguida a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma “produção” que nunca se completa, que está continuamente em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação (HALL, Stuart. *Identidade cultural e diáspora*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24, 1996, p. 68).

Isto quer dizer que, por um lado, as identidades sexuais não são a causa de determinados comportamentos, mas efeito de um peculiar regime de significação que privilegia a classificação das condutas sexuais, julgando quem se adapta ou foge da norma. Por outro lado, os arranjos sociais e subjetivos dos quais cada identificação deriva sempre conservam um importante grau de plasticidade e variabilidade na sua constituição. A distância entre as experiências classificadas como “homossexuais” e as correspondentes ao mundo da heterossexualidade pode ser tão grande quanto aquela encontrada entre diferentes trajetos e formas de desejo igualmente considerados “heterossexuais”.

DICAS DE LEITURA

1. Veja também uma reportagem acerca do significado da visita do Papa Bento XVI ao Brasil no panorama da política vaticana: http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3192&Itemid=2

2. Dica de leitura: NATIVIDADE, Marcelo. “Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 61, São Paulo, Anpocs/ Edusc. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-690920060002000-&lng=enem&nrm=iso&tlng=enem

4. Existem diversas iniciativas de acolhimento da diversidade sexual dentro do movimento evangélico e do catolicismo. Dica de site: <http://www.diversidadecatolica.com.br>. Dicas de leitura: CORAY, Joseph Andrew e JUNG, Patrícia Beattie (Orgs.). *Diversidade Sexual e Catolicismo*: para o desenvolvimento da Teologia Moral. São Paulo: Ed. Loyola, 2005. 337p.

Por exemplo, as questões relativas à sexualidade geralmente são abordadas, na escola e nas demais mensagens dirigidas às/aos adolescentes e jovens na sociedade, levando em consideração um trajeto no qual o erotismo conduz à consumação do encontro do casal heterossexual, reafirmando a norma que remete à sua potencialidade reprodutiva, tanto da espécie quanto dos valores dominantes. Assim, as diversas possibilidades que não se ajustam a esse modelo (homoerotismo, autoerotismo, reprodução independente e fora do casal heterossexual, transgênero, intersex, assim como o resultado das uniões consideradas “precoces”, como o caso da “gravidez na adolescência”) são ignoradas, silenciadas, marginalizadas ou ainda consideradas como “problema” a ser enfrentado.

Para além das valorações derivadas de convicções pessoais, é responsabilidade ética da comunidade educativa respeitar e promover o direito de cada pessoa viver, procurar sua felicidade e manifestar-se de acordo com seu desejo. Esta responsabilidade implica um trabalho de reflexão e aprendizado individual e coletivo, a partir de situações e novos conhecimentos que desafiem marcos consagrados de compreensão da sexualidade e do gênero.

GLOSSÁRIO

Identidade sexual: Refere-se a duas questões diferenciadas: por um lado, é o modo como a pessoa se percebe em termos de orientação sexual; por outro lado, é o modo como ela torna pública (ou não) essa percepção de si em determinados ambientes ou situações. A identidade sexual corresponde ao posicionamento (nem sempre permanente) da pessoa como homossexual, heterossexual ou bissexual, e aos contextos em que essa orientação pode ser assumida pela pessoa e/ou reconhecida em seu entorno.

Movimento LGBT: Movimento social e político que agrega diferentes sujeitos políticos – lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – em favor de direitos de livre orientação sexual e de expressão das identidades de gênero. Atua através de intervenção no âmbito da legislação e da formulação de políticas públicas, bem como por meio de ações que procuram visibilizar essas população e suas demandas e desconstruir preconceitos fortemente arraigados no social. Ver nesta unidade o texto “O Movimento LGBT brasileiro: a questão da visibilidade na construção de um sujeito político”.

O MOVIMENTO LGBT BRASILEIRO:

A QUESTÃO DA VISIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO POLÍTICO

VOCÊ CERTAMENTE JÁ OUVIU FALAR DAS PARADAS DE ORGULHO GAY. EM SÃO PAULO, PARTICIPARAM, DE ACORDO COM O REGISTRO DA PREFEITURA DESTA CIDADE, 3 MILHÕES DE PESSOAS NA PARADA DE 2007. COMO SURTIU ESSE MOVIMENTO GAY COM SUAS VÁRIAS SIGLAS? LEIA ABAIXO PARA SABER.

No seu livro *Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*, a antropóloga Regina Facchini¹ divide as origens do movimento homossexual brasileiro em duas “ondas”, entre fins da década de 70 e os anos 1980.² Com antecedentes em mobilizações acontecidas em outros países desde fins da década de 1960, e a partir de redes de sociabilidade estabelecidas nas grandes cidades,³ os primeiros grupos militantes homossexuais surgiram no Brasil no final dos anos 1970, no contexto da “abertura” política que anunciava o final da ditadura militar. Aliada ao Movimento Feminista e ao Movimento Negro, aquela “primeira onda” do Movimento Homossexual continha propostas de transformação para o conjunto da sociedade, no sentido de abolir hierarquias de gênero e lutar contra a repressão sexual, fonte de autoritarismo e de produção de violência e desigualdade. Pertenceram a essa fase o grupo *Somos de Afirmação Homossexual*, de São Paulo, e o jornal *Lampião da Esquina*, editado no Rio de Janeiro, experiências seminais de organização política alternativa, que promoviam a reflexão em torno da sujeição do indivíduo às convenções de uma sociedade sexista, gerando espaços onde a diversidade sexual podia ser afirmada.

1. Facchini, Regina. *Sopa de Letrinhas?* : movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

2. Sobre o movimento LGBT no Brasil, ver entrevista da antropóloga Regina Facchini disponível em: <http://www.clam.org.br/publicar/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=21&infoid=260&sid=43>

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

(...) o Brasil é pioneiro na resposta comunitária e governamental à Aids.

A “segunda onda” do movimento homossexual no Brasil corresponde a um período de aumento da visibilidade pública da homossexualidade, na década de 1980, com a expansão de um mercado de bens e serviços destinado ao público homossexual e a chegada da epidemia da Aids. Foi nesse contexto que atuaram os grupos *Triângulo Rosa* e *Atobá*, do Rio de Janeiro, e o *Grupo Gay da Bahia*. O objetivo destes grupos, além das atividades comunitárias, era promover mudanças na sociedade e em diferentes níveis do governo que servissem para diminuir a discriminação contra os homossexuais. Interessava incidir nas ações de governo, na política partidária, no âmbito legislativo e em organizações da sociedade civil. Foi o *Grupo Gay da Bahia* que coordenou a campanha pela retirada da homossexualidade do Código de Classificação de Doenças do Inamps. Durante a Constituinte de 1988, foi do Grupo *Triângulo Rosa* a articulação do movimento homossexual para reivindicar a inclusão da expressão “orientação sexual” na Constituição Federal, no artigo que proíbe discriminação por “origem, raça, sexo, cor e idade” e no artigo que versa sobre os direitos do trabalho. Embora sem sucesso nessa instância, o combate a esse tipo de discriminação passou a ser incluído nas legislações de vários estados e municípios.⁴

Diante do crescimento dos casos de Aids e da demora em ser produzida uma resposta governamental, a exemplo da maioria dos países ocidentais, os militantes homossexuais foram os gestores das primeiras mobilizações contra a epidemia, tanto no âmbito da assistência solidária à comunidade, quanto na formulação de demandas para o poder público. No final dos anos 1980, o movimento homossexual cresceu como forma de solução para essa situação, tornando o Brasil pioneiro na resposta comunitária e governamental à Aids. Com base no acúmulo de experiência e no conhecimento e acesso à comunidade, os grupos passaram a coordenar projetos de prevenção financiados por programas estatais de combate à Aids, os quais permitiram que muitos se organizassem no formato de “organização não-governamental” (ONG). Houve um aumento do número de grupos e de tipos de organizações e a expansão do movimento por todos os estados do país.

Nos anos 1990 foram se diferenciando também grupos de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, com foco em demandas específicas de cada um desses coletivos. Lembramos as reflexões promovidas neste Curso sobre os modos complexos com que se articulam gênero e orientação sexual e como eles se combinam com outros marcadores sociais, produzindo desigualdade. A epidemia da Aids afetou gravemente as comunidades transgênero e de “homens que fazem sexo com homens” (HSH). Os homens homossexuais conservam certas prerrogativas de gênero, negadas às lésbicas, que aproximam estas últimas do Movimento Feminista. Existem formas de violência de gênero que avizinham as experiências de mulheres lésbicas e bissexuais àquelas vividas por travestis, por exemplo. A prostituição representa uma questão

4. VIANNA, Adriana R. B.; LACERDA, Paula. *Direitos e políticas sexuais no Brasil: o panorama atual*. Rio de Janeiro: CLAM/IMS, 2004.

central na agenda política das organizações travestis. O fenômeno da segmentação dos grupos intensificou-se na segunda metade dos anos 1990, acompanhado pela multiplicação das siglas que representam demandas de reconhecimento de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). Às vezes acusado de produzir uma “sopa de letrinhas”, como lembra Regina Facchini, “esse movimento é, sem dúvida, referência para pensar temas como diferença, desigualdade, diversidade, identidades”.

Nessa conjuntura também foi produzida uma maior articulação entre os grupos, através da celebração de encontros anuais de organizações ativistas que deram origem, em 1995, à Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT). Hoje, treze anos depois, a ABGLT é uma rede nacional de 203 organizações, sendo 141 grupos de gays, lésbicas, travestis e transexuais, e mais 62 organizações colaboradoras voltadas para os direitos humanos e a Aids – a maior rede LGBT na América Latina.⁵ Além de um investimento sistemático de esforços no combate à Aids e variadas articulações com órgãos públicos, a ABGLT promove uma série de mudanças no âmbito legislativo e judicial, orientadas para acabar com diferentes formas de discriminação e violência contra a população LGBT, notadamente os projetos de lei 1151/95, de parcerias civis, e 122/2006, que criminaliza a homofobia.⁶

Um signo distintivo da fase atual do Movimento LGBT no Brasil é a conquista de visibilidade pública através das Paradas que acontecem nas principais cidades de todos os estados. As Paradas do Orgulho LGBT constituem talvez o fenômeno social e político mais inovador do Brasil urbano, unindo protesto e celebração e retomando, desse modo, as bandeiras de respeito e solidariedade levantadas pelos movimentos que reivindicam o direito à livre expressão da sexualidade como Direito Humano.

Em 2007 foram realizadas, segundo a ABGLT, 300 paradas em todo o país. Da maior delas, a Parada de São Paulo, participaram, de acordo com o registro da Prefeitura desta cidade, 3 milhões de pessoas. Com o apoio de prefeituras locais, de programas nacionais de Direitos Humanos e de combate à discriminação e à Aids, as Paradas do Orgulho LGBT são freqüentadas não só por gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, mas também por um alto número de “simpatizantes”, entre familiares, amigos e militantes de partidos e diversos movimentos sociais (de 10 a quase 40%, segundo dados colhidos na pesquisa feita pelo Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos), sendo habitual ver famílias e pessoas de todas as idades participando do evento.⁷

5. Visite o website da ABGLT: <http://www.abgl.org.br/port/index.php>

6. Dicas de leitura sobre projetos de lei tramitados no congresso nacional:

(1) entrevista com o juiz federal Dr. Roger Raupp Rios: <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=41&infoid=3162&sid=43> (2) entrevista com o Presidente da Associação Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros, Toni Reis:

<http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=21&infoid=3630&sid=43>

7. Os relatórios da pesquisa realizada em diferentes cidades do Brasil e na América Latina podem ser consultados em <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=57&sid=75>

Em 2008, foi realizada a I Conferência Nacional LGBT com o tema “Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais”. Ao debater como eixos temáticos Direitos Humanos, Saúde, Educação, Justiça e Segurança Pública, Cultura, Comunicação, Turismo, Trabalho e Emprego, Previdência Social, Cidades e Esportes, a Conferência Nacional, em consonância com as Conferências Estaduais, teve como objetivos: 1. Propor as diretrizes para a implementação de políticas públicas e o plano de promoção da cidadania e dos direitos humanos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais; 2. Avaliar e propor estratégias para fortalecer o Programa Brasil sem Homofobia. Os resultados desta Conferência histórica devem orientar também as nossas práticas educativas.

O COMBATE À DISCRIMINAÇÃO SEXUAL E DE GÊNERO

EXISTE DISCRIMINAÇÃO SEXUAL NA SUA ESCOLA? COMO DETECTAR? O QUE FAZER A RESPEITO? O TEXTO ABAIXO FORNECE ALGUMAS ORIENTAÇÕES NESSE SENTIDO.

A diversidade de orientação sexual e de identidades de gênero não deveria determinar a classificação das pessoas em diferentes categorias, pois esta classificação favorece a discriminação e ignora o caráter flexível do desejo humano. Em nossa sociedade, no entanto, o direito de existência e expressão das diferentes possibilidades da sexualidade não é plenamente respeitado.¹ Para os que se “desviam” da norma heterossexual restam poucas alternativas: ou o silêncio e a dissimulação, ou a humilhação pública, a segregação e a violência.² Ofensas, humilhações e ameaças dirigidas contra quaisquer manifestações ou sugestões de homossexualidade são um poderoso meio de pressão e controle nos grupos juvenis de amizade, especialmente entre rapazes, constituindo-se um dos veículos principais de disseminação cultural da **homofobia**.

Pessoas com desejos e comportamentos homossexuais são obrigadas a conter suas manifestações de afeto e ocultar suas relações amorosas, sob o risco de serem segregadas, insultadas ou agredidas. Muitas religiões condenam e perseguem homossexuais e bissexuais. Nega-se às pessoas que mantêm relações afetivo-sexuais com outras “do mesmo sexo” o direito ao casamento, à família e à criação de filhos.³ Considera-se que as pessoas com orientação bisse

1. Veja a matéria “Beijo proibido” sobre a repressão a duas garotas que se abraçavam e se beijavam no campus Leste da Universidade de São Paulo, em outubro de 2005. Disponível em: http://mixbrasil.uol.com.br/pride/pride2005/usp_zl/usp_zl.shtm

2. Dica de leitura, entrevista com a filósofa colombiana Maria Mercedes Gómez sobre discriminação e violência por preconceito: <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=21&infoid=3569&sid=43>

3. Países como Holanda, Bélgica, Espanha, Canadá e Reino Unido legalizaram o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo. Veja matéria sobre o casamento de gays brasileiros na Espanha: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u92568.shtml>

Para saber mais, veja: http://pt.wikipedia.org/wiki/Casamento_entre_pessoas_do_mesmosexo; e http://mixbrasil.uol.com.br/pride/pride2005/casamento_mundo/casamento_mundo.asp

Sobre o debate no Brasil em torno do projeto de Parceria Civil Registrada (PCR), veja os artigos “Casamento gay”, disponível em: http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from_info_index=11&infoid=374&sid=4

xual são imaturas, indecisas e representam alguma forma de perigo para as relações afetivas e para a saúde coletiva. Travestis e transexuais são agredidas/os e insultadas/os por sua aparência e comportamento, sua identidade de gênero é sistematicamente negada (por exemplo, nos documentos de identidade), são discriminadas/os em locais públicos e excluídas/os do mercado formal de trabalho, do ambiente escolar e da vida diurna.

A homofobia é um fenômeno largamente presente no ambiente escolar brasileiro. Muitas e muitos adolescentes e jovens relatam ter sido marginalizadas/os por educadoras/es ou colegas devido à sua sexualidade. Professoras/es e funcionárias/os também são vítimas deste tipo de discriminação. Pesquisas recentes⁴ revelam que é bastante alta a expressão de idéias e de imagens homofóbicas, bem como atitudes de intolerância para com a homossexualidade entre estudantes no ambiente escolar, notadamente entre os rapazes. Perante tais evidências, a contenção da homofobia começou a fazer parte do esforço de combate à discriminação, do respeito às diferenças e da valorização das diversidades na escola.

Atitudes discriminatórias contra as sexualidades consideradas desviantes entre as/os próprias/os estudantes são a contrapartida da vigilância que se exerce sobre as sexualidades consideradas “normais”.

O Programa Brasil sem Homofobia, do Governo do Brasil, propõe, a respeito do Direito à Educação, promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual:

- *Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual.*
- *Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;*
- *Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;*
- *Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;*
- *Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;*
- *Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Brasil Sem Homofobia 23- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB.*
- *Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas.*

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília : Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf

4. Na pesquisa realizada com participantes da Parada do Orgulho LGBT no Rio de Janeiro em 2004, 26,8% dos/as entrevistados/as relataram ter sido marginalizados/as por professores ou colegas de escola ou faculdade. Entre os jovens de 15 a 18 anos, esse percentual subiu para 40,4%. Mais dados sobre violência e discriminação homofóbica produzidos a partir das pesquisas realizadas nas Paradas LGBT podem ser encontrados nos seguintes endereços <http://www.clam.org.br/pdf/relatorioLGBT.pdf>, http://www.nuances.com.br/conteudo/conteudo_comp.php?id=12&area=artigos&menu=#noticias, <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=312&sid=7>

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

Há, por fim, quem tema os riscos que a exposição da intimidade possa trazer. Certamente, o direito à privacidade é um importante valor em nossa sociedade e, como tal, deve ser cultivado e respeitado. Não se trata de inquirir e nem de solicitar a ninguém que exponha em público sua intimidade. É nosso dever, no entanto, como educadores e educadoras e como cidadãos e cidadãs, combater as agressões, as ameaças ou as violências, mesmo quando estas acontecem nos espaços privados. É a partir da nossa intervenção que provocaremos as mudanças de valores em favor da construção de uma sociedade livre de discriminação sexual.

GLOSSÁRIO

Homofobia: Termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual. Ver o texto “Homofobia e heterossexismo” na Unidade 2 deste Módulo.

BIBLIOGRAFIA

- BENEDETTI, Marcos. **Toda feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan./jul. 1996.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes, org. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 153-172.
- CARRARA, Sérgio; RAMOS, Sílvia, **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa 9ª. Parada do Orgulho LGBT Rio 2004. Rio de Janeiro, CEPESC, 2005.
- CORAY, Joseph Andrew; JUNG, Patrícia Beattie. **Diversidade cultural e catolicismo: o desenvolvimento da Teologia Moral**. São Paulo: Ed.Loyola, 2005. (Coleção Psicologia Aplicada).
- CORRÊA, Mariza. Fantasias corporais. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio (Org.). **Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 173-182.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias. Natividade, Marcelo e Oliveira, Leandro de. **Práticas religiosas e percepção sobre diversidade sexual entre católicos e evangélicos: relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: NUSIM/PPGAS/MN/UFRJ; Brasília: PN-DST/Aids /Ministério da Saúde, 2008. (mimeo.).
- ECOS – Comunicação em Sexualidade. **Sexo sem vergonha: uma metodologia de trabalho com Educação Sexual**. São Paulo, 2001.
- FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, nº 17/18, p. 9-79, 2001/02.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 2003. v.1.
- FRY, Peter. Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil. In: **Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 24, 1996.
- LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes, org. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-34.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MACRAE, Edward. **A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da Abertura**, Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: Anete ABRAMOWICZ; Valter Roberto SILVÉRIO. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2005, p.13-26.
- NATIVIDADE, Marcelo Tavares. Carreiras homossexuais no contexto do pentecostalismo: dilemas e soluções. In: **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 1. p.132-152, 2003.
- PERLONGHER, Nestor. **O negócio do michê**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- SIMÕES, Júlio Assis. Homossexualidade masculina e curso da vida: pensando idades e identidades homossexuais. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio, org. **Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 415-447.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: Guacira Lopes LOURO, org. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.37-82.

WEBIBLIOGRAFIA

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**. Entrevista ao site do Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos sobre identidade de gênero e transexualidade. Disponível em: <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=11&infoid=586&sid=43> Acesso em: 24 jun. 2008.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei nº 1.151, DE 1995**. Disciplina a parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo e dá outras providências. Disponível em: http://www.arco-iris.org.br/prt/leis/c_leis_1151.htm Acesso em: 24 jun. 2008.

CONSELHO Federal de Psicologia. **Resolução CFP nº001/99, de 22/03/1999**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Disponível em: http://www.pol.org.br/legislacao/doc/resolucao1999_1.doc Acesso em: 24 jun. 2008.

DIAS, Maria Berenice. Politicamente correto. **Consciência** [on line], 03 dez. 2002. Disponível em: <http://www.consciencia.net/2003/06/07/homoafeto.html> Acesso em: 24 jun. 2008.

FACCHINI, Regina. **Movimento homossexual em foco**. Entrevista ao site do Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos sobre o movimento LGBT no Brasil. Disponível em: <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=21&infoid=260&sid=43> Acesso em: 24 jun. 2008.

FRY, Peter. **A hierarquia continua**. Entrevista do antropólogo ao site do Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos sobre classificação e hierarquia no imaginário gay brasileiro. Disponível em: <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=11&infoid=464&sid=43> Acesso em: 24 jun. 2008.

MACHADO, Paula Sandrine. “Quimeras” da ciência: a perspectiva de profissionais da saúde em casos de intersexo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.20, n.59, p.67-80, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n59/a05v2059.pdf> Acesso em: 24 jun. 2008.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.21, n.61, p.115-132, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n61/a06v2161.pdf> Acesso em: 24 jun. 2008.

UZIEL, Anna Paula, FERREIRA, Igor Torres Oliveira, MEDEIROS, Luciana Soares de et al. Parentalidade e conjugalidade: aparições no movimento homossexual. **Horiz. Antropol.**, [online], v. 12, n. 26, p.203-227, Jul./Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n26/a09v1226.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2008

SITES PARA VISITAR

ABLGT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – <http://www.ablgt.org.br/port/index.php>

DIVERSIDADE CATÓLICA - <http://www.diversidadecatolica.com.br>

SUGESTÕES DE FILMES E VÍDEOS

BILLY ELLIOT. (Inglaterra) 2000. 110m. Tendo como pano de fundo a greve dos mineradores na Inglaterra, esta deliciosa comédia musical mostra o jovem Billy Elliot (o estreante Jamie Bell, numa fantástica interpretação) e a descoberta que deixou seu pai de cabelos em pé: sua inesgotável paixão pela dança!

Ao chegar na puberdade, Billy percebe que prefere a companhia das garotas nas aulas de balé - que ele freqüenta escondido - a lutar boxe, como os mais velhos querem.....

DESEJO PROIBIDO. (If The Walls Could Talk 2). EUA. 2000. 96 min. Três histórias sobre casais de lésbicas em diferentes épocas. Destacamos a primeira história - 1961: quando Abby morre, Edith, sua parceira, precisa silenciosamente encarar sua perda amorosa e a negação de sua posição como “família” pelo hospital e pelos herdeiros de Abby.

KINSEY – VAMOS FALAR DE SEXO (Kinsey). EUA. 2004. 118 min. Em 1948, o biólogo Alfred Kinsey abalou a conservadora sociedade americana ao lançar seu novo livro, uma ampla pesquisa, na qual levantou dados sobre o comportamento sexual de milhares de pessoas. O assunto, até então pouquíssimo abordado, passa a ser tema de debates e provoca polêmica na sociedade.

MEDO DE QUÊ? BRASIL. 2005. 18 min. Produzido e distribuído pela ONG ECOS. Desenho animado sem falas, sobre um adolescente que “descobre” seus desejos por rapazes e as reações que isso desperta.

MENINOS NÃO CHORAM. (BOYS DON'T CRY). EUA. 1999. 114 min. Baseado em fatos reais, este drama é uma adaptação da vida de Brandon Teena (Teena Brandon quando nasceu), uma jovem que escolheu viver como um rapaz e sofreu trágicas consequências por isso.

MINHA VIDA EM COR-DE-ROSA (Ma vie en rose). Bélgica. 1971. 90min. Trata da história de um garoto que se identifica com símbolos da feminilidade (roupas, maquiagem, enfeites, gestos, postura), tratando das tensões que isso provoca em sua família, nas relações de amizade e de vizinhança.

SEXO SEM VERGONHA. São Paulo. ECOS. 1991. 33min. Vídeo especialmente direcionado ao educador e à educadora que quer iniciar o trabalho de educação sexual em sala de aula. Apresenta as inseguranças e dificuldades dos educadores ao falar sobre sexualidade em sala de aula e traz dicas de como integrar o tema da sexualidade às diversas matérias da grade escolar. Trailer disponível em: <http://www.ecos.org.br/videos/sexosemvergonha.asp> Acesso em: 24 jun. 2008.

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

VERA. BRASIL. 1987. 85 MIN. História de uma jovem que assume a identidade sexual masculina. Baseada na biografia de Sandra Herzer, A queda para o alto. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

X-SALADA E PÃO COM OVO. BRASIL. 2005. 20 min. Produzido e distribuído pela ONG ECOS. Apresenta diversas situações para debater os direitos dos adolescentes, que a maioria desconhece. Numa das situações, amigos em um bar observam um casal de homossexuais que chega de mãos dadas.

XXY. ARGENTINA. 2007. 85MIN. Filme de Lucía Puenzo. Sobre um(a) jovem intersex cujo pai apóia a escolha de não ser submetido(a) a tratamentos médicos de normalização. Trailer disponível em: <http://vejasaopaulo.abril.uol.com.br/red/trainers/xyy.html> Acesso em: 24 jun. 2008.

MÚSICAS

O QUE SERÁ (A FLOR DA PELE). Chico Buarque de Hollanda. Letra disponível em: http://www.mpbnet.com.br/musicos/chico_buarque/letras/o_que_sera_pele.htm

SEXUALIDADE JUVENIL, DIREITOS E DIVERSIDADE SEXUAL

EXISTE UMA NORMA SEXUAL OBSERVADA PELOS ADOLESCENTES A PARTIR DOS CONTEXTOS SOCIAIS EM QUE ESTÃO ENVOLVIDOS. PORTANTO, UMA NORMA QUE SE MISTURA A QUESTÕES DE GÊNERO, ETNIA ETC. QUAL SERIA O CUSTO DE QUESTIONÁ-LA? É DE SEGUI-LA? O QUE FAZER A RESPEITO? LEIA O TEXTO ABAIXO PARA SE INTEIRAR MELHOR DESSAS QUESTÕES.

As experiências dos jovens relativas à sexualidade são modeladas em meio a vivências sociais comuns, como a influência das identidades juvenis difundidas nas sociedades modernas, e de outras que são específicas de determinado grupo de pertença. Estas últimas podem ou não estar baseadas em um grupo familiar (nuclear ou extenso), em uma aldeia ou bairro, em um coletivo político – ora nacional, ora étnico/racial, ora militante de variadas causas – ou, ainda, em uma comunidade religiosa. A partir dessas influências é que se desenvolve a carreira individual da pessoa, na busca do seu próprio lugar no mundo e junto às suas comunidades de pertença e escolha. Isto significa que as pessoas de uma mesma geração são afetadas por valores, fatos e situações que marcam uma determinada época,¹ mas também que os modos como esses valores, fatos e situações serão vividos podem ser radicalmente diferentes, dependendo dos condicionamentos, das oportunidades e dos desafios colocados a cada indivíduo, nem sempre amigáveis para todas e todos.

Existem oportunidades e desafios próprios de cada época. A descoberta da pílula anticoncepcional, por exemplo, provocou forte impacto na sociedade de então. Convidamos você a pensar quais as repercussões da epidemia

1. Novaes, Regina; Mafra, Clara. Juventude conflito social e solidariedade. In: *Comunicações do ISER*, Rio de Janeiro, v.50, n.17, 1998

de **HIV/Aids** e do surgimento de novas tecnologias reprodutivas (fertilização assistida, inseminação artificial etc.) para o comportamento afetivo-sexual das/dos jovens de hoje. Que desafios isto implica para elas e eles ao se defrontarem com questões como a iniciação sexual e amorosa? Serão eles os mesmos para as mulheres e para os homens? E quais estarão presentes ao se adotar ou ao se explorar uma orientação sexual diferente da heterossexual? Que barreiras enfrentarão jovens de agora cuja expressão de gênero não se adapta aos padrões hegemônicos?

As visões e as ações dos jovens referentes à sexualidade respondem a uma série de condicionamentos, como a inserção social e familiar, a orientação sexual, o fato de ser homem ou mulher, as crenças e as práticas religiosas, a cor/raça e a pertença étnica, entre outros. Isto significa dizer que as práticas e as visões de mundo relativas à sexualidade adquirem sentido no contexto de construções sociais que são variadas, nem sempre coerentes entre si, e não decorrentes do predomínio de fatores inatos ao indivíduo ou de um padrão universal. Os estudos das ciências sociais têm contribuído para esta compreensão ao revelar a pluralidade de expressões sexuais entre gerações e em diferentes sociedades ao longo da existência da humanidade.

Na unidade 1 deste módulo, foi destacado que nas manifestações da diversidade sexual há padrões percebidos como “normais” e naturais, estando estes associados às relações heterossexuais entre homens e mulheres, cujas identidades de gênero e orientação sexual supostamente emanariam dos seus atributos biológicos. Estes padrões servem à produção de uma hierarquia que desqualifica as mulheres e desaprova toda forma de expressão ou desejo sexual considerada “desviante”, como as relações homo e bissexuais e a “inversão” dos papéis de gênero. De modo análogo ao das ideologias racistas ocidentais a respeito dos não-brancos, o padrão heterossexista opera colocando as mulheres “no seu lugar” de submissão e “corrigindo” aqueles que são rotulados de veado, bicha, efeminado, machona, traveca etc. Esses princípios e processos de segregação servem para demarcar as fronteiras entre aqueles que são admitidos dentro da norma e aqueles que ficam à margem, pois fogem dela.

Segundo Guacira Lopes Louro:

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e esta passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir desta referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. (LOURO, Guacira Lopes. 1999, p. 15-16)

Nas últimas décadas tem havido revisões importantes de concepções obsoletas, expressas por mudanças no campo biomédico e jurídico, político e social, no sentido de afirmar que a homo e a bissexualidade são expressões legítimas da vivência da sexualidade. No entanto, ainda existem freqüentes manifestações de violência, preconceito e discriminação contra quem mani-

Os direitos das pessoas consideradas diferentes são violados porque, para alguns, elas representam uma ameaça a determinados privilégios. Mas, para muitas e muitos outros/as, isto acontece porque atuamos de acordo com noções herdadas, sem pararmos para refletir a respeito do porquê das nossas atitudes.

festa uma identidade ou uma forma de desejo divergente daquela considerada “normal”. Os direitos das pessoas consideradas diferentes são violados porque, para alguns, elas representam uma ameaça a determinados privilégios. Mas, para muitas e muitos outros/as, isto acontece porque atuamos de acordo com noções herdadas, sem pararmos para refletir a respeito do porquê das nossas atitudes.

A desvalorização da diversidade sexual ganha dimensões e formatos variados quando ela é atravessada por outras formas de discriminação relativas à classe, cor/raça, etnia e ao gênero. Pense, por exemplo, como o acesso a bens materiais e à educação incide nas alternativas que são abertas para jovens gays e lésbicas brancas de classe média, e o que significa ser travesti, negra e pobre, por exemplo, em termos de acesso à educação. Pense também no aprendizado afetivo-sexual de mulheres jovens brancas, indígenas, negras, pretas e pardas de diversas regiões do Brasil. As manifestações de preconceito e discriminação causam sofrimento e provocam situações de exclusão social, dentro e fora do ambiente escolar.

A abordagem da diversidade das orientações sexuais pode ser feita a partir de um diálogo com os/as estudantes sobre como internalizamos e reproduzimos, ao longo da vida, variados padrões de comportamento e estilos de vida associados à sexualidade e a outros aspectos da vida, como alimentação, estética, vestuário e a maneira como nos relacionamos com nosso corpo, entre outros. São clássicos na sociologia e na antropologia os estudos, como o do francês Pierre Bourdieu (1983),² acerca da produção da distinção social. Os padrões sociais que reproduzirmos estarão destinados a perpetuar o controle das classes dominantes sobre o resto da sociedade. Reflita sobre como o aprendizado da norma sexual contribui para a manutenção de uma determinada ordem social, e qual o custo dessa adequação não só para quem fica “fora da ordem”, mas também para quem se adapta à norma.

A análise dos padrões sociais que participam da definição de nossas motivações e formas de agir no mundo tem por objetivo estimular uma reflexão a respeito de como estes operam incentivando o apego a normas e a convenções que são de algum modo arbitrárias. O preconceito gera e reproduz a desigualdade, produzindo situações de discriminação e violência que são experimentadas de diferentes maneiras tanto por aqueles/as que se distanciam dos padrões esperados em termos de orientação sexual, identidade de gênero, cor/raça e condição socioeconômica, como por aqueles/as igualmente preocupados em serem aceitas/os como “normais”.

Tal perspectiva também permite pensar nos processos de mudança ao longo da história. Muitas vezes perdemos de vista como situações hoje consideradas naturais no cotidiano das

2. BOURDIEU, Pierre. Gostos de Classes e estilos de vida. In ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**, São Paulo: Ática, 1983. p.82-121. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39

grandes cidades já foram condenadas pela sociedade, enfrentando ainda agora resistências. Tente imaginar qual seria a opinião de avós, amigas, amigos e estudantes sobre as jovens manterem relações sexuais com seus namorados; os homens realizarem tarefas domésticas; as pessoas se assumirem publicamente como homo ou bissexuais, gays, lésbicas, transexuais e transgêneros e lutarem pelo direito de casar e adotar crianças.

O relato seguinte chama a atenção para como as restrições relativas ao par gênero- orientação sexual estimulam uma vigilância constante das práticas corporais.³

“Ao final de uma aula de educação física, depois de terem feito exercícios em que precisavam flexionar o tronco e, como efeito disso, deixar as nádegas à mostra para o rosto dos que estavam atrás, a professora colocou uma música para relaxamento e pediu que um colega fizesse massagem no outro. Um dos meninos diz que é bravo fazer massagem em homem” (LOURO, 2000, p. 69).

Por que, para esses meninos, “é bravo” fazer massagem em homem? O que está sendo ameaçado? Qual o “perigo”?

Dica: a masculinidade se constrói tanto por oposição ao feminino, como por diferenciação a respeito de formas “desviantes” de masculinidade. A partir disso, que atitudes precisam ser evitadas?

Como você responderia, como educadora ou educador, a este comentário?

GLOSSÁRIO

Aids: Sigla para a expressão em inglês Acquired Immune Deficiency Syndrome, que significa síndrome da imunodeficiência adquirida (ou Sida, na sigla em português).

HIV: Sigla para a expressão em inglês Human Immunodeficiency Virus, que significa vírus da imunodeficiência humana.

3. Citado por Luís Henrique Sacchi dos Santos, no documento Heteronormatividade & Educação (em formato Power Point), apresentado no Seminário Gênero e Sexualidades na Escola. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) / Ministério da Educação (MEC) / British Council. Brasília, 12 de novembro de 2007.

Disponível em: <http://www.britishcouncil.org.br/download/LuisHenrique.pdf>

HOMOFOBIA E HETEROSSEXISMO

Uma particularidade do surgimento do conceito de homofobia foi a virada que ele representou no pensamento científico a respeito da questão homossexual. O termo foi difundido no início da década de 1970, coincidentemente no momento da retirada da homossexualidade do Manual de Diagnóstico e Estatística (DSM) da Associação Psiquiátrica Americana. Em 1973, as autoridades desta associação profissional, dando razão à demanda de ativistas gays, declararam que a orientação homossexual não estava e nem podia ser associada a nenhuma psicopatologia. Paralelamente, nomear a hostilidade contra os homossexuais de fobia (categoria diagnóstica da psiquiatria, referida a reações irracionais de intenso medo perante determinada categoria de objetos) deslocava o problema. A homossexualidade deixava assim de se ser o “problema”; o que deveria ser analisado e controlado era o sentimento de hostilidade irracional contra ela (HEREK, 2004).

APESAR DAS CRÍTICAS CONTUNDENTES QUE RECEBE, A HOMOFOBIA PERSISTE EM NOSTRA SOCIEDADE, INCLUSIVE COM AGRESSÕES A HOMOSSEXUAIS. A ESCOLA PODE ESTAR CONTRIBUINDO PARA A MANUTENÇÃO DESTES PRECONCEITOS. O QUE FAZER A RESPEITO? O TEXTO ABORDA O PROBLEMA COM ALGUMAS DICAS IMPORTANTES NESSE SENTIDO.

Diante de argumentos tão contundentes contra toda forma de discriminação, você – educadora ou educador – deve estar se perguntando o que faz com que a violência exercida contra gays, lésbicas, transgêneros e mulheres em geral perdure com tanta intensidade. Ao longo do Módulo II, já estudamos os motivos e os efeitos da subordinação do gênero feminino. Nesta seção, exploraremos as origens sociais da hostilidade contra os “dissidentes sexuais” e dos intentos para a sua supressão, assim como suas relações com outras formas de discriminação e as conseqüências danosas dessas atitudes não só para as vidas de quem se assume como lésbica, gay ou *trans*, mas para todas as pessoas.

O termo **homofobia**, cunhado na década de 1960 no campo da psiquiatria, serviu para compreender a gênese psicossocial do **estigma** e do preconceito anti-homossexual.¹ O conhecimento adquirido acerca deste fenômeno social tem grande vigência e utilidade para encarar o problema da **violência por preconceito**.² Vários estudiosos, principalmente nos Estados Unidos e na França, vêm discutindo diferentes alternativas terminológicas e modos de compreender os diversos aspectos do fenômeno. A abordagem psicológica

1. HEREK, Gregory M. Beyond Homophobia: Thinking About Sexual Prejudice and Stigma in the Twenty-First Century. In: *Sexuality Research and Social Policy*, v. 1, n. 2, p.6-24, 2004. Disponível em: <http://caliber.ucpress.net/doi/pdfplus/10.1525/srsp.2004.1.2.6> Acesso em: 25 jun. 2008.

2. Para uma discussão acerca da violência por preconceito, consultar a entrevista com Maria Mercedes Gómez, já sugerida na unidade 1 deste módulo: <http://www.clam.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?from%5Finfo%5Findex=11&infoid=3569&sid=43>

da homofobia refere-se aos sentimentos e às percepções negativas a respeito da homossexualidade e às consequências que ambos têm na conduta individual. A abordagem sociológica analisa os mecanismos de reprodução da hostilidade contra o desvio da norma heterossexual.

Na sua manifestação mais geral, esta hostilidade se expressa através da reprovação que tem como alvo pessoas que não se ajustam às expectativas sociais relativas aos papéis de gênero. Essa censura – tão comum entre crianças e adolescentes e tão pouco questionada pelos adultos – vai desde as piadas e as brincadeiras até atos de violência que, em determinados casos, chegam a ser letais.

No espaço escolar, as práticas homofóbicas são pautadas e repetidas incansavelmente, ora através de mensagens normatizadoras, ora através do silêncio e do consentimento da violência. A homofobia manifesta formas mais específicas quando dela são alvo gays, bissexuais (bifobia), lésbicas (lesbofobia), travestis e transexuais (transfobia) (Borrillo, 2000). Os autores concordam quando comparam este tipo de sentimento – a manifestação arbitrária que classifica o outro como adversário ou inferior – com a xenofobia, o racismo e o anti-semitismo. Como estudamos acerca das hierarquias de gênero a partir do Módulo II e estudaremos sobre o conceito de raça no Módulo IV, trata-se de mecanismos de produção de desigualdades que operam através das lógicas da hierarquia e da exclusão.

O conceito de estigma foi definido pelo sociólogo norte-americano Erving Goffman³ como o atributo social negativo associado ao desvio, que é incorporado à identidade deteriorada das pessoas e dos grupos discriminados em função de uma variedade de motivos, entre eles, os sexuais. Além da homossexualidade, outros “estigmas” são associados à pobreza, à pele

3. GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1980.

DICAS DE LEITURA

1. Sobre as representações da homossexualidade nos processos por morte violenta, ver CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana. *As Vítimas do Desejo: os tribunais cariocas e a homossexualidade nos Anos 1980*. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio. *Sexualidade e Saberes: convenções e fronteiras*; Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p.365-383.

2. Sobre as ações do Movimento Homossexual e políticas públicas em torno da violência contra homossexuais, ver RAMOS, Silvia, CARRARA, Sérgio. *A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas*. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*.

3. Sobre o conceito homofobia, seus aspectos jurídicos e sociais, ver: POCAHY, F. *Notas sobre Homofobia /Heterossexismo*. In: E. Pasini. *Educando para a Diversidade*. Porto Alegre: Nuances, 2007. pp.14-18; e RIOS, R. Raupp. *O Conceito de Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação*. In: POCAHY, Fernando. *Rompendo o Silêncio. Homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. Políticas, teoria e ação*. Porto Alegre: Nuances, 2007. pp.27-48.

escura, a determinadas doenças (mentais, por exemplo), à velhice e à chamada “deficiência física”. A produção do estigma é um processo social que só pode ser entendido em relações mais amplas de poder e de dominação.⁴ O estigma vinculado à homossexualidade foi intensificado a partir dos efeitos da discriminação no contexto do HIV e da Aids.⁵ Segundo os autores aqui citados, o estigma produz e reproduz relações de desigualdade social. Através da atribuição de identidades estigmatizadas, as diferenças são transformadas em desigualdades de classe, de idade, raça ou etnia, gênero ou orientação sexual e capacidade física.

A homofobia gera e está presente em insultos, ofensas e caricaturas sobre os papéis de gênero (por exemplo, de homens afeminados e mulheres masculinizadas), chegando até a violência física – letal em determinados casos – sofrida por gays e lésbicas e por travestis. As agressões homofóbicas produzem reiteradamente no indivíduo agredido e na sua comunidade de pares a inferiorização. Operam como injúrias que se inscrevem no corpo e na memória da pessoa, formando a personalidade do indivíduo e a consciência coletiva.⁶ Tente lembrar como reagem e o que acontece ao longo do tempo com os alunos que são sistematicamente hostilizados na escola por serem considerados “mulherzinhas”, “bichinhas” ou “viados”. Essa opressão permanente produz efeitos em suas vidas, em geral, e em suas trajetórias escolares, em particular? A homofobia afeta o rendimento escolar? Que outros efeitos gera nesses estudantes e nos demais? Em algum momento alguém duvida o que essa hostilidade precocemente anuncia para o destino de cada um/a desses/as estudantes?

A homofobia instaura um regime de controle da conduta sexual e de adaptação aos padrões de gênero dominantes, presente na formação de todas e todos.

A homofobia não só afeta a quem manifesta uma expressão de gênero diferente da esperada – e de quem se suspeita ter um desejo desviado, portanto, perigoso – mas também a todos os meninos, meninas e jovens que sofrem o terror de serem acusados de homossexuais. A homofobia instaura um regime de controle da conduta sexual e de adaptação aos padrões de gênero dominantes, presente na formação de todas e todos. Ela monitora o tipo de contato físico que é possível haver, e em que contextos, entre homens e entre mulheres, e também as linguagens corporal e verbal, além do tipo de sensibilidade que se deve expressar ou evitar. Neste sentido, trata-se de uma manifestação do **sexismo** que prescreve para as pessoas determinadas condutas, de acordo com as expectativas geradas pelo papel social que lhe foi atribuído, subordinando o feminino ao masculino.⁷ A homofobia vigia e acusa tudo o que considera ser um “desvio” do masculino na direção do feminino e vice-versa, controlando as fronteiras do “natural” das relações “entre os sexos”.⁸

4. PARKER, Richard & AGGLETON, Peter. **Estigma, discriminação e Aids**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids, 2002. (Coleção ABLA, Cidadania e Direitos, n.1)

5. PAIVA, Vera; LIMA, Tiago Novaes; SANTOS, Naila et al. Sem Direito de Amar?: a vontade de ter filhos entre homens (e mulheres) vivendo com o HIV. *Psicologia USP* [online], São Paulo. v. 13, n. 2, p.105-133, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

6. ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

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

8. BORRILLO, Daniel. **L'Homophobie**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

Assim como existe uma homofobia geral, existem formas específicas de hostilidade contra as diversas orientações sexuais e expressões de gênero. No caso da lesbofobia, trata-se de uma forma de discriminação dupla, que articula a intolerância da orientação sexual à subordinação de gênero. É produzido, de um lado, um efeito social de invisibilidade e negação de uma voz própria. É por isso que as feministas são freqüentemente acusadas de violentar a “natureza mansa” da feminilidade. Ao mesmo tempo, é exercida uma violência específica, associada à lesbianidade.

A *transfobia* representa uma das expressões mais violentas e nocivas da hostilidade por preconceito sexual. Enquanto os homens e as mulheres homossexuais têm a possibilidade de manter sua orientação em segredo – o que é freqüentemente vivido como uma condenação ao silêncio – no caso das travestis (e, em certa medida, dos e das transexuais), acontece o inverso: pela sua expressão de gênero, elas estão permanentemente expostas a agressões. A carência de oportunidades é marcada em muitos casos pelo abandono da escola. A situação de marginalidade em geral se aprofunda no final da infância, quando a escolha do gênero se apresenta como uma afirmação já clara, desencadeando muitas vezes a expulsão da família e a entrada na prostituição.

As pesquisas realizadas pelo CLAM nas paradas LGBT brasileiras indicam que 34,4% das pessoas trans entrevistadas sofreram discriminação e abusos perpetrados na escola por colegas ou professoras/es. Por esta razão, não surpreende que as pessoas trans possuam o menor nível de educação formal, se comparado com os de outras minorias sexuais. No Brasil, 17,8% dos gays entrevistados não completaram o Ensino Médio, enquanto entre as pessoas trans esse índice se eleva a 42,4%. Quase a metade (46,2%) das lésbicas entrevistadas fez estudos universitários, enquanto só 21,4% das pessoas trans freqüentaram a universidade.

No caso dos assassinatos, tanto no Brasil como no resto da América Latina, a polícia não parece muito preocupada em investigá-los. De uma amostra de 12 assassinatos de travestis acontecidos no Rio de Janeiro dos anos 80 até o início dos 90, a polícia apenas solucionou dois casos, e só um dos assassinos foi condenado. De fato, a polícia constitui uma importante

A informação disponível sobre violência, incluindo violência letal, contra pessoas trans (especialmente travestis profissionais do sexo) é realmente alarmante. As sondagens mostram que quase 50% reportaram haver sofrido violência física por sua identidade de gênero. Entre os homens gays, a proporção dos que já foram agredidos fisicamente é muito menor: 20,3%. As ameaças e o abuso verbal são experiências generalizadas entre as pessoas trans: foram reportadas por 71,2% das que foram entrevistadas. No Brasil, travestis e transexuais costumam ser vítimas mais freqüentes de abuso sexual, fato muito mais comum entre as pessoas trans do que no resto da população LGBT do Brasil. Por exemplo, 22,5% das travestis e transexuais entrevistadas relataram ter sofrido este tipo de agressão, enquanto 6,6% dos homens gays passaram por esse tipo de experiência.

Pense em situações do cotidiano em que são produzidas manifestações de discriminação por orientação sexual e violência homofóbica. Compare estas situações com outras formas de discriminação e violência por preconceito.

fonte de violência contra pessoas transgênero, principalmente contra travestis que realizam **trabalho sexual**.⁹

Pense em situações do cotidiano em que são produzidas manifestações de discriminação por orientação sexual e violência homofóbica. Compare estas situações com outras formas de discriminação e violência por preconceito. As hierarquias de gênero, raça/etnia e classe social, por exemplo, manifestam-se de modos similares? Quais são as diferenças? Como se entrelaçam com a homofobia?

A pesquisadora canadense Deborah Britzman¹⁰ nos incita a refletir sobre os modos com que a homofobia é consentida, mas, sobretudo ensinada na escola. Para compreender a reprodução do preconceito sexual e de gênero no espaço escolar, ela oferece algumas dicas:¹¹

1. Considerar a cultura popular como uma fonte importante de produção da sexualidade e da economia do desejo (p.75). Que recursos essas representações públicas da sexualidade oferecem às/aos jovens? De acordo com os conceitos aprendidos neste curso, qual seria o modo de abordar tais representações quando elas afloram na sala de aula ou em atividades extracurriculares, como na prática de esportes ou no recreio?
2. Compreender que “toda identidade sexual é uma construção instável, mutável, volátil, uma relação social contraditória e não finalizada” (p.74). Compare, por exemplo, a maneira com que a homossexualidade era vivida na sua adolescência (se havia pessoas que se identificavam publicamente como homossexuais) com a atual presença visível de gays e lésbicas na mídia, inclusive na escola. Pense de que modo essas mudanças afetaram as possibilidades de um/a jovem construir uma identificação positiva de acordo com seus desejos e convicções, e que obstáculos ainda subsistem para isso.
3. Situar as questões colocadas a respeito da orientação sexual, das relações de gênero e das trajetórias transgêneras não no terreno das identidades, mas sim no que é chamado de “heteronormatividade” (p.79). O que deve ser problematizado: as identidades assumidas por indivíduos e coletivos, ou o sistema que incita a criar e a policiar as fronteiras entre estes compartimentos estanques?

9. Fontes: Pesquisa Política, Direito, Violência e Homossexualidade. Pesquisa realizada nas Paradas do Orgulho LGBT de Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Recife. Disponível em: <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=57&sid=75>.

CARRARA, Sérgio; VIANNA, Adriana. “Tá lá o corpo estendido no chão...”: a violência letal contra travestis no município do Rio de Janeiro. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.16, n. 2, 2006. p.233-249, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v16n2/v16n2a04.pdf>

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

11. Uma versão levemente diferenciada destes pontos foi sumarizada por Luís Henrique Sacchi dos Santos, no documento *Heteronormatividade & Educação* (em formato Power Point), apresentado no Seminário Gênero e Sexualidades na Escola. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) / Ministério da Educação (MEC) / British Council. Brasília, 12 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org.br/download/LuisHenrique.pdf>

4. Desconfiar de que a menção da homossexualidade vá encorajar práticas e identificações homossexuais (p.79). A quais fins este tabu está servindo?
5. Problematizar a crença de que os/as jovens não têm idade suficiente para se identificarem como gays, lésbicas ou transgêneros (p.80). Que questões éticas e marcos jurídicos entram em jogo nesse julgamento?
6. Criticar a idéia de que as identidades sexuais constituem realidades isoladas (por exemplo, que a heterossexualidade não tem nada a ver com a homossexualidade) e de que se trata de assuntos eminentemente privados (p.80). Pense se as identidades heterossexuais (que também são variadas e cuja unidade precisa ser constantemente reforçada) são algo tão privado? Analise a função das alianças (anéis) de casamento e de noivado e como elas são exibidas com orgulho por homens e mulheres. Que fronteiras entre a heterossexualidade e outras sexualidades a idéia da sexualidade como algo privado instaura? Quais podem ser legitimamente assumidas e quais não? Em que contextos é possível umas e outras serem vividas?

GLOSSÁRIO

Estigma: Marca ou atributo social negativo associado ao desvio da norma social, que é incorporado à identidade deteriorada das pessoas e dos grupos discriminados em função de uma variedade de motivos, entre eles, os sexuais. Veja o quadro sobre o desenvolvimento deste conceito no texto “Homofobia e heterossexismo” nesta Unidade.

Homofobia: Termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual. Ver o texto “Homofobia e heterossexismo” na Unidade 2 deste Módulo.

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

Trabalho sexual ou prostituição: Existem no pensamento e nos movimentos sociais feministas variadas valorações a respeito desta temática. Não obstante sua diversidade, essas posições são freqüentemente classificadas à luz da oposição antagônica entre dois extremos: de um lado, o que é conceituado como “estado de prostituição”, em que as mulheres vinculadas ao mercado de serviços sexuais são percebidas como vítimas de exploração e abuso, fruto das relações de opressão às quais é submetido o gênero feminino. No outro pólo, onde esse vínculo é habitualmente reconhecido como “trabalho sexual”, demandando-se do Estado as garantias do reconhecimento deste ofício como categoria ocupacional, avalia-se a prática da prostituição como modo de exercício livre e autônomo da sexualidade. Entretanto, as realidades das mulheres e dos homens envolvidas/as com o comércio sexual resistem a uma classificação tão taxativa. Suas experiências subjetivas e seus direitos como cidadãs e cidadãos merecem ser considerados a partir de um olhar mais nuançado. Sobre esta temática, consultar o texto “Apresentação: gênero no mercado do sexo”, de Adriana Piscitelli (Cadernos Pagu, n. 25, p. 7-23, Campinas, jul./dez. 2005). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332005000200001

Violência por preconceito: Refere-se a agressões e a atos violentos que impõem o exercício de uma hierarquia social, sendo expressivos de uma relação de dominação de um grupo ou categoria social sobre outro/a, por exemplo, homens sobre mulheres, ricos sobre pobres, brancos sobre pessoas de pele escura, nativos contra estrangeiros e migrantes, heterossexuais contra homossexuais. Esses atos requerem a aprovação social que justifica a conduta violenta como instrumento para a subordinação ou a exclusão do grupo discriminado, e faz com que a violência represente uma ameaça constante contra determinado grupo.

DIREITOS REPRODUTIVOS E DIREITOS SEXUAIS

OS PAPÉIS SOCIAIS MASCULINOS E FEMININOS VEM SENDO DISCUTIDOS E ALTERADOS, AO MESMO TEMPO EM QUE HÁ UMA AFIRMAÇÃO CADA VEZ MAIOR DA DIVERSIDADE SEXUAL. ESTE MOVIMENTO DECORRE EM GRANDE PARTE AS CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS E LGBT, TRAZENDO INCLUSIVE AS NOÇÕES DE DIREITOS REPRODUTIVOS E DIREITOS SEXUAIS. LEIA ABAIXO PARA SE INTEIRAR DO TEMA.

Podemos dizer que as discussões e as mudanças relativas aos papéis sociais masculinos e femininos e à afirmação da diversidade sexual decorrem em grande parte das lutas e das conquistas de direitos políticos dos movimentos feministas e LGBT, tanto dentro quanto fora do Brasil. As ações desses movimentos, somadas ao interesse internacional sobre temas como população, saúde reprodutiva e controle da epidemia de HIV/Aids, têm contribuído para dar visibilidade às questões de gênero e sexualidade, particularmente na área da saúde, tanto nas pesquisas acadêmicas, como na definição de agendas e políticas governamentais internacionais.¹ A incorporação da concepção de **direitos reprodutivos** e de **direitos sexuais** ilustra avanços nesta direção.

Desde o início da década de 1990, a Saúde Reprodutiva vem sendo concebida por movimentos sociais de alcance nacional e internacional em termos de Direitos Reprodutivos e Sexuais, estes entendidos como uma ampliação dos direitos sociais, civis e políticos que visam proteger a saúde e as escolhas sexuais e reprodutivas das cidadãs e dos cidadãos. Tais termos foram legitimados pela Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, ocorrida em 1994, no Cairo, e pelo documento da IV

1. BARBOSA, Regina; PARKER, Richard (Orgs). **Sexualidades pelo Avesso**: direitos, identidades e poder. Introdução. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Editora 34, 1999.

Conferência Mundial da Mulher de 1995, em Pequim, representando conquistas nos planos legislativo (códigos e leis), judicial (decisões de tribunais) e de políticas públicas (portarias e programas).

É possível contabilizar avanços significativos na legitimação do conceito de Direitos Reprodutivos, como a garantia do direito ao pleno exercício da sexualidade e da reprodução. Entretanto, o conceito de Direitos Sexuais encontra maior dificuldade de afirmação e reconhecimento, haja vista as resistências em se admitir a diversidade sexual, que engloba múltiplas expressões legítimas da sexualidade. Por meio das lutas e do ativismo político e social dos movimentos feministas, gay-lésbicos, travesti-transsexual, da Aids e das profissionais do sexo, tem se buscado romper o silêncio acerca das diferentes formas de expressão da sexualidade e ampliar a noção de Direitos Sexuais para além do campo da saúde.

Miriam Ventura classifica os Direitos Reprodutivos do seguinte modo:

- 1. o direito de decidir sobre a reprodução sem sofrer discriminação, coerção, violência ou restrição de filhos e de intervalo entre os nascimentos;*
- 2. o direito de ter acesso à informação e aos meios para o exercício saudável e seguro da reprodução e da sexualidade;*
- 3. o direito de ter controle sobre o próprio corpo;*
- 4. o direito de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminações ou violência.*

(VENTURA, 2002)

O conceito de Saúde Sexual pode ser interpretado como reforço do ideal – de claras conotações morais – do corpo e do espírito sadio, e da sua contrapartida na **medicalização** da sexualidade como forma de controle sobre os usos do corpo. Entretanto, mais do que a saúde como ideal normativo, a perspectiva dos Direitos Sexuais (para além dos Direitos Reprodutivos e da Saúde Sexual) tem a ver com o direito à saúde – aspecto, entre outros, que faz parte do marco jurídico que legitima o direito de cada pessoa de ver reconhecidos e respeitados o seu corpo, o seu desejo e o seu direito a amar.

Para construir uma abordagem jurídica dos diferentes aspectos do exercício da sexualidade, Rios postula que é necessário considerar a relação entre democracia, cidadania, **direitos humanos** e direitos sexuais através de um modelo de compreensão que ele denomina *direito democrático da sexualidade*. Esta abordagem jurídica da sexualidade alarga realmente o âmbito atingido e se radica nos princípios da igualdade, da liberdade e do respeito à dignidade. Tal perspectiva alerta ainda para o fato de as garantias à igualdade, à não-discriminação e aos direitos humanos individuais e coletivos serem consagradas pela Constituição Brasileira de 1988. As conquistas relativas ao direito à autonomia no uso do corpo e ao reconhecimento da diversidade sexual vêm reforçar aquilo já contemplado no espírito do marco jurídico vigente.

Tente lembrar-se, segundo a sua experiência de vida na adolescência, na juventude e atu-

almente como educadora ou educador, de situações nas quais:

1. os ditados da sociedade acerca do que é permitido ou saudável tenham interferido na livre escolha do que fazer com o próprio corpo;
2. tenha sido necessário invocar o direito à saúde para garantir o respeito e o reconhecimento igualitário de escolhas pessoais.

Certamente você identificará situações, ditados e receitas ultrapassados. Outros acabaram por mudar de roupagem, mostrando que ainda é longo o caminho para se alcançar a igualdade, a liberdade e o respeito à dignidade a que todos e todas têm direito pelo simples fato de serem pessoas humanas, portanto, sujeitos de direitos. No entanto, é inegável que têm acontecido mudanças significativas, abrindo caminhos para que possamos ser – nós também – agentes de mudança.

No seu texto Para um direito democrático da sexualidade, o juiz federal e doutor em direito Roger Raupp Rios destaca os grandes eixos que têm estruturado a construção dos Direitos Sexuais, a saber:

1. a questão das “identidades sexuais” (discutida na primeira unidade deste módulo em termos de orientação sexual e identidade de gênero), estando estas vinculadas à expressão da sexualidade;
2. as questões decorrentes das relações sexuais propriamente ditas, como consentimento, violência, aborto;
3. a fundamentação destes direitos, historicamente atrelados à ideia de saúde sexual.

O texto pode ser consultado na íntegra em http://www.clam.org.br/pdf/roger_dirdemsex_port.pdf

GLOSSÁRIO

Direitos Humanos: são os direitos inalienáveis que as pessoas possuem por sua condição de seres humanos e cuja proteção é responsabilidade de todo Estado. Se baseiam no princípio fundamental de que todas as pessoas possuem uma dignidade humana inerente e tem igual direito de desfrutá-la sem importar seu sexo, raça, etnia, capacidade, cor, idioma, nacionalidade, crenças etc. (UN, 1979, CEDAW).

Direitos reprodutivos: São direitos que asseguram a autonomia nas escolhas reprodutivas, como o de decidir sobre a reprodução sem sofrer discriminação, coerção, violência ou restrição de filhos e de intervalo entre os nascimentos; o direito de ter acesso à informação e aos meios para o exercício saudável e seguro da reprodução e da sexualidade; e o direito de ter controle sobre o próprio corpo.

Direitos sexuais: São direitos que asseguram aos indivíduos a liberdade e a autonomia nas escolhas sexuais, como a de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminações ou violência. Ver o texto “Direitos reprodutivos e direitos sexuais” na Unidade 2 deste Módulo.

Medicalização: Refere-se à regulação da vida de homens e mulheres pelos saberes e pelas práticas das ciências médicas. O alcance desse processo, característico da Modernidade Ocidental, não se restringe ao cuidado da saúde (em que operam, por exemplo, a evolução tecnológica e a expansão da indústria e do mercado farmacêuticos), mas estende-se ao plano político do controle das populações, da ordem e da moral social.

MATERNIDADE, PATERNIDADE, CONTRACEPÇÃO E DST/AIDS

JOVENS RELUTANDO EM UTILIZAREM PRESERVATIVOS, GRAVIDEZ ADOLESCENTE, POR QUE ESSAS COISAS ACONTECEM? APARENTEMENTE NÃO BASTA AO EDUCADOR INFORMAR SEUS ALUNOS DOS RISCOS E NECESSIDADES DE EVITÁ-LOS PARA QUE ELES O FAÇAM. POR QUE? O TEXTO ABAIXO AJUDA A ELUCIDAR ESTA QUESTÃO.

Pesquisas sobre sexualidade, reprodução, gênero e juventude têm chamado a atenção para o valor simbólico da gravidez, particularmente entre mulheres jovens.

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

O caso ilustrado a seguir relata uma experiência comum entre estudantes da rede pública de nosso país. (Caso 1) Tereza, de 17 anos, não usava métodos contraceptivos. Ao constatar que estava grávida, ficou feliz. Na sua percepção, a maternidade traria a independência em relação à sua família de origem e possibilitaria a realização do seu sonho: construir uma nova família, do jeito que ela idealizava.

Segundo pesquisas recentes sobre o comportamento sexual e reprodutivo da população brasileira, os grupos com menor renda e escolaridade têm iniciação sexual mais cedo, vivenciam a maternidade/paternidade antes, usam preservativo com menos frequência e revelam maior desconhecimento sobre Aids quando comparados aos jovens de maior renda e escolaridade. Além das conseqüências das desigualdades sociais nas experiências juvenis, tais estudos assinalam as diferenças entre os comportamentos feminino e masculino e as variações entre as regiões do país.¹

A formação e as mudanças em comportamentos, escolhas e desejos nossos não dependem apenas de decisões racionais decorrentes de um amadurecimento individual; elas são limitadas, por um lado, pelo contexto social, por relações de poder e de desigualdade e por marcos cognitivos decorrentes dessas estruturas. Por outro lado, as atitudes e os valores associados aos usos do corpo expressam tanto o apego às normas, quanto desejos e aspirações de mudança na vida do sujeito. Podemos entender – conforme sugerem diversas campanhas voltadas para a educação em saúde – por que o acesso a informações não é suficiente para promover mudanças no comportamento. Também é possível perceber que o horizonte da ação educativa está além da mera mudança de comportamento:

As ações pedagógicas, fora e dentro da escola, podem fomentar o debate acerca das várias dimensões do nosso comportamento sexual e reprodutivo, ao invés de se limitarem à transmissão descontextualizada de informações. Um projeto genuinamente formador de cidadãos e cidadãs deve promover uma atitude reflexiva e crítica das próprias experiências e das convenções sociais.

1. CALAZANZ, Gabriela. Cultura, adolescência e saúde: perspectivas para a investigação. In: OLIVEIRA, Maria Coleta (Org.). **Cultura, adolescência e saúde**: Argentina, Brasil, México. Campinas: Consórcio de programas em Saúde Reprodutiva e Sexualidade na América Latina (CEDES/COLMEX/NEPO-UNICAMP), 1999. p.44-97.
AQUINO, Estela M.L.; HEILBORN Maria Luiza.; KNAUTH, Daniela; BOZON, Michel; ALMENIDA, Maria da Conceição; ARAUJO, Jane et al. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. **Cad.Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, suppl.2, p.S377-S388, 2003

(Caso 2) Após comprar um pacote de camisinhas na farmácia, Beth foi encontrar o seu namorado Arthur e sugeriu que eles usassem o preservativo para evitar a Aids e a gravidez. Arthur resistiu, alegando que era desconfortável. Ele afirmou que era fiel e que não tinha Aids, porque só tinha transado com pessoas conhecidas. Arthur convenceu Beth a usar pílula anticoncepcional e a esquecer esta história de camisinha.

(Caso 3) Bruno terminou o namoro e andava saindo com algumas moças, mas não queria compromisso. Em geral, ele usava camisinha, retirada mensalmente no Posto de Saúde perto da sua casa. Ao se envolver com uma menina, parou de usar e ela engravidou. Como ele se achava novo para ser pai, propôs que ela fizesse um aborto.

(Caso 4) Após se conhecerem numa festa, Pedro e Jaime passaram a sair sempre juntos. Depois de algum tempo, ambos perceberam que havia algo mais do que amizade entre eles. Jaime já tinha tido relações sexuais com outro jovem, mas Pedro não tinha vivido esta experiência e estava muito confuso por causa de seus sentimentos. Um dia, após uma balada, eles acabaram esticando o programa e transando. Jaime tinha camisinha no bolso, mas Pedro insistiu em não usar o preservativo, lembrando que já havia remédio para Aids e que tudo aquilo já estava sendo muito difícil para ele.

Vamos pensar em outros exemplos que acontecem com estudantes jovens de diferentes cantos do Brasil. Você considera apropriado isolar a prevenção e o cuidado da saúde de outras dimensões da experiência social e afetiva? Qual o lugar da ética e dos direitos neste panorama?

A partir dos casos, torna-se importante chamar a atenção para a complexidade dos valores e das práticas que se entrelaçam na iniciação sexual e afetiva das brasileiras e dos brasileiros. Ao abordar as experiências sexuais vividas, em especial durante a fase da juventude, cabe ao educador e à educadora estabelecerem um diálogo com os/as estudantes sobre as várias dimensões da sexualidade, além daquelas relacionadas com a promoção da educação e da saúde, como: diversidade sexual, prazer, envolvimento afetivo, expectativas, medos, diversão, novas sensações físicas e emocionais, descobertas, dúvidas, descontrole etc. Como foi enfatizado ao longo das unidades anteriores, este diálogo deve promover uma atitude reflexiva e crítica por parte das/os jovens para fortalecê-las/os como sujeitos capazes de tomar suas próprias decisões, cientes dos seus direitos, responsabilidades, possibilidades e desafios com os quais se depara em seu contexto social.

Pense, por exemplo, em diferentes desfechos para os casos citados acima, considerando outras variáveis:

1. os fatos acontecendo em contextos rurais ou urbanos;
2. diferentes hierarquias sociais entre os casais envolvidos (diferentes classes sociais, cor ou origem étnica);
3. diversos valores morais e convicções religiosas sobre essas situações;
4. jovens formados com uma atitude crítica a respeito das convenções que regem as relações de gênero.

Sabemos que educar implica muitos desafios. Quando o assunto é juventude, direitos, responsabilidades e sexualidade, os desafios ampliam a sua dimensão. Acreditamos que algumas sugestões de atividades e de conteúdos possam contribuir para uma ação educativa mais conseqüente e adequada à realidade de diversos grupos sociais. Nesta direção, apresentaremos a seguir algumas propostas, decorrentes de estudos e relatos associados à saúde, à sexualidade e à reprodução, que podem ser adotadas no contexto escolar.

Ao abordar as experiências sexuais vividas, em especial durante a fase da juventude, cabe ao educador e à educadora estabelecerem um diálogo com os/as estudantes sobre as várias dimensões da sexualidade, além daquelas relacionadas com a promoção da educação e da saúde, como: diversidade sexual, prazer, envolvimento afetivo (...)

ABORDAGENS EDUCATIVAS

O TEXTO ABORDA SOBRE COMO É IMPORTANTE CONHECER E TRABALHAR O CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL EM QUE OS ALUNOS PERCEBEM AS NOÇÕES DE SEXUALIDADE, MATERNIDADE, PATERNIDADE, ORIENTAÇÃO SEXUAL E COMO ESSES E OUTROS CONCEITOS SE INTERLIGAM. EDUCADORES DEVEM SER SENSÍVEIS AO AMBIENTE DE SEUS ALUNOS PARA MELHOR TRABALHAR ESSES TEMAS.

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

Ao falar sobre experiências sexuais na juventude, as/os educadores devem estabelecer um diálogo com os/as estudantes sobre as diversas dimensões da sexualidade, como prazer, envolvimento afetivo, expectativas, novas sensações físicas e emocionais, descobertas, dúvidas etc. O/A professor/a de história, por exemplo, pode estudar os comportamentos sexuais influenciados pelos cenários políticos, culturais e econômicos e quais as visões existentes sobre a noção de diversidade sexual. O/A professor/a de artes pode estimular uma pesquisa sobre como a sexualidade e a diversidade sexual foram, e são, representadas através de diferentes expressões artísticas.

Que atividades você imagina para a sua área e as séries com que trabalha?

As estratégias pedagógicas devem ser avaliadas pela população à qual se destinam, com o objetivo de medir a repercussão, a aceitação e a necessidade de adequações. Ninguém melhor do que o público interessado para informar sobre o que está funcionando e o que necessita ser melhorado. Procure identificar se existe um diálogo e uma troca de experiências entre os/as estudantes e o/a educador/a e se há motivação e interesse pelo conteúdo e compreensão em relação aos temas debatidos. A repercussão das aulas junto aos pais e às lideranças juvenis, comunitárias e religiosas, assim como aos demais profissionais envolvidos com o tema (ex. profissionais da saúde, membros de organizações não-governamentais) também deve ser avaliada e acompanhada. Tais atores podem ser aliados ou não do processo educativo.

As experiências indicam a relevância do interesse e da disponibilidade do/a educador/a e de sua capacidade de estabelecer vínculos de confiança com suas alunas e seus alunos no decorrer da ação educativa. É importante que os/as educadores/as tenham acesso a atividades de sensibilização, como oficinas e cursos sobre os temas tratados. O processo de atualização e troca de experiências entre os/as educadores/as pode ser complementado por meio de encontros periódicos. Para tal, é preciso estruturar e fomentar uma rede visível e articulada de representantes de organizações da sociedade civil, de órgãos governamentais, em especial da área da saúde, da educação, da juventude, dos direitos humanos, de cultura e desportos e das lideranças religiosas. Quais aliadas e aliados você identifica para esta tarefa?

1. Dicas de fonte informativa: Visite o website <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/index.html> Veja a série de reportagens acerca das investidas religiosas contra o Estado Laico publicadas no website do CLAM: http://www.clam.org.br/publique/media/laicidade_a_prova.pdf; http://www.clam.org.br/publique/media/posicao_inabalavel.pdf; http://www.clam.org.br/publique/media/tutela_indevida.pdf; http://www.clam.org.br/publique/media/heresias_da_ciencia.pdf; http://www.clam.org.br/publique/media/nova_paisagem_religiosa.pdf; http://www.clam.org.br/publique/media/a_etica_entre_o_bem_e_o_mal.pdf

A respeito da questão candente das convicções religiosas e sua relação com a sexualidade, elas podem ou não afetar a liberdade de escolha e o exercício da autonomia individual de homens e mulheres. Se, de um lado, é importante o respeito por essas convicções, por outro, não é menos importante lembrar que em um Estado laico¹ o alcance dos princípios religiosos precisa estar limitado estritamente ao âmbito privado, portanto, estes princípios não devem interferir com a política pública e com as garantias democráticas de igualdade e liberdade. É dever ético e responsabilidade constitucional da educadora e do educador fazer valerem esses direitos para todas e todos no âmbito público, independente das restrições impostas por e para alguns no âmbito privado. Em conseqüência, na nossa função de educadores e educadoras é preciso evitar afirmações de caráter moral e religioso. Caso haja uma tendência religiosa por parte dos/das alunos/as, recomenda-se buscar um diálogo com as lideranças religiosas sobre a melhor maneira de divulgar os conhecimentos relativos à saúde e aos direitos sexuais, ressaltando o compromisso com a elucidação correta de noções. As controvérsias sobre a veracidade da informação dificultam as ações educativas.

GLOSSÁRIO

Direitos reprodutivos: São direitos que asseguram a autonomia nas escolhas reprodutivas, como o de decidir sobre a reprodução sem sofrer discriminação, coerção, violência ou restrição de filhos e de intervalo entre os nascimentos; o direito de ter acesso à informação e aos meios para o exercício saudável e seguro da reprodução e da sexualidade; e o direito de ter controle sobre o próprio corpo.

Direitos sexuais: São direitos que asseguram aos indivíduos a liberdade e a autonomia nas escolhas sexuais, como a de exercer a orientação sexual sem sofrer discriminações ou violência. Ver o texto “Direitos reprodutivos e direitos sexuais” na Unidade 2 deste Módulo.

Estado laico, laicidade do Estado: O princípio da laicidade do Estado é a imparcialidade diante dos conflitos do campo religioso, que corresponde à soberania popular em matéria de política e de cultura. Corretamente entendido, o Estado laico não apóia direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente correntes religiosas, tampouco professa uma ideologia irreligiosa ou anti-religiosa. A laicidade do Estado é pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e pela Constituição brasileira de 1988 (Adaptado do Observatório do Estado Laico, disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/index.html>)

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

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

DICAS TEMÁTICAS PARA DISCUSSÃO NA SALA DE AULA

ESSE É UM TEXTO ESPECIAL, QUE PROCURA CONTRIBUIR PARA A SUA PRÁTICA ESCOLAR DE MODO MAIS CONCRETO: TRAZENDO DICAS E SUGESTÕES DE TEMAS DE DEBATE E DE JOGOS E MATERIAIS QUE PODEM SER UTILIZADOS COM SEUS/SUAS ALUNOS/AS AO ABORDAR QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Como foi visto na Unidade 1 deste Módulo, os estudos voltados para os mecanismos sociais de produção do preconceito nas sociedades contemporâneas têm demonstrado como a opressão sofrida por gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais é o efeito da institucionalização do padrão da heterossexualidade. Desde a linguagem, os silêncios, os preceitos e os corretivos aplicados na socialização de crianças e jovens até as leis que regulamentam o casamento, as discriminações e as violências produzidas contra as/os que se afastam desse padrão concorrem na construção de corpos, sujeitos e identidades, promovendo a adequação a ele e castigando o desvio.

Para organizar a sala de aula e para garantir uma boa disciplina, por exemplo, são utilizadas frases como: “você está parecendo mulherzinhas; isso é coisa de menino/de homem; peça para as meninas limparem isso; mande os meninos carregarem a caixa; as meninas estão muito saidinhas; tenha uma postura de homem, rapaz!”?

Muitas vezes, em reuniões de conselho de classe ou em conversas informais na sala dos/as professores/as, são utilizadas expressões como: “aluna esforçada, aluno relaxado; menina galinha, menino conquistador; moça vulgar, rapaz garanhão; menina masculinizada, menino afeminado; menina matraca, menino caxias”.

No que se refere aos conteúdos trabalhados em sala de aula, por outro lado, vale perguntar se você acredita que: a) as relações entre homens e mulheres, meninos e meninas são matéria exclusiva para as aulas de ciências? b) os meninos têm mais facilidade em matemática e/ou esportes e as meninas são naturalmente mais inclinadas para as artes e a língua portuguesa? c) alguns conteúdos como sexualidade não devem ser tratados como parte do currículo por serem assunto privado e que depende da orientação religiosa de cada um?

Esses exemplos ilustram ocasiões em que a escola – locus privilegiado de transmissão dessas pautas – pode perpetuar práticas contrárias à diversidade ou, pelo contrário, se tornar um espaço-chave para a sua crítica.

VEJA A SEGUIR ALGUMAS SUGESTÕES DE TEMAS DE DEBATE PARA VOCÊ PROPOR A SEUS/SUAS ALUNOS/AS.

1. A presença da hierarquia do gênero, tratada tanto neste Módulo (Sexualidade) como no Módulo II (Gênero), reflete-se na maior dificuldade de as mulheres negociarem práticas de sexo mais seguro e no desconhecimento e no constrangimento do público feminino em relação às temáticas associadas à sexualidade e à saúde reprodutiva. As variações entre a visão e as práticas dos universos masculino e feminino devem ser debatidas com as/os jovens. O que eles e elas acham da dominação masculina? O que deve ser mudado? Como fazer?
2. Consultar se os jovens preferem abordar os assuntos em grupos só de meninas, só de meninos e/ou em grupos mistos, haja vista as diferenças de gênero citadas acima. É importante que o/a professor/a estimule também diversos momentos de discussão com estas variações de grupos.
3. Abordar as implicações das atitudes de preconceito em relação à orientação sexual, à Aids, à etnia/raça, ao gênero, à classe. Esta discussão pode ser estimulada por uma conversa sobre as diversas situações de exclusão social vivenciadas pelas/os jovens no que diz respeito à dominação masculina, à hierarquia social, aos padrões estéticos hegemônicos, aos grupos religiosos, entre outros. Tendo em vista a relevância de se abordarem os direitos humanos e os benefícios da solidariedade para a vida coletiva a partir da realidade dos jovens, é interessante perguntar: diante da desigualdade social, de gênero e étnico-racial e da precariedade dos serviços sociais, de educação e de saúde, o que pode ser feito em termos de direitos humanos e atitudes solidárias?
4. Levantar os motivos e as conseqüências da maternidade na adolescência, buscando identificar a percepção e as experiências dos/das jovens. Vários estudos indicam que o

adiamento da maternidade não está relacionado apenas ao acesso à informação e aos métodos anticoncepcionais, mas ao significado social da maternidade, principalmente para as mulheres jovens em termos de aquisição de respeito e de novas funções na família e na sociedade.

**É VEJA TAMBÉM AS DICAS DE MATERIAIS DE APOIO QUE SE ENCONTRAM
NA BIBLIOGRAFIA DESTA UNIDADE**

Casos, filmes, sites, vídeos, livros e jogos indicados neste curso podem ser ótimos companheiros no sentido de estimular discussões, ser fonte de consulta e fomentar uma comunicação com os/as estudantes sobre o tema. Muitas vezes, eles e elas não têm com quem conversar sobre suas dúvidas e interesses. Serviços e atividades de órgãos públicos, universidades, ONGs e outros grupos também se tornam bons parceiros. Para tal, recomendamos avaliar a qualidade dos mesmos e a viabilidade de acesso dos estudantes a essas propostas.

Por meio deste Curso, vocês terão acesso a um rico acervo de recursos educativos sobre os temas trabalhados. Este acervo pode se transformar em um Banco de Dados de referência, a ser compartilhado entre estudantes, educadores, demais profissionais da escola, familiares, membros da comunidade, profissionais de outras instituições, enfim, as pessoas envolvidas de algum modo com as ações pedagógicas. O acervo reúne publicações diversificadas quanto ao tipo (livro, folheto, pôster, manual e vídeo), à produção (autoral e institucional), à origem (ONGs e programas governamentais), e deve ser alimentado por meio de buscas, pedidos de doação e, quando possível, de novas aquisições.

Nos materiais indicados há sugestões de estratégias educativas para jovens e educadores/as. As mesmas devem ser lidas e selecionadas de acordo com o contexto, os objetivos e a população-alvo da ação educativa.

BIBLIOGRAFIA

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, G.L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte; Autêntica, 1999.

_____. "Corpo, escola e identidade". *Revista Educação e Realidade*, v. 25 (2).

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

WEBIBLIOGRAFIA

CEBRAP/MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Comportamento Sexual da População Brasileira e Percepções do HIV/Aids**: relatório final de pesquisa. Campinas : CEBRAP/NEPO, 1999. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/textos_publish/relatorios/aids.pdf Acesso em: 25 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. (Programa Nacional de DST/AIDS). **Boletim Epidemiológico - Aids e DST**. Brasília, v.1, n.1, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/data/documents/storedDocuments/%7BB8EF5DAF-23AE-4891-AD36-1903553A3174%7D/%7B47CC4C73-91C6-4E44-A670-3D92ADF2A59E%7D/BOLETIM2.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual do Multiplicador Adolescente**. Brasília, 1997; 2003. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/cd08_15.pdf Acesso em: 25 jun. 2008.

HEREK, Gregory M. Beyond Homophobia: Thinking About Sexual Prejudice and Stigma in the Twenty-First Century. In: **Sexuality Research and Social Policy**, v. 1, n. 2, p.6-24, 2004 Disponível em: <http://caliber.ucpress.net/doi/pdfplus/10.1525/srsp.2004.1.2.6> Acesso em: 25 jun. 2008.

MOTT, Luiz. **Violação dos direitos humanos e assassinato de homossexuais no Brasil**. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2000. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/manuais/dht/br/mott_assassinatos_h/index.html Acesso em: 25 jun. 2008.

MONTEIRO, Simone; VARGAS, Eliane Portes. **Banco de Materiais Educativos sobre DST/Aids e temas afins, 1990-2000**. Disponível em: <http://www.nadd.prp.usp.br/cis/DetailItem.aspx?cod=B30> Acesso em: 25 jun. 2008.

MONTEIRO, Simone. **Qual prevenção?**: Aids, gênero e sexualidade em uma favela carioca. Rio de Janeiro: Editora Fio-cruz, 2002. Resenha disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132003000200012-&lng=en&nrm=iso&tlng=es Acesso em: 25 jun. 2008.

PAIVA, Vera; LIMA, Tiago Novaes; SANTOS, Naila et al. Sem Direito de Amar?: a vontade de ter filhos entre homens (e mulheres) vivendo com o HIV. *Psicol. USP* [online], São Paulo. v. 13, n. 2, p.105-133, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 25 jun. 2008.

PARKER, Richard & CAMARGO Jr., Kenneth Rochel de. Pobreza e HIV/AIDS: Aspectos antropológicos e sociológicos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.16, suppl.1, p. S89-S102, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v16s1/2215.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.

RAMOS, Sílvia, CARRARA, Sérgio. A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.16, n. 2, p.185-205, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312006000200004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 25 jun. 2008.

RIOS, Roger Raupp. **Para um direito democrático da sexualidade**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v.12, n.26, p.71-100, Jul./Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n26/a04v1226.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.

VARGAS, Eliane Portes. **Banco de Vídeos Educativos no campo da saúde: corpo, sexualidade e temas afins 1988 – 1996**. Disponível em: <http://www.nadd.prp.usp.br/cis/DetailItem.aspx?cod=B51> Acesso em: 25 jun. 2008.

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

JOGOS EDUCATIVOS

JOGO ZIG ZAIDS - um jogo sobre prevenção da SIDA. Desenvolvido no Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde (Dep-
to de Biologia-Instituto Oswaldo Cruz) - FIOCRUZ. Versão completa em Cd-rom do Zig Zaid's - 2001. Disponível em: [http://
www.fiocruz.br/piafi/zigzaid's/index.html](http://www.fiocruz.br/piafi/zigzaid's/index.html) Acesso em: 24 jun. 2008.

JOGO ANTES, DURANTE E DEPOIS?: GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA. São Paulo. GTPOS. Material didático que inclui um jogo
e várias pranchas com atividades, para a discussão dos vários aspectos do tema com grupos de adolescentes, além de conter
textos de apoio para os educadores. Procura dar conta da complexidade do tema da gravidez na adolescência de forma lúdica.

ACERVOS

CONSÓRCIO DE INFORMAÇÕES SOCIAIS DA ANPOCS (CIS). São Paulo. <http://www.nadd.prp.usp.br/cis/index.aspx>

VÍDEO SAÚDE (FIOCRUZ): <http://www.fiocruz.br/cgi/coilua.exe./sys/start.htm?sid=65>

ORIENTAÇÃO SEXUAL E A IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA

A PARTIR DA APRESENTAÇÃO DE TRÊS CASOS REAIS OCORRIDOS EM ESCOLAS, O TEXTO COMEÇA O DEBATE SOBRE COMO, NA PRÁTICA, LIDAR COM A DIVERSIDADE DE ORIENTAÇÕES SEXUAIS E IDENTIDADES DE GÊNERO NA ESCOLA.

Vamos refletir sobre a **orientação sexual** e a **identidade de gênero** na escola a partir dos distintos casos apresentados abaixo, que refletem situações hoje comuns nas escolas brasileiras. Outros relatos poderiam ser aqui adicionados. Provavelmente cada uma/um de nós teria para relatar outras situações semelhantes ocorridas no ambiente escolar.

Situação 1 – Em 1999, Paulo, de 14 anos, escreveu para um jornal denunciando uma situação de preconceito na sua escola: estava sendo ameaçado de expulsão por ser gay. O problema foi deflagrado pelo fato de esse adolescente ter declarado seu amor por um colega, Marcelo. A história correu pelos corredores e Marcelo tornou-se alvo de gozação por parte dos colegas. Paulo passou a ser ameaçado e a direção convocou seu pai e sua mãe para pedir que o retirassem da escola a fim de evitar maiores constrangimentos a Marcelo e a seus familiares. Nas semanas seguintes, outras pessoas escreveram à redação do jornal contando: “eu também passei por isso”.

Situação 2 – Uma diretora de uma escola do interior de São Paulo contou ter tido uma experiência curiosa em 2004. Ao fazer a chamada em uma turma, o aluno Marcos estava sempre ausente. Por outro lado, o nome de Luiza precisava ser adicionado. A aluna dizia ter feito a matrícula, no entanto, a direção não conseguia localizar sua ficha e documentação. Concluíram que as mesmas foram extraviadas e uma nova ficha foi preenchida.

Passado algum tempo, algumas alunas vieram à direção fazer uma queixa: um menino, vestido de mulher, estava utilizando o banheiro feminino. Só então a diretora descobriu que era Luiza, cujo nome oficial era Marcos. Conversou então com Luiza que, naquele dia, foi para casa mais cedo. A diretora não sabia como lidar com a situação. Trocou idéias com colegas, procurou ajuda em uma ONG que trabalhava com o tema. Contou não ter sido fácil o processo, pois enfrentou resistência de professoras/es, estudantes, mães, pais e funcionários/as. No entanto, a aluna permaneceu na escola, sendo chamada pelo nome que escolhera: Luiza. Concluiu o Ensino Fundamental e participou da cerimônia de formatura da sua turma.

Situação 3 – Numa escola, uma menina fez amizade com um menino mais velho, que passou a freqüentar sua casa. A amizade transformou-se em namoro. Após algum tempo, a avó da menina descobriu que o namorado da neta era uma garota. A família, furiosa, procurou a escola, cobrando uma atitude no sentido de expulsar a menina que vivia como um menino.¹

Num primeiro momento, os casos explicitam as ansiedades e as tensões diante da diversidade sexual na escola. Como estudamos na unidade 2 deste módulo, o desafio para a educadora e o educador é tornar essas situações fonte de reflexão, em vez de se continuar a reproduzir preconceito e a acirrar a discriminação. Afinal, como já analisamos, o “problema social” não é a diversidade, mas a violência e a discriminação que perpetuam o preconceito.

Se pensarmos que, de acordo com a legislação brasileira, o Ensino Fundamental é obrigatório, poderemos supor que, ao menos em tese, todas as crianças e os/as adolescentes freqüentam a escola em algum momento da sua vida. Assim sendo, a ampla gama de diversidade cultural, sexual, social, étnico-racial, entre outras, está presente na escola, que precisa encontrar maneiras de lidar com as diferenças sem que elas se transformem em motivos de preconceito ou discriminação. Em outras palavras, pessoas de orientações sexuais e identidades de gênero diversas freqüentam a escola e devem ter sua sexualidade e suas identidades respeitadas. Este é também um exercício de cidadania.

As situações descritas demonstram que nem sempre isso acontece. Na unidade 2 deste módulo, foram analisadas as dificuldades da sociedade em lidar com as diferenças. Nesta unidade, o foco será como a escola tende a reproduzi-las. De forma muitas vezes sutil, a escola atua no sentido de gerar sujeitos femininos e masculinos considerados “normais” na nossa sociedade, ou seja, heterossexuais, discriminando aqueles e aquelas que de alguma maneira se apartam da norma. Nesta unidade, investigaremos possíveis caminhos para sair desse labirinto de vio-

1. Situação bastante semelhante é retratada no filme *Meninos não choram*, de Kimberly Peirce (1999). Além desse, vale a pena também assistir ao filme *Minha vida em cor-de-rosa*, de Alain Berliner (1997). O filme conta o drama de um garoto que pensa que é uma garota e age como tal. O que lhe parece absolutamente normal é completamente bizarro para as pessoas que o cercam, entre as quais está a família, que não sabe exatamente como proceder diante do comportamento estranho do filho e da reação indignada dos vizinhos. Aos poucos, no entanto, a vizinhança, que lança olhares e palavras recriminadoras para o menino de comportamento incomum, parece aprender a conviver com seu jeito diferente.

lências e desigualdades. Conversaremos sobre como a escola pode valorizar a diversidade e promover a igualdade de direitos.

As expulsões que emergem dos casos apresentados são tentativas de retirar da escola aquilo que é visto como desviante, que está fora do padrão de normalidade. Mesmo que a expulsão não se concretize, a tentativa de fazê-lo já é por si só uma mensagem normatizadora, que indica a intenção da não-aceitação da diferença. Há casos em que, por impeditivos legais, a expulsão é dissimulada com um “convite a se retirar” ou com uma transferência compulsória, convencendo pais, mães ou responsáveis e estudantes de que mudar de escola será melhor para elas/eles. Devolve-se para aquele/a que é discriminado/a a responsabilidade pela discriminação e a ele/ela se encarrega da solução do problema.

Nos três casos as tentativas de expulsão foram motivadas pelo temor de que sujeitos com uma orientação sexual distinta da **heterossexual** ou com expressão de gênero ambígua ou mesmo oposta ao esperado possam “contaminar” crianças e adolescentes vistos como normais. No primeiro caso descrito, o diretor justificou sua intenção de expulsar Paulo como uma forma de proteger Marcelo. O mesmo raciocínio foi empregado na terceira situação, visando resguardar a menina que teria sido enganada pela colega.² Como olhar para essas situações através de outras perspectivas, ou seja, a dos princípios da igualdade, da liberdade e do direito à dignidade pessoal de todas e todos? Quais os efeitos de suspensões, transferências e expulsões para quem as sofre? Quais os efeitos para o conjunto da comunidade educativa?

É importante lembrar que para além de intervenções mais explícitas há situações sutis, nas quais a escola silencia sobre o tema ou lida com a diversidade sexual pela ótica de “problema a ser enfrentado”. Pense nos livros didáticos mais amplamente utilizados nas escolas. Eles contemplam de alguma maneira as diversas orientações sexuais e as identidades de gênero presentes na nossa sociedade? Verifique o livro didático que você está usando este ano e veja se esta questão aparece e como. De que modo se faz referência à vida afetiva de pessoas com influência na história universal e na do país? Há menção à **homossexualidade** e à **transgeneridade**? Os livros didáticos falam sobre **sexualidade** e afeto fora as abordagens sobre **DSTs**, **Aids** e reprodução?

Se sua escola, por exemplo, adotasse um livro de Língua Portuguesa que contasse uma história de amor entre dois rapazes, qual reação você imagina que as/os estudantes teriam? E as mães e os pais? E os/as demais educadores e educadoras? A possibilidade de alguma reação negativa não deve ser motivo de inércia ou omissão que involuntariamente contribua para a

Como olhar para essas situações através de outras perspectivas, ou seja, a dos princípios da igualdade, da liberdade e do direito à dignidade pessoal de todas e todos? Quais os efeitos de suspensões, transferências e expulsões para quem as sofre? Quais os efeitos para o conjunto da comunidade educativa?

2. Sobre a ilegalidade dessa estratégia e de expulsões e suspensões de estudantes, cabe consultar o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990, Art.15 a 18 – sobre o Direito à Liberdade ao Respeito e à Dignidade, e o Art. 53, 54 e 58 sobre o Direito à Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

perpetuação de um quadro grave de opressão. Se não lançarmos mão de nossas competências pedagógicas e didáticas para lidar com este tema, continuaremos legitimando o preconceito, a discriminação, as hierarquias de gênero e a violência homofóbica nas escolas. Nesse sentido, merece destaque o encaminhamento dado pela diretora na segunda situação descrita. Mesmo com dificuldades, ela garantiu a permanência de Luiza na escola. E você? Como lidaria com essa situação? A sua escola prevê no Regimento Interno ou no Plano Político-Pedagógico alguma medida referente ao assunto, ou assegura a promoção de valores voltados ao reconhecimento da diversidade sexual?

GLOSSÁRIO

Aids: Sigla para a expressão em inglês Acquired Immune Deficiency Syndrome, que significa síndrome da imunodeficiência adquirida (ou Sida, na sigla em português).

DSTs: Sigla que significa doenças sexualmente transmissíveis.

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

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

Heterossexualidade: Atração sexual por pessoas de outro gênero e relacionamento afetivo-sexual com elas.

Homossexualidade: Atração sexual por pessoas de mesmo gênero e relacionamento afetivo-sexual com elas.

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

Transgêneridade: Transgênero ou “trans” são termos utilizados para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

CONTROLE SOBRE A SEXUALIDADE E AS RELAÇÕES

DE GÊNERO ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS

A ESCOLA BUSCA SER UM ACOLHEDOR AMBIENTE DE APRENDIZADO E SOCIALIZAÇÃO, MAS TAMBÉM ABRIGA UMA VIGILÂNCIA CONSTANTE SOBRE JOVENS E ADOLESCENTES SOBRE A SEXUALIDADE E OS PAPÉIS DE GÊNERO. JOGOS E BRINCADEIRAS TÊM UM FORTE PAPEL DE NORMALIZAÇÃO E IDENTITÁRIO. O TEXTO NOS ALERTA PARA ESSAS QUESTÕES PARA QUE NÃO REPRODUZAMOS PRECONCEITOS.

A vigilância sobre a **sexualidade** e a socialização de **gênero** de crianças e adolescentes é exercida na escola de formas variadas por diferentes agentes, em diversos espaços e de modos distintos em relação a meninos e a meninas. De múltiplas maneiras, a **orientação sexual** e a **identidade de gênero** são objeto permanente de atenção e controle. No módulo sobre relações de gênero, vimos como os esportes e, em particular, o futebol, desempenham um papel importante nesse sentido. Brincadeiras e jogos são outros exemplos.

A vigilância sobre a sexualidade e a socialização de gênero de crianças e adolescentes é exercida na escola de formas variadas por diferentes agentes, em diversos espaços e de modos distintos em relação a meninos e a meninas.

Quem nunca brincou de “casinha” na infância? Essa brincadeira, apesar de mais comum entre meninas, conta também com a participação de meninos. Para essa atividade as crianças constroem papéis sociais, como o de mãe, pai, filha e filho. Às vezes, o papel de pai é desempenhado por algum menino, em outras, na sua ausência, uma menina pode assumi-lo. As crianças reconstroem, nesses momentos, relações de gênero heterossexuais, mas que nem sempre experimentam em outros contextos de suas vidas.

Observe o pátio e a quadra de esportes de sua escola e veja de que brincam e jogam meninas e meninos, adolescentes e jovens. Queimada? Futebol? “Menino pega menina”? “Passa anel”? “Beijo, abraço, aperto de mão”? Quais outras brincadeiras? Veja que atividades realizam juntos e quais em separado. A partir do já estudado nos módulos e nas unidades anteriores, exercite uma análise

(...) Impossível não perceber nos relatos o caráter violento de tais atividades, nomeadas pelos garotos de brincadeiras. A violência é tanto física quanto simbólica. Agride-se não só o corpo e a honra, mas também é construída, através dessas agressões, a identidade sexual de quem participa e de quem não participa do jogo, do produtor e da vítima da brincadeira.

sobre as questões de gênero, de sexualidade e étnico-raciais ali presentes. Veja se nesses jogos e brincadeiras estão presentes violências, preconceitos, **sexismo**, **homofobia** etc. Para que papéis sociais meninas e meninos se preparam e são preparados através desses jogos? É possível observar desvios das normas de gênero? Como crianças, adolescentes e jovens, assim como as/os docentes lidam com isso? Veja alguns exemplos de brincadeiras no **BOX**.

Mesmo que não fossem obrigados a integrar as brincadeiras “Hoje não”, “Matemática”, “Base aérea” e “Pimentinha”, havia entre os meninos e na própria estrutura desses jogos uma cobrança não revelada de participação. Ao se tornarem “parte do grupo”, ficavam presos à rede de jogadores e dependentes da concessão do outro para sair. Além disso, aceitar esse tipo de brincadeira era importante para quem não quisesse ser considerado fraco e, como consequência, homossexual e, portanto, não-homem. Robson (11 anos) referiu-se a um colega de rua que não brincava disso como “o gayola, boiola, [que] não aceita nada”. Vários meninos comentaram o quanto Marlon era fraco:

“O mais fraco da sala é o Marlon! Até menina bate nele! O Marlon também parece um bichinha. [...] Eu inventei um apelido para ele, de “Mamãe sou gay!”¹

Brincadeira semelhante foi descrita e analisada por Roberto Damatta. Na sua cidade natal brincava-se de “tem pente aí?”, quando um homem passava a mão na bunda de outro supostamente à procura de pente. A brincadeira era um teste e, dependendo da reação que ocasionasse, indicaria o “tipo de homem” de que se tratava. Se reagisse com violência, poderia significar que já havia sido “mordido por cobra” ou que tinha “tesão no rabo”, e teria sua masculinidade contestada perante o grupo através de várias piadinhas. A atitude vista como mais adequada era a de controlar-se, exprimindo indiferença ao incômodo gesto.²

Em uma escola, meninos de 5.ª série brincavam de “briguinhas”, as quais eram nomeadas de “Hoje não”, “Matemática”, “Base aérea”, “Pimentinha”, “Me chute” etc. Para cada um desses jogos existia uma rede de participantes; a entrada de um novo membro se dava quando ele entrelaçasse seu dedo mínimo no de alguém que já integrava a rede. Uma vez ligado, o desligamento só era concedido com o mesmo procedimento e com a mesma pessoa com quem originalmente se ligara. No jogo “Hoje não”, toda vez que soasse o sinal para o início ou o final de uma aula, alguém ligado podia dar uma “porrada” em qualquer outro integrante da rede e, ao fazê-lo, deveria dizer: “Hoje não”. Quem recebesse o soco só poderia retribuí-lo ao soar do próximo sinal. Outros jogos valiam-se do mesmo mecanismo de formação de redes, como explicaram alguns meninos: Você liga “Pimentinha”, né. Toda hora que alguém falar alguma palavra com “P”, você tem que bater até ele falar “pimentinha”. “Matemática”: se você falar qualquer número, você pode descer o couro! “Base aérea”: passa um avião, [...] aí você pode quebrar o menino. Aí, só quando ele falar “base aérea” é que pára de bater. Já na dita brincadeira “Me chute”, a participação, independente de se estar ligado à rede, era aberta a todos, ou melhor dizendo, a ela todos os meninos eram vulneráveis: Tem um negócio, assim, tipo de piada, de brigar, [...] um cola nas costas do outro um papel escrito “me chute” [...]. Bate no menino e ele fica até chorando.

1. Todos esses exemplos e as duas brincadeiras de meninas descritas a seguir foram retirados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal de Belo Horizonte. ALTMANN, Helena. Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1998.

2. DAMATTA, R. “Tem pente aí?: reflexões sobre a identidade masculina”. In: CALDAS, D. **Homens**. São Paulo: Ed. Senac, 1997.

Impossível não perceber nos relatos o caráter violento de tais atividades, nomeadas pelos garotos de brincadeiras. A violência é tanto física quanto simbólica. Agride-se não só o corpo e a honra, mas também é construída, através dessas agressões, a identidade sexual de quem participa e de quem não participa do jogo, do produtor e da vítima da brincadeira. Essas formas de agressão estão igualmente presentes nas inúmeras piadas sobre homossexuais e negros que circulam em mesas de bar, corredores escolares, salas de professoras e professores, entre outros. Tais brincadeiras, piadas e atividades precisam ser vistas como atitudes discriminatórias, fundadas em relações de gênero e étnico-raciais desiguais; precisamos olhá-las sob a lente do **heterossexismo**. É através de atividades como estas que masculinidades e feminilidades vão se produzindo e discriminações vão sendo perpetuadas. Neste sentido, o aprendizado da separação e do gênero representa uma verdadeira máquina de produzir desigualdades.

Voltando às brincadeiras nas escolas, vejamos agora algumas que são realizadas por meninas.

Uma delas era chamada “Vinte e um”: formava-se uma rede de participantes, semelhante à dos jogos dos meninos e, uma vez ligadas, as meninas precisavam andar sempre com uma parte da roupa dobrada. Se alguém lhe dissesse “Vinte e um” e ela não tivesse nenhuma dobra, teria que dobrar 21 vezes seguidas uma mesma parte da roupa. Enquanto ia aos poucos expondo alguma parte do corpo, as outras em volta contavam em coro até 21, enquanto os meninos as observavam discretamente.

Enquanto diversos jogos de meninos envolviam força, agressividade, virilidade e violência, naqueles jogados por meninas transpareciam questões como sedução, romantismo e namoro. Observa-se que a feminilidade e a masculinidade constituem-se de modos distintos, tanto dentro quanto fora da escola. A masculinidade surge nessas brincadeiras como um ideal problemático que deve ser conquistado e mantido publicamente. “Ser um homem de verdade” parece requerer um investimento contínuo e incessante, no qual a heterossexualidade precisa ser reiteradamente provada, inclusive, por atitudes agressivas e violentas. Ainda que por outra perspectiva, a heterossexualidade também está presente nas brincadeiras das meninas através do ideal romântico da união e da preparação para a reprodução e a vida

Outra atividade realizada pelas meninas ocorria nas semanas antecedentes ao Dia dos Namorados. Elas andavam pela escola com uma folha de papel e caneta em punho. No verso da folha, cada menina escrevia os nomes de dez meninos de sua escolha; no anteverso, constavam a fruta preferida da menina e números de um a dez, para os quais seriam assinalados votos, e uma frase que ela gostaria de ouvir de um dos meninos. Para votação, procedia-se da seguinte forma: contando o número de letras da fruta, era obtido o primeiro voto referente a um dos meninos; a seguir, a menina pedia um número de 1 a 10 a qualquer pessoa que passasse. No dia 12 de junho, após serem contabilizados os votos, o menino mais votado declararia a frase escolhida à menina.

Enquanto diversos jogos de meninos envolviam força, agressividade, virilidade e violência, naqueles jogados por meninas transpareciam questões como sedução, romantismo e namoro. Observa-se que a feminilidade e a masculinidade constituem-se de modos distintos, tanto dentro quanto fora da escola.

doméstica em que, segundo ele, a mulher cuida da casa e dos filhos. Pense de que modo estes ideais não só reproduzem uma determinada ordem para as relações de gênero, mas também formas de subordinação e exclusão da diversidade sexual, quer dizer, sexismo e homofobia.

GLOSSÁRIO

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

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

Homofobia: Termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual. Ver o texto “Homofobia e heterossexismo” na Unidade 2 deste Módulo.

Heterossexismo: Norma e atitude preconceituosa que prescreve um destino único para o desejo de homens e mulheres – a união heterossexual – discriminando e marginalizando qualquer expressão não ajustada a essa ordem.

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

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

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

ESPAÇOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

A FORMALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA É RECENTE E PARECE HAVER UMA TENDÊNCIA A MANTÊ-LA RESTRITA AO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, VISANDO O CONHECIMENTO DOS SISTEMAS DE REPRODUÇÃO PARA EVITAR A GRAVIDEZ INDESEJADA OU O CONTÁGIO POR DST. SERÁ ESSE O ÚNICO ENFOQUE POSSÍVEL? SERÁ MESMO O IDEAL? O TEXTO COLOCA ESSAS IDÉIAS EM DEBATE.

Além da educação informal sobre gênero e sexualidade, em muitas escolas há momentos educativos intencionalmente orientados para estas questões. Há algum tempo atrás, um programa semanal de reportagem, amplamente assistido na televisão brasileira, iniciava com a seguinte pergunta: “Até que ponto a educação sexual faz falta?”. O repórter anunciava que tratariam do “drama dos jovens que vivem suas primeiras experiências sexuais”, afirmando que, “neste início de século, os/as adolescentes surpreendem pela pressa: tornam-se pais e mães como se isso fosse apenas mais uma brincadeira”. Aquilo a que o repórter se refere, já implicando um juízo de valor, como “drama dos jovens”, é a assim chamada gravidez na adolescência, foco de preconceitos sobre os quais conversamos na unidade 2 deste módulo. A mensagem do programa, anunciada desde o seu início e reiterada na sua conclusão, é a de que a função da educação é prevenir não apenas a gravidez, mas também as **DSTs** e a **Aids**.¹ Trata-se apenas disso? Estariam educadoras e educadores atuando eticamente e cumprindo sua obrigação constitucional se transmitissem mensagens meramente restritivas e disciplinadoras da sexualidade? Que outros valores é necessário recuperar? Que parâmetros é preciso estabelecer para a educação sexual respeitar a integridade de cada indivíduo e de cada comunidade? Como valorizar as diferenças, em vez de vê-las como fonte de risco?

1. GLOBO REPORTER. Editora-chefe: S. Sayão. Chefe de redação: C. Piasentini e M. Cunha. Chefe de produção: V. V. de Castro. Rio de Janeiro: Central Globo de Produções, 19 março 2004. Programa de televisão (60 min.), som., color.

Podemos dizer que a responsabilização da escola por estas questões é um fenômeno relativamente recente no Brasil. Pense como o assunto era tratado na sua escola quando você era estudante. É necessário refletir e debater se realmente estamos formando jovens para exercerem sua sexualidade em liberdade. Quais princípios atualmente orientam a inserção da educação sexual nas escolas?

Há relatos de algumas professoras que, por trabalharem com educação sexual, recebiam apelidos de colegas como “professora pornô” ou “professora de sacanagem”. Para uma delas, foi somente após ter recebido um prêmio da UNESCO e depois do aparecimento do tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que colegas passaram a reconhecer a importância de seu trabalho. Podemos dizer que até a década de 90 não havia um consenso em torno da questão, sendo as experiências isoladas e não resultantes de diretrizes educacionais mais amplas. Por muito tempo, um dos grandes problemas para a implementação da educação sexual nas escolas era o fato de este ser considerado um assunto privado, de responsabilidade das famílias. A ele podemos adicionar interferências religiosas no campo educacional, com um discurso contrário à utilização de métodos anticoncepcionais.²

A publicação dos PCNs em 1996 foi um marco importante na consolidação da educação sexual como uma questão escolar.³ Porém, isto não significa que alguma forma de educação sexual seja desenvolvida, de fato, em todas as escolas, nem que haja um consenso acerca do que quer dizer fazer educação sexual, ainda menos que esta traduza, antes de tudo, educar para a cidadania. Os PCNs apresentam a educação sexual como um **tema transversal**, nomeado como “orientação sexual”, a ser trabalhado nas escolas brasileiras. De acordo com essa proposta, os temas transversais tematizam problemas que, no âmbito das políticas públicas, são considerados fundamentais e urgentes para a vida social, sendo o tema “orientação sexual” justificado pelo crescimento de casos de gravidez entre adolescentes e em função do risco da contaminação pelo HIV. Em sua opinião, de que modos a urgência por prevenir doenças e resultados não desejados de relações sexuais marca o tipo de educação sexual realizada nas escolas?

Como temos refletido desde a abertura deste Curso, existe um “currículo sexual oculto” na formação escolar que ensina a normalização das expressões de gênero, o modelo do casal heterossexual reprodutor, a família nuclear, a hierarquização dos gêneros, a exclusão de orientações sexuais diferentes etc. Ao oficializarmos a educação sexual, queremos continuar ensinando as mesmas coisas?

A proposta dos PCNs prevê que a educação sexual seja trabalhada por todas as disciplinas, isto é, nas diferentes áreas do currículo. Em outras palavras, a sexualidade deveria ser trabalhada

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

3. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

por todas e todos os educadores e educadora a partir de uma perspectiva histórica, científica, artística etc. Pense na sua escola! Quais educadoras e educadores desenvolvem algum trabalho sobre temas como orientação sexual, sexualidade, gravidez, Aids, entre outros? Que tipos de atividades elas/eles desenvolvem? Como isso é visto pela equipe escolar (educadoras/es, direção, coordenação pedagógica, equipe operacional)? Alguém trabalha com essas temáticas na perspectiva de gênero ou de direitos? Como?

Na prática, o que se tem observado, é que a proposta de transversalização da educação sexual não é nada fácil. Por motivos diversos, os/as docentes acabam por não conseguir realizar um trabalho integrado e transdisciplinar. Apesar de existirem exceções, quando a “educação sexual” ocorre, geralmente é desenvolvida na área de Ciências, priorizando o enfoque biologicista. A inserção no livro de ciências, não raramente, ocorre na sétima série do Ensino Fundamental (ou quarto ciclo), no capítulo sobre corpo humano e reprodução. Esta escolha – falar do tema exclusivamente no livro de ciências, no âmbito desta disciplina e por docentes de ciências, imprime marcas no modo como esse trabalho é realizado. Que marcas são estas?

A sexualidade passa a ser pensada exclusivamente de uma perspectiva biológica, sem levar em conta sua dimensão cultural e histórica. Outra questão diz respeito ao fato de que a reprodução torna-se o eixo central do trabalho. O corpo humano – sempre de pessoas brancas, tornando invisível a diversidade do país – é concebido como um organismo e estudado tendo como foco principal a função reprodutiva. Este corpo deixa de ser pensado como produto da cultura, como local de desejos, fonte de prazer etc. Ao invés disso, as/os alunos estudam o “aparelho reprodutor” isoladamente: pênis, vagina, útero, ovários, testículos etc. Você se lembra da distinção feita na unidade 1 deste módulo entre **organismo** e **corpo**? Reflita sobre como a educação sexual poderia ser trabalhada a partir do corpo e não do organismo.

Tendo em vista o que refletimos até aqui, parece haver um paradoxo no trabalho realizado pela escola, à medida que a educação sexual prioriza o tema da reprodução – e também como evitá-la – em detrimento da educação voltada para o prazer, a liberdade e a valorização das diferenças sexuais. Dá-se ênfase à reprodução, naturalizando a heterossexualidade e invisibilizando as diversas formas de configuração dos desejos e da sexualidade.

Deste modo, a fim de adotar uma perspectiva de sexualidade mais ampla, não restrita à sua dimensão biológica e à heterossexualidade, parece ser fundamental que não apenas educadoras e educadores de ciências e biologia se envolvam com este tema. Dito de outra forma: não se deve utilizar somente saberes deste campo quando o foco da aula é a sexualidade, dado o seu caráter social. A esse respeito, cabe retomar algo destacado na unidade anterior quanto à postura das/os educadoras/es ao trabalharem com o tema: interesse, motivação, disponibilidade, escuta, respeito e interação com as/os estudantes devem prevalecer em relação à sua formação

inicial. Que mudanças você faria no modo com que a educação sexual é abordada na sua escola? Quais aprendizagens sobre o tema você identifica como necessárias à sua formação?

Voltemos à pergunta que abriu o programa de reportagem citado no início deste texto: “Até que ponto a educação sexual faz falta?”. É importante que crianças, adolescentes e jovens tenham educação sexual nas escolas? O que aprendem fora da escola já não seria suficiente? Vamos refletir sobre estas questões pensando a escola em relação a outros locais onde se aprende sobre sexualidade.

GLOSSÁRIO

Aids: Sigla para a expressão em inglês Acquired Immune Deficiency Syndrome, que significa síndrome da imunodeficiência adquirida (ou Sida, na sigla em português).

Corpo: Conceito que incorpora, além das potencialidades biológicas, todas as dimensões psicológicas, sociais e culturais do aprendizado através das quais as pessoas desenvolvem a percepção da própria vivência.

DSTs: Sigla que significa doenças sexualmente transmissíveis.

Educação Sexual: Abordagem das manifestações relativas à sexualidade na formação de crianças e adolescentes por meio da educação formal. O foco, o conteúdo e o modo de introdução dessas problemáticas são questões debatidas de forma intensa desde a década de 1970. Tradicionalmente, tem se privilegiado uma abordagem biologicista e, particularmente em resposta à epidemia da Aids e à preocupação com a chamada “gravidez precoce”, o foco está na prevenção. Na atualidade, os conteúdos referidos à Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais consideram a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural.

Organismo: Infra-estrutura biológica que dá sustento às capacidades materiais da vida.

Tema transversal: Modo de organização do trabalho didático no qual determinadas questões (no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, aquelas relativas à Ética, à Pluralidade Cultural, ao Meio Ambiente, à Saúde, ao Trabalho e ao Consumo, e à Orientação Sexual) são incorporadas às áreas convencionais do ensino de modo a estarem presentes em todas elas. Não se trata de trabalhá-las paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas.

DIFERENTES FONTES DE INFORMAÇÃO SOBRE SEXUALIDADE

A ESCOLA NÃO É O ÚNICO LOCAL EM QUE OS ALUNOS E ALUNAS APRENDEM SOBRE SEXUALIDADE, GÊNERO, ETNIA ETC. MAS, PARA MUITOS, A ESCOLA É O LOCAL ONDE HÁ UM DIÁLOGO ABERTO SOBRE ESSES TEMAS E ONDE CONFRONTAM E SISTEMATIZAM SEUS CONHECIMENTOS PRÉVIOS ATRIBUINDO AO DISCURSO ESCOLAR O CARÁTER DE “CIENTÍFICO.” O TEXTO ALERTA OS EDUCADORES PARA ESSAS QUESTÕES.

Seria um ledor engano imaginar ser a escola o primeiro ou o único local onde se aprende sobre sexualidade, gênero, questões étnico-raciais etc. Que outros espaços sociais exercem uma pedagogia da **sexualidade** e do **gênero**? Em que a escola se diferencia deles? Antes de prosseguir na leitura, pense nas especificidades desses locais. Pense, por exemplo, que essa educação nem sempre é formal, planejada ou pedagogicamente conduzida. Ela também se exerce não intencionalmente, como nos jogos e nas brincadeiras aqui descritos. No Módulo Gênero vimos que somos educadas/os, de maneiras sutis, para sermos homens e mulheres, e isto se dá a partir da cor da roupa, dos brinquedos que nos oferecem desde bebês, de ver a mãe cuidando da casa e das/os filhos/as enquanto o pai trabalha fora, por exemplo. Com a sexu-

Antes ou no início dos relacionamentos afetivos e de uma vida sexual ativa, as/os jovens que começam a experimentar impulsos e desejo por pessoas do mesmo sexo procuram avidamente informações sobre a homossexualidade em todos os tipos de revistas, jornais, sites da internet e no exemplo de vida daquelas/es que sabem serem gays ou lésbicas. Esta busca se dá amiúde em meio a um intenso conflito interno e a sentimentos de vergonha e solidão, por se tratar de impulsos que, na sociedade, ainda são publicamente condenados ao silêncio e à violência.

Como as/os estudantes lidam com tantas informações que chegam a cada instante? Quais as possibilidades e as responsabilidades da escola neste contexto?

alidade não é diferente, o aprendizado se dá desde pequena/o e das mais diversas formas.

As múltiplas maneiras de aprendizagem sobre sexualidade e orientação sexual não podem ser desconsideradas quando se pensa a sexualidade de uma perspectiva cultural e histórica. Elas precisam, portanto, ser levadas em conta em projetos educativos voltados para este assunto.

Citaremos alguns breves exemplos do aprendizado informal e de fontes de informação sobre sexualidade, sem obviamente pretender esgotar as situações. Desenhos animados. Um beijo entre um homem e uma mulher em uma telenovela ou programa infantil. A cena de um parto. As relações sociais e afetivas vivenciadas dentro de cada família (Vale lembrar que esse aprendizado é diferente para cada criança, dependendo, entre outros, do arranjo familiar: apenas mãe e avô, família extensa, com pai e mãe, duas mães etc.). Cruzar na rua com um casal de meninas caminhando de mãos dadas.¹ Revistas voltadas ao público adolescente, como Capricho, Toda Teen, Atrevida e outras. Sites na internet.² Conversas entre amigas e amigos. Conversas familiares, mesmo daquelas em que as/os jovens não participem ativamente.

As múltiplas maneiras de aprendizagem sobre sexualidade e orientação sexual não podem ser desconsideradas quando se pensa a sexualidade de uma perspectiva cultural e histórica. Elas precisam, portanto, ser levadas em conta em projetos educativos voltados para este assunto. É possível, por exemplo, conversar sobre algum tema em pauta em alguma novela ou em outro programa televisivo assistido pelas/os estudantes, como um namoro, a relação afetiva e sexual entre duas mulheres, a gravidez de uma jovem ou um casamento inter-racial.

Vamos refletir um pouco sobre as diferenças entre a escola e outros locais de aprendizagem sobre sexualidade, como a família, a televisão e amigos e amigas. Há estudantes que têm a oportunidade de conversar nas suas famílias sobre questões voltadas para o assunto, no entanto, este não é o caso da maioria. Além disso, quando olhamos mais detalhadamente no que

Veja um trecho de uma conversa entre duas estudantes de 13 e 14 anos sobre a questão:

– Mas este assunto, como nasce um bebê, os pais de vocês já tinham conversado com vocês sobre isso?

– Conversar, não. A gente vê na televisão. Um parto de uma pessoa...

– A gente vê, aí depois a gente pergunta, fica curioso. A gente pergunta para os nossos pais, aí eles vão lá e mudam de assunto: “Ah, sai pra lá, menina!”

Foi dentro da escola que essas meninas vieram a aprender sobre esses temas. Antes disso não haviam tido a oportunidade de ter suas dúvidas respondidas. Além das amigas, nunca tinham conversado com outras pessoas a esse respeito.

Uma outra fala, agora de um aluno de 14 anos, também ajuda a pensar nesta questão. Ele assim compara o que sabia antes sobre sexualidade com o que aprendeu na escola:

– A gente tinha muita informação errada ou certa. Aí a gente não sabia qual era a mais correta.

1. Talvez esta cena seja mais facilmente observada em cidades grandes. No entanto, vale lembrar que a homossexualidade tem sido assunto presente em telenovelas, como em América, com o personagem Júnior (Brunoagliasso), em Senhora do Destino, com Eleonora (Mylla Christie) e Jenifer (Bárbara Borges) e em Páginas da Vida e Duas caras.

2. São inúmeros os sites sobre este tema. Por exemplo: www.adolescencia.org.br

constitui essa conversa familiar, para muitos e muitas, ela se restringe a ouvir conselhos, como “use a camisinha”, “cuidado para não engravidar”, “olha a barriga” etc.

Para muitos adolescentes e jovens, aquilo que aprendem na escola acaba servindo de critério verdadeiro para avaliar seus conhecimentos sobre o assunto. Em nossa sociedade, além de outros argumentos de autoridade, como a tradição, a religião, o poder físico, a lei, o que confere valor de verdade a um determinado discurso é geralmente o seu caráter “científico”. A escola apresenta-se como um meio de fazer circular o conhecimento científico. Conforme vimos no item anterior, o saber que a escola transmite sobre sexualidade é oriundo primordialmente das ciências biológicas e, na medida em que se dá a conhecer como um conhecimento científico, e se propõe verdadeiro. Deste modo, a distinção entre o que aprendem na escola e o que aprenderam em outros locais representa, para muitas/os, a constatação de que o que foi passado pela escola é um saber que traz um valor de verdade, o qual adotam como critério para sistematizar e avaliar seus conhecimentos prévios.

Entretanto, é importante lembrar que não há uma ciência unificada, mas diversos discursos em conflito pela hegemonia desse lugar do saber. A respeito da diversidade sexual, por exemplo, na unidade 1 desde Módulo vimos que o discurso preconceituoso acerca da homossexualidade – vigente desde a segunda metade do Século XIX e durante grande parte do Século XX – foi aquele que organizou as teorias médicas que serviram para propagar a idéia de uma homossexualidade perigosa, uma “degeneração”. Foi na esfera da política das corporações psiquiátricas que se pleiteou a desclassificação da homossexualidade como patologia, mas ainda hoje, nesse mesmo campo, existe um intenso debate acerca da necessidade de despatologizar as experiências **transexuais** e **transgêneros**. É preciso então, problematizar a autoridade atribuída à Ciência. As “verdades” da Ciência são também construções sociais, historicamente situadas, fruto de interesses políticos, instrumentos de poder.

Perguntas a respeito da masturbação são bastante freqüentes em aulas de educação sexual. Estudantes, principalmente meninos, perguntam, por exemplo: “É verdade que masturbação dá pêlo nas mãos? Faz o peito crescer? Cria espinhas? Afina a voz? Cria pedras no peito? Faz o pinto parar de crescer?”. Professoras/es de ciências ou biologia geralmente recorrem a argumentos das ciências biológicas para demonstrar que essas crenças populares são mitos, sem fundamento científico. Explicam que o aparecimento de espinhas e o aumento da glândula mamária são decorrentes de alterações hormonais e não da masturbação. Além disso, este debate suscita outras questões: como abordar o tema masturbação relacionado à equidade de gênero? Como pensar a masturbação como uma prática sexual permitida também às mulheres? Como debater o assunto em aula olhando-o de modo positivo? Como uma prática de **sexo seguro**, por exemplo?

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

O desafio não é pequeno! Bom trabalho!

GLOSSÁRIO

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

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

Sexo seguro: termo que representa um conjunto de cuidados e habilidades que cada pessoa desenvolve para evitar atividades que apresentem riscos indesejados. Embora ainda não faça parte dos hábitos de muitos adolescentes, o uso consistente da camisinha é o meio mais seguro de prevenção contra o HIV/Aids e contra outras doenças sexualmente transmissíveis.

Transgênero ou “trans”: São termos utilizados para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro.

Transexuais: Pessoas que possuem uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída.

BIBLIOGRAFIA

- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. UFMG.
- BOZON, Michel. A nova normatividade das condutas sexuais ou a dificuldade de dar coerência a experiências íntimas. In: HELBORN, M. L. (Org.) **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. p. 119-153. (Coleção Família, geração e cultura)
- DAMATTA, R. Tem pente aí?: reflexões sobre a identidade masculina. In: CALDAS, D. **Homens**. São Paulo: Ed. Senac, 1997.
- LOURO, Guarcira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FERRARI, Anderson. “Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 28, v. 1, p. 87-111, jan./jul. 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**. A vontade de saber. 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997. v.1. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque.
- FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOURO, Guacira Louro, NECKEL, J. F., GOELLNER, S. V. (Org.), **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MEYER, D. (Org.) **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 11-19, maio 1985.
- ROSISTOLATO, Rodrigo P. da R. **Sexualidade e escola: uma análise de implantação de políticas públicas de orientação sexual**. 2003. 193 f. (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SILVA, Ricardo de Castro. **Orientação sexual: possibilidades de mudança na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

WEBIBLIOGRAFIA

- ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação. PUC/RJ. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostra-teses.php?open=1&arqtese=0114341_05_Indice.html
- _____. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpo e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 21, p. 281-315, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a12.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.
- _____. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p.575-585. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.
- BONATO, Nailda Marinho da Costa. **Educação [sexual] e sexualidade: o velado e o aparente**. Rio de Janeiro: UERJ, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. UERJ. Disponível em: <http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/9565/tese/indicee.html> Acesso em: 24 jun. 2008.
- _____. “Você não sabe ainda como eu vim para o MGM? Educação e construção de identidades homossexuais: adolescentes no movimento gay. . In: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t032.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> Acesso em: 25 jun. 2008

SITES PARA VISITAR

BIBLIOTECA VIRTUAL MULHER: <http://www.prossiga.br/bvmulher/cedim/>

CADERNOS PAGU http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=0104-8333&nrm=iso

ECOS - Comunicação em Sexualidade - www.ecos.org.br

GRUPO DE TRABALHO GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO (ANPOCS) - <http://www.anped.org.br>

GRUPO DE TRABALHO E PESQUISA EM ORIENTAÇÃO SEXUAL (GTPOS) - <http://www.gtpos.org.br>. Nesse site há uma hermeroteca virtual que vale a pena ser visitada! (Seção das bibliotecas em que se colecionam jornais e revistas).

GEERGE - GRUPO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO – <http://www.geerge.com>

GEISH - GRUPO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINAR EM SEXUALIDADE HUMANA <http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/geish/>

REVISTA LABRYS (ESTUDOS FEMINISTAS/ÉTUDES FÉMINISTES) – <http://www.unb.br/ih/his/gefem>

REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=0104-026X&nrm=iso

ETNOCENTRISMO, RACISMO E PRECONCEITO

NESSE TEXTO, VOCÊ TERÁ A OPORTUNIDADE DE REVER AS IDÉIAS QUE CIRCULAM À SUA VOLTA A RESPEITO DE RACISMO. SERÁ QUE O CONCEITO DE RACISMO QUE VOCÊ CONHECE “SE MANTÉM POR REPETIÇÃO, IGNORÂNCIA E PRECONCEITO”, COMO DIZ ESSE TEXTO?

(...) as diferenças não existem em função do isolamento dos povos, mas da combinação particular que cada povo fez e faz dos elementos que retira do contato com outros povos.

Todos os povos têm tendência a afirmar que o seu modo de vida é melhor, mais correto ou, no mínimo, mais interessante do que o de outros povos. Isto é absolutamente normal e compreensível, na medida em que nós gostamos daquilo que aprendemos a gostar – e aquilo de que aprendemos a gostar é o que nos é oferecido como comum, correto, bonito em nosso contexto imediato. É o que revela uma música muito popular, “**Narciso acha feio o que não é espe-lho**”. Pois bem, todas as culturas e todos os povos são **narcisistas**, um pouco mais ou um pouco menos. Até certo ponto, é este fato que lhes garante as condições para continuarem a existir do modo como existem. O nome que damos a esta tendência é **etnocentrismo**: um jeito de ver o mundo no qual um determinado povo (etnos) está no seu centro geográfico e moral, ponto a partir do qual todos os outros povos são medidos e avaliados. O etnocentrismo chega mesmo a dizer que os limites do humano são os limites daquele povo. Exemplo disto é que boa parte dos nomes que os povos se auto-atribuem significa, em suas respectivas línguas, expressões como os bons, os humanos etc., o que pode ser encontrado na nossa linguagem cotidiana. Não é verdade que quando nos referimos a um conjunto qualquer de pessoas no qual nos incluímos, nós falamos “a gente”? Pois bem, “a gente” é uma expressão que resulta da contração de a + gente, ou seja, aqueles que são gente. Há, portanto, uma tendência muito antiga e profunda em nosso pensamento de naturalizar as diferenças.

Quando esta expressão foi inventada, ela serviu para descrever o comportamento de povos relativamente homogêneos, mas de fato muito diferen-

tes entre si, tentando lidar assim com o estranhamento que o outro lhe causava, isto é, o estranhamento em relação à imagem que não é espelho. Nesse contexto, como nos conta tanto a história antiga quanto a **etnologia**, os encontros entre esses povos eram realizados com grandes cuidados, quase sempre por meio de rituais – de comércio, de troca de esposos e até mesmo de guerra. Esses rituais permitiam um contato controlado, cerimonioso e sempre feito da mesma forma, para diminuir ao máximo os riscos de mal-entendidos trazidos pela dificuldade de compreensão de um em relação ao outro. E assim, através deles, ao longo de toda a história da humanidade, os povos mais diversos mantiveram contatos e trocas, aproveitando-se das coisas boas que encontravam uns nos outros. Sendo assim, as diferenças não existem em função do isolamento dos povos, mas da combinação particular que cada povo fez e faz dos elementos que retira do contato com outros povos.

(...) uma das características do racismo é justamente ser uma doutrina, ou seja, um tipo de conhecimento que se mantém por repetição, ignorância e preconceito, mas que guarda pretensões de se apresentar como conhecimento objetivo, supostamente sustentado na natureza das coisas.

Mas o que acontece quando o contexto muda e no lugar desses povos relativamente homogêneos mas separados surge um mundo conectado por diversas formas de comunicação e onde se dá a migração de populações? O que acontece quando os baralhos dos povos se misturam? O etnocentrismo não pode ser mais o que era. No entanto, a tendência em naturalizar as diferenças não desaparece; pelo contrário, ela assume outras formas, mas agora com a enorme desvantagem de servir para controlar não a relação com o distante, mas sim as relações no interior de uma mesma sociedade. Uma dessas formas, talvez a mais perversa dentre elas, é o **racismo**.

O racismo é uma doutrina que já chegou a ter estatuto de teoria científica, mas que continuou vigorando como senso comum mesmo tendo sido amplamente contestado pela ciência contemporânea. É necessário lembrar que ao falarmos de doutrina estamos nos referindo ao tipo de conhecimento que sustenta sistemas religiosos, políticos ou mesmo filosóficos, mas que se opõe à idéia de ciência por não se basear na comprovação científica, mas na repetição de algo aprendido. Evidentemente, o próprio conhecimento científico tem uma história e, por isso, algumas “teorias científicas” do passado são contestadas pela ciência contemporânea. O fato se dá ainda que (como vimos no Módulo Relações de Gênero), de tempos em tempos, surjam estudos apoiados nessas “teorias” que buscam justificar as desigualdades entre homens e mulheres – alardeando ora que homens têm neurônios a mais, ora que têm neurônios a menos do que as mulheres.

Quando uma dessas antigas teorias permanece vigorando na forma de senso comum pela pura força da repetição, por ignorância dos avanços científicos, ou por **preconceito**, ela também se converte em uma doutrina. Assim, uma das características do racismo é justamente ser uma doutrina, ou seja, um tipo de conhecimento que se mantém por repetição, ignorância e preconceito, mas que guarda pretensões de se apresentar como conhecimento objetivo, supostamente sustentado na natureza das coisas.

É impossível entender o racismo sem fazer referência, mesmo que muito rápida, à relação que em sua origem ele mantém com dois fatos históricos de enorme importância: a afirmação da *ciência positiva* contra as teorias religiosas na explicação da origem e das diferenças entre as pessoas humanas; e a expansão colonial europeia que, por meios militares, religiosos e comerciais, dominou grandes extensões de terras ultramar, onde habitavam povos com culturas e aparências físicas muito diferentes daquelas dos europeus. Reconhecer isto implica perceber a estreita relação que existe entre saber e poder, assim como considerar o racismo um dos mais indignos produtos de tal relação.

O racismo deriva do racialismo, antiga doutrina protocientífica que afirmava que as diferenças biológicas existentes no interior da espécie humana eram grandes o bastante para diferenciarem raças com qualidades psicológicas, intelectuais ou de caráter distinto.

Até inícios do século XIX, o termo raça era pouco usado, sendo sinônimo de **linhagem**, e servindo para expressar a idéia de que as nações europeias derivavam, de forma mais ou menos direta, de antigas tribos, tais como os saxões, os bretões, os letões etc. Ao longo deste mesmo século, porém, o termo raça foi se afirmando à medida que o conhecimento sobre as espécies animais passou a servir de plataforma para alguns pensadores estenderem as teorias biológicas e evolucionistas, as quais foram criadas para explicar as diferenças entre as espécies animais, em direção à espécie humana.

Note-se que este movimento não foi, em si, negativo, pois libertou o pensamento científico das amarras religiosas que impediam que ele se voltasse para a explicação de aspectos da anatomia e da evolução de homens e mulheres, a pretexto destes terem sido feitos à imagem e à semelhança de Deus, e possuírem alma.

O racialismo só se converteu no racismo que conhecemos hoje quando tais teorias passaram a ser usadas não só para tentar explicar as diferenças biológicas, anatômicas ou de simples aparência física, mas também para associá-las a outras diferenças, basicamente de caráter moral. Estas últimas se manifestariam por meio de diversidades sociais e culturais, como as que

A *“ciência positiva”* é um tipo de conhecimento e, ao mesmo tempo, uma força social. Ela se constrói como ciência ao substituir a fé e a repetição doutrinária pelos experimentos científicos, mas também por acreditar ser possível estabelecer leis gerais de funcionamento para todo e qualquer processo físico, químico, biológico, fisiológico e, depois de meados do século XIX, também sociológico. Impulsionado por esta premissa, o homem e a mulher modernos (em geral, apenas o homem) puderam submeter praticamente tudo a inquéritos científicos, o que teve um grande impacto não só no acúmulo de conhecimentos sobre o mundo material, mas também sobre as formas de intervenção e transformação nele efetuadas. Isto esteve na base, por exemplo, da chamada Revolução Industrial, e é neste sentido que a ciência positiva é também uma força social, impulsionando e sendo impulsionada pelas revoluções políticas e ideológicas. A Escola Politécnica, a primeira versão da Escola Normal Superior, a Academia Real, o Museu Nacional de História Natural foram todos criados em meados da década de 1790, produtos diretos da Revolução Francesa, que transformou a educação técnica e científica primeiro na França, e depois em toda a Europa e além-mar.

existem entre as classes no interior de uma mesma sociedade, ou as que existem entre os europeus e os povos que estes colonizaram na África, na Ásia e na América.

(...)
a humanidade se encontrava irremediavelmente dividida em tipos raciais, e (...) esses tipos (...) não tinham as mesmas capacidades para “evoluir” culturalmente ou “progredir” socialmente.

Foi com base neste racismo que, na segunda metade do século XIX, a concepção religiosa cristã da irmandade entre todos os homens e mulheres e a concepção filosófica de que cada pessoa humana estava igualmente apta a “progredir” foram substituídas pela idéia de que a humanidade se encontrava irremediavelmente dividida em tipos raciais, e que esses tipos – em função de suas diferenças inatas e hereditárias – não tinham as mesmas capacidades para “evoluir” culturalmente ou “progredir” socialmente.

Estes dois importantes fatos históricos (o cientificismo e o colonialismo), que estamos associando diretamente ao racismo, são contemporâneos também de um terceiro, com o qual estão em relativa discordância: o *liberalismo*.

Depois da Revolução Francesa e da instituição dos parlamentos nos Estados nacionais unificados e reformados, impôs-se na sociedade ocidental moderna o modelo de ideologia política baseado no governo representativo, que se sustenta no princípio formal iluminista da igualdade entre todas as pessoas humanas. Parte da auto-imagem de superioridade do povo europeu moderno vinha justamente da adoção deste modelo de organização social; entretanto, a sua dominação sobre os povos não-europeus e as formas de tratamento e de governo que mantinham em suas colônias estavam em gritante paradoxo em relação a este mesmo modelo. A aplicação desigual do modelo político só poderia se justificar em razão de diferenças que estivessem para além da política, isto é, no plano da natureza. É neste ponto que o racismo ganha o seu novo e fundamental papel social e histórico.

Se até a primeira metade do século XX as teorias racialistas haviam sido alimentadas por razões políticas, na medida em que ajudavam a explicar as singularidades e as diferenças internas das tribos e, depois, as dos países europeus (estabelecendo entre uns e outros, é bom lembrar, uma linha de descendência natural por meio da idéia de linhagens), as relações coloniais davam um outro estatuto a esta explicação. Diante do radicalismo das diferenças sociais e culturais encontradas no contato com os povos de ultramar, os europeus passa-

O “*liberalismo*” é um termo que teve muitas acepções, mas que pode ser resumido aqui pela referência ao seu significado mais comum nos campos político e econômico. No campo político, ele nasceu como um movimento contra as arbitrariedades dos governos despóticos através da implantação das liberdades e dos direitos individuais e pela criação do Poder Legislativo que, sendo eleito pelo povo, tem por função criar tais leis e regular a ação do Poder Executivo. Esta ideologia política está na base da revolta dos barões contra o rei na Inglaterra, mas também na Guerra de Independência dos Estados Unidos contra o controle Inglês. Trata-se de uma ideologia política que, ao longo do século XIX, desenvolveu-se como uma filosofia centrada fundamentalmente no indivíduo e no individualismo. No campo econômico, por extensão, o liberalismo também defende a extinção de qualquer controle estatal sobre a economia, em especial contra todas as formas de tributação de oferta de serviços públicos, que seriam uma maneira de redistribuição de riquezas. Durante o século XX, porém, o liberalismo atenuou esta oposição às funções de redistribuição do Estado, como forma de regular as crises endêmicas e cíclicas do capitalismo.

ram a imaginar que as linhagens européias estavam separadas dos povos africanos, asiáticos e americanos também por uma diversidade biológica radical. Esta diferença, que passou a dividir o mundo entre brancos e outros povos de cor, servia tanto de explicação quanto de justificativa do domínio europeu sobre tais povos. Mesmo que os missionários conseguissem catequizar e converter os infiéis, isso já não era suficiente para torná-los iguais.

Da mesma forma que as mulheres eram consideradas diferentes e inferiores aos homens em sua própria natureza, incapazes de discernimento, não podendo por isso votar, os povos não-europeus, em função de suas incapacidades raciais, não teriam condição de autogoverno. Tais diferenças, supostamente naturais, ao serem associadas a determinadas capacidades mentais e/ou de caráter, serviam como justificativa para a sua exclusão dos direitos políticos e sociais. O mundo estava separado não mais pela fé e pela cultura, mas pela própria natureza.

Este repertório racista de naturalização e justificação das desigualdades teve desdobramentos nefastos sobre as próprias sociedades européias e europeizadas. A composição entre o racismo e o avanço dos conhecimentos a respeito da genética humana levou à fundação da **eugenia**, ciência que teve início em fins do século XIX e que tinha por objetivo aplicar as teorias evolucionistas e da seleção natural ao aprimoramento biológico da espécie humana.

Com base na observação, por exemplo, de que os “estratos inferiores” da sociedade tinham mais filhos que as classes médias e altas, a eugenia postulava uma maior ou menor fertilidade desses estratos. A noção de raça servia, novamente, à naturalização das diferenças sociais, culturais e mesmo de classe social, implicando, por sua vez, a proposição de soluções que agissem também sobre os corpos dos indivíduos.

Como as qualidades dos estratos da sociedade eram tomadas como simultaneamente socio-culturais e biológicas, seguia-se o raciocínio de que a livre reprodução social levaria progressivamente à degeneração das sociedades. Da maneira que os “estratos superiores” estavam em desvantagem relativa no processo de transmissão hereditária de seus caracteres superiores – por exemplo, os coeficientes de inteligência (QI) – era preciso regular cientificamente a transmissão de tais caracteres. Este é justamente o objetivo da ciência **eugênica**.

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

Da mesma forma que as mulheres eram consideradas diferentes e inferiores aos homens em sua própria natureza, incapazes de discernimento, não podendo por isso votar, os povos não-europeus, em função de suas incapacidades raciais, não teriam condição de autogoverno.

A principal característica do regime nazista foi dar forma oficial, obrigatória e sistemática, em moldes científicos e industriais, às normas de separação, seleção e eliminação de indivíduos em função de determinados caracteres “naturais” tidos como desviantes (...)

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

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

Os elementos trabalhados até aqui favorecem que nos aproximemos mais de uma definição do racismo: o racismo é uma doutrina que afirma não só a existência das raças, mas também a superioridade natural e, portanto, hereditária, de umas sobre as outras. A atitude racista, por sua vez, é aquela que atribui qualidades aos indivíduos ou aos grupos conforme o seu suposto pertencimento biológico a uma dessas diferentes raças e, portanto, de acordo com as suas supostas qualidades ou defeitos inatos e hereditários.

É importante notar que o “racismo” como atitude sobreviveu ao racialismo como teoria científica.

É importante notar que o “racismo” como atitude sobreviveu ao racialismo como teoria científica. Mesmo que não seja mais possível, do ponto de vista científico, falar em raças humanas, é possível (e necessário) reconhecer a existência do racismo enquanto atitude. Ele pode traduzir etnocentrismos e justificar preconceitos, mas ele demarca fundamentalmente uma atitude que naturaliza uma situação social desigual, assim como um tratamento diferente a ser atribuído a indivíduos e a grupos diversos.

(...) o que o racismo faz é usar as diferenças para naturalizar as desigualdades

Se o etnocentrismo é um comportamento muito generalizado – e até mesmo tido como normal – de se reagir à diferença, privilegiando o seu próprio modo de vida em relação aos outros possíveis, o racismo, ao contrário, é uma forma de se usarem as diferenças como um modo de dominação. Primeiro, ele serviu para a dominação de um povo sobre os outros, depois, para a dominação de um grupo sobre o outro dentro de uma mesma sociedade. Dessa forma, o racismo não é apenas uma reação ao outro, mas uma maneira de subordinar o outro.

O arco histórico feito até chegarmos a esta definição tem também outro objetivo que é importante evidenciar: o racismo tem uma história, que é tipicamente ocidental e moderna e diz respeito às relações de saber e poder que se estabeleceram tanto internamente à população europeia, quanto entre as sociedades europeias ou europeizadas e uma grande variedade de outras sociedades e povos. Em ambos os casos, o que o racismo faz é usar as diferenças para naturalizar as desigualdades.

GLOSSÁRIO

Arte degenerada: Designação que os regimes fascistas e nazistas, surgidos na primeira metade do século XX, atribuíam à Arte Moderna, marcada pelo desejo de ruptura com a estética tradicional, academicista, por isso, desconstruidora do perspectivismo renascentista, do figurativismo e largamente inspirada em temas proibidos e nas artes não-ocidentais, como a africana.

Ciência eugênica: Aqui nos referimos à ciência implantada no século XX que pretendia regular a transmissão hereditária de caracteres de diferentes estratos sociais, o que implicava o controle da reprodução humana, a proibição de casamentos interraciais e a eliminação de grupos supostamente responsáveis pela transmissão de caracteres indesejáveis.

Etnocentrismo: Termo forjado pela antropologia para descrever o sentimento genérico das pessoas que preferem o modo de vida do seu próprio grupo social ou cultural ao de outros. O termo, em princípio, não descreve necessariamente atitudes negativas em relação aos outros, mas uma visão de mundo na qual o centro de todos os valores é o próprio grupo a que o indivíduo pertence. Porém, como a partir desta perspectiva todos os outros grupos ou as atitudes individuais são avaliados tendo em vista os valores do seu próprio grupo, isto pode gerar posições ou ações de intolerância.

Eugenia: ciência ou conjunto de técnicas que tem por objetivo melhorar as qualidades físicas e morais das gerações futuras, principalmente por meio do controle dos casamentos e de uma série de ações sociais, policiais e clínicas necessárias a esse controle. Recentemente, a eugenia foi reforçada pelos avanços da genética e da possibilidade de manipulação das técnicas de reprodução humana.

Etnologia: Ciência que se dedica ao estudo social e cultural dos povos não-ocidentais, ou povos tradicionais.

Linhagem: Linha de parentesco que estabelece um vínculo contínuo de descendência entre pessoas de várias gerações. Tal linha de parentesco, também conhecida como genealogia, pode ser biológica ou imaginária, podendo servir para a identificação de um grupo restrito de parentes ou de amplos grupos sociais que se atribuem uma mesma ascendência ou estirpe.

Narcisismo: O termo narcisismo tem origem na Mitologia Grega, na narrativa sobre Narciso, um jovem muito bonito que desprezou o amor de Eco e, por este motivo, foi condenado a apaixonar-se por sua própria imagem espelhada na água. Este amor levou-o à morte, afogado em seu reflexo. A partir deste mito, narcisismo passou a significar a tendência “doentia” de os indivíduos alimentarem paixão por si mesmos.

Preconceito: Qualquer atitude negativa em relação a uma pessoa ou a um grupo social que derive de uma idéia preconcebida sobre tal pessoa ou grupo. É possível então dizer que a atitude preconceituosa está baseada não em uma opinião adquirida com a experiência, mas em generalizações que advêm de estereótipos.

Racismo: É uma doutrina que afirma não só a existência das raças, mas também a superioridade natural e, portanto, hereditária, de umas sobre as outras. A atitude racista, por sua vez, é aquela que atribui qualidades aos indivíduos ou aos grupos conforme o seu suposto pertencimento biológico a uma dessas diferentes raças, portanto, de acordo com as suas supostas qualidades ou defeitos inatos e hereditários.

—
IDEOLOGIAS DO ESTADO NACIONAL

SERÁ QUE EXISTE PRECONCEITO OU DISCRIMINAÇÃO DE RAÇA NO BRASIL? HÁ QUEM DIGA QUE O FATO DE TERMOS UMA FORTE MISTURA RACIAL EVITOU ESSE TIPO DE ATITUDE... QUAL É A SUA POSIÇÃO SOBRE ISSO? NESSE TEXTO VOCÊ TERÁ A POSSIBILIDADE DE DESCOBRIR COMO FORAM SE FORMANDO ESSAS QUESTÕES NO PERCURSO HISTÓRICO DO BRASIL.

Durante muito tempo a teoria social concebeu o Estado e a Nação como sinônimos de civilização e ambos como os pontos máximos e finais da evolução das sociedades. O avanço tecnológico dos processos produtivos estaria associado à complexificação dos processos sociais e, com isso, quanto mais avançados os processos materiais, mais avançadas seriam as formas sociais e políticas. Assim, a humanidade estaria assistindo à transformação progressiva e sucessiva das hordas isoladas em tribos, destas em confederações e, finalmente, das confederações em Estados – uma evolução naturalizada, em analogia aos processos evolutivos descritos na biologia por *Charles Darwin*.

Charles Darwin (1809 -1882) foi um naturalista britânico que alcançou fama ao convencer a comunidade científica de que as espécies evoluem por meio de um processo de seleção natural e sexual. Esta teoria se desenvolveu e se difundiu de tal maneira que se consagrou como o paradigma central para explicar diversos fenômenos biológicos.

O ponto alto dessa evolução aconteceria na medida em que a constituição do Estado servisse para dar, finalmente, corpo material à alma nacional, isto é, à linhagem e à cultura que constituem uma unidade de espírito, de modos, de gostos e de propósitos, enfim, um povo. O Estado-nação seria assim a realização histórica por excelência, ao conferir forma institucional mais “desenvolvida” a esta “herança” primordial.

Os grupos ditos atrasados segundo esse processo evolutivo, que não insti-

tuíram seus Estados, ou que não os instituíram evoluídos o bastante ou no formato necessário para enfrentarem militarmente os Estados ocidentais, seriam absorvidos, por sua vez, por estes, fosse por meio do comércio, fosse pela colonização. Com isso, seriam progressivamente anexados à civilização, numa espécie de atalho que, no entanto, os deixava em uma posição subordinada. É importante notar aqui que civilização é praticamente sinônimo de Europa, e o discurso evolucionista centrado na valorização tecnológica é, antes de tudo, um discurso **eurocêntrico**. Mas se na Antigüidade, nos processos de formação desses Estados na Europa, permitiu-se que eles fossem pensados como uma evolução quase natural – ainda que de fato fossem frutos de violentas lutas de unificação – isto não podia ser visto da mesma forma nas Américas.

A grande diversidade dos grupos sociais internos aos Estados modernos americanos, a exterioridade do modelo, implantado por uma colonização moldada à força da cruz e da espada, fizeram a nação não ser pensada como ponto alto de uma evolução natural, mas como um projeto – projeto este das elites européias ou eurocentristas, voltado para suas populações internas, as populações nativas ou transplantadas.

Assim, os diferentes Estados americanos criaram as suas próprias tecnologias de superação das formas econômicas, sociais e culturais indígenas. As diversas maneiras de composição das (e entre as) estratégias de extermínio, cristianização, mistura racial e integração ao mercado como trabalhadores nacionais definiram os variados processos de construção nacional na América. O fato de essas elites viverem conflitos ideológicos internos no que se refere à composição de tais estratégias muda pouco o resultado geral. Isto porque, mesmo quando parte dessa elite insistiu em imaginar-se não como descendente direta de uma matriz cultural européia, mas como filha das culturas nativas, originaram-se **indianismos** literários e artísticos que tinham mais a ver – novamente – com uma *visão européia do indígena* do que com uma relação concreta com as populações nativas. Para além das divergências ideológicas intra-elites, a meta de homogeneização continuava intocada: mesmo o indianismo romântico era incapaz de lidar com a diversidade dos índios, imaginando a nação como filha de uma única etnia (tornada etnia nacional, no nosso caso, os *Tupi*, a cuja imagem estilizada todas as outras eram reduzidas.

Na visão européia do indígena, predominou durante muito tempo a idéia do bom selvagem. Desde um texto de Cristóvão Colombo em que diz haver chegado ao “paraíso terreno”, a imaginação tratou de atribuir todo tipo de bondades ingênuas aos indígenas (os “naturais”, como os chamavam os documentos espanhóis da época).

Em etnologia, o termo tupi remete a grupos indígenas cujas línguas pertencem ao tronco tupi. A referência clássica designa os povos que habitavam a estreita faixa da planície litorânea atlântica, desde o Estado do Rio Grande do Sul, para o Norte, até o Estado da Bahia, ou segundo alguns autores, até o Estado do Pará ou Amazonas.

A grande diversidade dos grupos sociais internos aos Estados modernos americanos, a exterioridade do modelo, implantado por uma colonização moldada à força da cruz e da espada, fizeram a nação não ser pensada como ponto alto de uma evolução natural, mas como um projeto – projeto este das elites européias ou eurocentristas

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

positivamente a presença desses outros “selvagens”, tão numerosos e tão próximos: os grupos indígenas que os europeus encontraram no continente e os grupos africanos trazidos compulsoriamente para cá. Mais tarde, os mesmos preconceitos incidiriam também sobre outros grupos sociais migrados para o país, como os asiáticos e os latino-americanos de países vizinhos. O fato se repetiria até mesmo com grupos indiscutivelmente nacionais, mas que, por migrarem de extensas e distantes regiões rurais para os grandes centros urbanos, também seriam identificados como diferentes em função de uma série de características **fenotípicas**, lingüísticas e culturais, como os nordestinos e os nortistas. Este extenso e difícil dilema ideológico – o de buscar a construção de uma nação européia a partir de heranças não-européias – deu lugar àquilo que antropólogos e sociólogos chamaram de *mitos nacionais*.

Quando um antropólogo fala de mito em uma sociedade contemporânea, ele está apontando para um evento ideológico de grande força simbólica, de grande penetração em todos os discursos que circulam por esta sociedade – tais como a história oficial, a literatura, a mídia e os livros didáticos – capaz de condensar em uma mesma imagem ou idéia muitos significados simultâneos.

O primeiro deles é chamado de **mito da democracia racial**; através dele aprendemos que o Brasil é um país onde não existe preconceito ou discriminação de raça ou cor e onde as diferenças são absorvidas de forma cordial e harmoniosa. Como todo bom mito, a expressão não tem uma origem precisa, mas está associada ao trabalho literário do sociólogo

Gilberto Freyre (1900 -1987), um grande nome da história do Brasil, foi sociólogo, antropólogo, escritor e pintor. *Casa-Grande & Senzala*, publicado em 1933, é uma de suas obras mais conhecidas.

Gilberto Freyre que, entre as décadas de 1930 e 1950, construiu uma grande obra sobre as relações raciais no Brasil. Freyre partiu de um princípio positivo: romper com as abordagens racistas da sociedade e da história brasileira, as quais tratavam a população afro-brasileira como um povo à parte, não figurando nas visões gerais do Brasil. Ele foi o responsável por jogar luz sobre as relações que existiam entre senhores/sinhás e escravos/as, assim como nos modos de vida da elite e do povo. Ao realizar tais análises, Freyre, porém, acabou produzindo a imagem de uma sociedade harmônica e integrada afetiva e sexualmente, de fato, artificial. Ao encarar como positiva a mistura racial no Brasil – à época lamentada pela maioria dos pensadores que viam no mestiço um tipo humano degenerado – Gilberto Freyre acabou errando pelo oposto, ao superestimar a capacidade de a miscigenação solucionar o problema das diferenças e das desigualdades entre brancos/as e negros/as. Apoiava o seu raciocínio o fato de no Brasil, à diferença dos Estados Unidos, por exemplo, nunca ter havido uma legislação que discriminasse formalmente os negros a favor dos brancos, obrigando-os a circularem em locais diferentes ou atribuindo-lhes direitos desiguais, ou seja, aquilo que é conhecido pela palavra böer *Apartheid*.

Apartheid (“vida separada”) é uma palavra de origem africana, adotada legalmente em 1948 na África do Sul para designar um regime segundo o qual os brancos detinham o poder e os povos restantes eram obrigados a viver separadamente, de acordo com regras que limitavam seus direitos cidadãos. Este regime foi abolido em 1990 e, finalmente em 1994, eleições livres foram realizadas, por meio das quais Nelson Mandela – renomado representante do movimento antiapartheid – assumiu a presidência do governo sul-africano de 1994 a 1999.

A força e a originalidade desta visão do Brasil foram tamanhas que acabaram empolgando algumas organizações negras da época e tornando-se, sob a fórmula sintética de “democracia racial”, um rótulo que distinguia positivamente o Brasil de outros países, nos quais a discriminação e o racismo eram institucionalizados. A fama da democracia racial brasileira empolgou também o resto do mundo. Preocupada em recuperar o planeta da catástrofe da II Guerra Mundial, marcada, como vimos, pela tentativa de implementação de regimes de governo racistas, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu uma série de estudos sobre relações raciais no Brasil com o intuito de apresentar ao mundo a experiência brasileira de democracia racial.

O resultado, porém, não foi o esperado. Ao olharem atentamente para as relações entre brancos/as e negros/as, estudiosos e estudiosas brasileiros/as acabaram encontrando um país dividido por cores e raças, ainda que esta divisão não estivesse regulada pela lei. Descobriram atitudes de preconceito, embora elas fossem mediadas por relações de proximidade e cordialidade. Eles/elas ajudaram o país a ver, enfim, que aquilo que era chamado apenas de pobreza, tinha uma cor. Algumas décadas depois, tais estudos avançaram por meio da análise não só das relações interpessoais entre brancos/as e negros/as, mas pela pesquisa sistemática dos dados sobre emprego, renda e criminalidade retirados dos censos oficiais. Ficou evidente, então, que a discriminação era um dado estrutural que organizava, em todo o país, desde a distribuição do emprego e da renda até a distribuição dos casamentos. A democracia racial deixava de ser uma realidade para ser encarada como uma falsa constatação, um mito ou, quando muito, como um horizonte político desejável.

A democracia racial deixava de ser uma realidade para ser encarada como uma falsa constatação, um mito ou, quando muito, como um horizonte político desejável.

O segundo mito, que nos interessa aqui, tem uma existência ainda muito mais antiga e difusa e não está associado a nenhum autor específico, mas a uma idéia de senso comum que foi se consolidando com o tempo. Foi o antropólogo Roberto DaMatta que o registrou pela primeira vez, ao identificar que haveria um racismo à brasileira, isto é, um sistema de pensamento que postula a existência de *três raças formadoras do Brasil*. Nesse sistema, o brasileiro seria o produto moral e biológico da mistura do índio, com a sua preguiça, do negro, com a sua melancolia, e do branco português, com a sua cobiça e o seu instinto miscigenador. Estas seriam as razões tanto de nossa originalidade quanto de nosso atraso socioeconômico e, até pouco tempo atrás, de nossa necessidade de autoritarismo.

Além disso, mesmo quando o diagnóstico não é tão desfavorável, o que esse mito fundador racista revela é a forma pela qual os diferentes conjuntos de povos são unificados e hierarquizados em uma mesma imagem de Brasil. A afirmação da miscigenação não os coloca no mesmo plano, porque a cada um deles é atribuída uma qualidade diferente na formação do caráter moral do brasileiro. É inegável que os portugueses, os vários povos indígenas e as diferentes nações africanas foram os principais responsáveis pela ocupação do território brasileiro e pela forma-

ção da sua população, mas o que está em jogo não é uma avaliação estatística de contribuições.

Os fatos fundamentais do mito das três raças são:

- a reafirmação de que cada um desses grupos de diferenças constitui uma raça;
- a atribuição de qualidades morais distintas a cada uma delas;
- a hierarquização que se propõe entre tais características morais;
- a exclusão da presença fundamental de outros povos;
- e a identificação de um destino único e de fusão biológica das diferenças constituintes de nossa sociedade.

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

Tratava-se de administrar e acelerar uma transformação natural e necessária, principalmente porque o processo de “transformação” de negros e de indígenas em brancos representava também um percurso diferente.

O próprio discurso científico não fugiu completamente desta mitologia, ainda que tenha dado um formato diferente a ela. A partir dos anos de 1930, quando se organizaram as ciências sociais no Brasil, elas se dividiram segundo este mesmo recorte. Os indivíduos de origem africana, reunidos sob a designação genérica de negros, foram ligados ao conceito de raça, enquanto os de origem americana, sob a designação genérica de índios, foram separados deste bloco, passando a ser vinculados ao conceito de **etnia**. A cada um destes dois recortes da população coube uma tradição acadêmica, cada uma delas com seus teóricos, suas categorias de análise, seus diagnósticos sobre a realidade brasileira. Da mesma forma, o Estado Nacional produziu expedientes de controle cultural e social diferentes para cada um deles. gerando formas distintas de lidar com a **alteridade** representada por indivíduos não-brancos, *incivilizados, inferiores em termos mentais e culturais* que, no entanto, precisavam ser assimilados pela nação brasileira. Tratava-se de administrar e acelerar uma transformação natural e necessária, principalmente porque o processo de “transformação” de negros e de indígenas em brancos representava também um percurso diferente.

Em seus pontos de partida, os/as indígenas corresponderiam ao isolamento e à pureza, enquanto o/a negro/a, à interação e à contaminação. Os atributos da população indígena seria o *exotismo*, a alteridade radical, aquela que deve ser *traduzida*. Neste caso, o dilema nacional seria integrar e ao mesmo tempo, a partir de uma visão romântica, proteger, como símbolo da nacionalidade. Valorizado como *origem*, na sua relação com a “sociedade brasileira” o/a indígena é objeto de contaminação e precisa ser preservado, ainda que mantido à distância – espacial e temporal – como acontece com todo ponto de origem. Neste caso, a alteridade serve à construção de um juízo de valor mítico e estético. No sentido oposto, a população africana ou negra apresentaria à ideologia da nacionalidade uma imagem que é recusada, que

envergonha. Neste caso, o problema não é a alteridade radical, que precisaria ser preservada, mas a identidade, isto é, o excesso de proximidade deste outro “selvagem”, que é o africano. O desafio seria, então, integrar, mas sem deixá-lo contaminar a imagem de uma nacionalidade ocidentalizante e branca.

Assim, o/a mulato/a [ver **mestiço**] tem nos estudos raciais, por exemplo, uma positividade que o/a caboclo/a [ver mestiço] não tem nos estudos étnicos ou indigenistas. Enquanto o mulato e particularmente a “mulata exportação”, dotada de sensualidade, aparecem como um *lugar* de passagem inevitável e sempre tematizado da “evolução da raça nacional”, o/a caboclo/a emerge como uma categoria sociologicamente fraca, que não é um lugar, mas uma falta de lugar. Festeja-se o/a mulato/a pelo caminho que ele/ela constrói até uma nação branca, mas lamenta-se o caboclo pelas perdas culturais que ele representa em relação ao indígena.

O ponto final dessas transformações é pensado como a eliminação ou a domesticação das diferenças (...)

O ponto final dessas transformações é pensado como a eliminação ou a domesticação das diferenças, todos convergindo para um mesmo povo, que possui variações culturais, mas que são apenas regionais, confirmando a grandiosidade de um mesmo Brasil rico em cenários turísticos e em aspectos folclóricos. Mas este tipo de diferença que resta e que é permitida é uma diferença para fora, para o consumo, para o mercado. Não é mais uma diferença para dentro, para a vida, para as formas de organização.

Assim, o Estado e a sociedade nacionais foram pensados, no Brasil, também de um ponto de vista eurocêntrico e com base em conceitos racistas, que se manifestam através de formas mais ou menos sutis, às quais precisamos estar atentos. Estudos de sociólogos, como *John Gagnon*, destacam como o olhar etnocêntrico (colonialista) está também na base de fenômenos sexuais, como o turismo sexual. Eles chamam a atenção no sentido de como este fenômeno social e econômico está pautado por mitos e representações que articulam sexismo, racismo e homofobia, associando de maneira naturalizante negritude, virilidade e predação sexual.

Mais recentemente, porém, tendo saído de um longo período de governos autoritários, a sociedade brasileira pode se olhar de maneira diversa, sem tantas preocupações com a idéia de integração nacional, que só podia ser realizada por meio da supressão ou da hierarquização das diferenças. Sobre tais mudanças falaremos no texto a seguir.

John Gagnon foi quem desenvolveu uma abordagem sociológica da sexualidade, isto é, foi aquele que pela primeira vez propôs pensar o sexo e a sexualidade como fenômenos sociais. Há ao menos um livro dele publicado em português: Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade. Ele propõe que o comportamento sexual do ser humano é roteirizado, isto é, os indivíduos usam sua habilidade interativa, bem como material da fantasia e mitos culturais, para desenvolver roteiros (com deixas e diálogos apropriados), como um modo de organizar seu comportamento sexual. O pesquisador introduziu uma concepção minuciosa do comportamento sexual como um processo aprendido, que é possibilitado não por impulsos instintivos ou biológicos, mas por se inserir em roteiros sociais complexos, que são específicos de determinados contextos culturais e históricos.

GLOSSÁRIO

Apartheid: “Vida separada”, ou segregação racial ou política, foi adotada legalmente em 1948, na África do Sul, para designar o regime político daquele país que pregava o separatismo entre brancos (que detinham o poder) e negros (não-cidadãos).

Alteridade: Os dicionários registram apenas “qualidade de ser outro”, mas o termo é um conceito importante na antropologia, por fazer referência ao efeito de reconhecimento ou mesmo de produção cognitiva das diferenças. Uma relação de alteridade é uma relação com um outro no qual não nos vemos refletidos. É oposto de identidade.

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

Etnia: Refere-se à classificação de um povo ou de uma população de acordo com sua organização social e cultural, caracterizadas por particulares modos de vida.

Fenótipo: é a parte visível dos indivíduos; enquanto o genótipo refere-se à constituição genética.

Indianismo: Na primeira metade do século XIX, com a transferência da família real portuguesa, em 1808, e com a independência, em 1822, o Brasil viveu um período de afirmação de identidade, que veio acompanhado do incremento nas condições de desenvolvimento de uma vida intelectual própria. Essa foi a época em que despontou uma literatura patriótica, assim como houve a adoção do Romantismo como estilo e ideologia. No Romantismo, prevalece a dimensão do local, associada ao esforço de ser diferente, uma veia aberta às reivindicações de autonomia nacional. No caso do Brasil, em especial, isso veio acompanhado do culto à natureza, do retorno ao passado, ao pitoresco, ao exagero e à preferência pela metáfora. O indianismo foi a principal expressão literária e artística desse Romantismo patriótico. Por meio dele, o índio deixou de figurar como selvagem, praga que deveria ser eliminada e expressão de ignorância, para figurar como símbolo nacional. Gonçalves de Magalhães, Visconde de Araguaia (1811-1822), escreveu a Confederação dos Tamoios (1856); Gonçalves Dias (1823-1864), em seu poema “I-Juca Pirama”, narra a história de um índio sacrificado por uma tribo inimiga. E seus Primeiros cantos (1846) foi referência para a poesia nacional do período. No romance, teve destaque José de Alencar (1829-1877) com o Guarani (1857) e Iracema (1863). O indianismo pretendia dar ao brasileiro a convicção de ter tido gloriosos antepassados, mascarando a origem africana, considerada menos digna.

Mestiço: São designados mestiços os animais cujos ancestrais são de raças diferentes. Esta designação foi expandida para o caso dos humanos por uma extensão da lógica racista, que postula ser possível identificar raças humanas e estabelecer diferenças entre os indivíduos de raças puras e os de raças misturadas. No caso do Brasil, mestiço indica basicamente duas combinações raciais, que resultam no “mulato” (derivado da palavra “mula”), formado pela combinação de pais brancos e negros, e o caboclo, formado pela combinação de brancos e indígenas. Existem ainda outras possibilidades de identificação de mestiços, como os cafusos, formados pela combinação de pais negros e indígenas, mas esta e ainda outras combinações possíveis não têm a mesma importância que as primeiras, justamente em função do papel que elas exercem na citada mitologia das três raças e em decorrência do lugar privilegiado do branco/a nesta mitologia. Veja o livro Rediscutindo a mestiçagem no Brasil, citado na bibliografia.

Mito da Democracia Racial: Este mito é atribuído ao sociólogo Gilberto Freyre que, entre as décadas de 1930 e 1950, escreveu Casa grande e senzala, grande obra sobre as relações raciais no Brasil. Nela, partindo do princípio positivo de romper com as abordagens racistas da sociedade e da história brasileira contra os negros, Gilberto trouxe à tona as relações que existiam entre senhores/sinhás e escravos/as, assim como os modos de vida da elite e do povo. Ao realizar tais análises, Freyre acabou por produzir a imagem de uma sociedade harmônica e integrada afetiva e sexualmente, mas de fato artificial. Seu pensamento exerceu, porém, grande influência sobre a literatura e os pensadores subseqüentes, a ponto de aprendermos, por meio deste mito, que o Brasil é um país onde não existe preconceito ou discriminação de raça ou de cor e no qual as diferenças são absorvidas de forma cordial e harmoniosa.

JOÃO DE PÁScoa: UM ÍNDIO PANKARARU

ESTE TEXTO CONTA A INSTIGANTE HISTÓRIA DE JOÃO DE PÁScoa, UM ÍNDIO PANKARARU CUJA TRAJETÓRIA MOSTRA OS PROCESSOS VIVIDOS PELA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL. MOSTRA UMA FORMA DE SER INDÍGENA POUCO COMUM NO IMAGINÁRIO SOCIAL. ESTE TEXTO AJUDARÁ VOCÊ A COMPREENDER OS CONCEITOS DO TEXTO *O reconhecimento da diversidade étnico-racial*.

João de Páscoa é índio Pankararu, morador da aldeia do Brejo dos Padres, localizada no sertão de Pernambuco. Mas não foi sempre assim. Ele nasceu em meados da década de 1920, em um período de grande seca, por isso, a população migrou em busca de melhores condições. Como ele conta:

Fui batizado na igrejinha de Geripancó, e já tinha lá índio daqui, que os índios ia trabalhar e ficava por ali, constituía família e, então, formou outra tribo. É onde deu origem à tribo dos Geripancó.

Depois, quando ele já era menino, a família de João de Páscoa migrou novamente:

Nós descemos de Palmeira dos Índios e fomos ajudar a erguer a aldeia dos Xucurus, isso foi na época de 1932. Eu fiquei lá e me criei com os índios de lá, no ritual deles. A gente dançava, fumava, todo mundo tinha que levar uma lembrança lá toda semana; um comprava fumo, outro comprava rapadura, tudo assim, pra pedir pros Encantos virem a terra. A meninada toda saía pra feira da cidade pra ganhar frete daquelas mulheres que faziam feira. Iam com o balaio na cabeça e ganhavam 200 réis, 300 réis.

Foi só quando o seu povo teve o território tradicional reconhecido pelo Esta-

do brasileiro como área indígena Pankararu, na década de 1940, que a sua família retornou à terra de origem: “Eu já tava com 14 anos, aí vim para aqui e a terra já tava demarcada”. Na verdade, os Pankararu ocupam o mesmo território desde pelo menos o século XVIII, quando foram aldeados por padres Capuchinhos, mas no final do século XIX eles foram declarados extintos e as terras do seu aldeamento foram loteadas. Nessa mesma época, os últimos aldeamentos do Nordeste tinham sido considerados extintos porque os seus índios já estavam muito misturados, segundo a opinião dos governos provinciais.

No caso Pankararu, houve um segundo propósito: as terras do seu aldeamento foram distribuídas entre algumas famílias indígenas e outras tantas famílias de escravos, que estavam sendo libertadas um pouco antes da abolição da escravatura, em troca de indenizações, pelos fazendeiros da região. Era um bom negócio, pois ao manterem os escravos por perto, nas terras do aldeamento, junto com os índios declarados não mais índios, os fazendeiros lucravam com a abolição sem perderem o controle sobre a sua mão-de-obra. Na década de 1940, porém, quase sessenta anos depois de serem declarados extintos, os Pankararu, que tinham absorvido as famílias negras em sua sociedade por meio dos casamentos, continuavam realizando seus rituais, suas festas e mantendo a religião. Conseguiram, assim, ser reconhecidos novamente como indígenas, recuperando também, em parte, o direito sobre suas terras.

Na década de 1940, (...) quase sessenta anos depois de serem declarados extintos, os Pankararu, (...) continuavam realizando seus rituais, suas festas e mantendo a religião. Conseguiram, assim, ser reconhecidos novamente como indígenas, recuperando também, em parte, o direito sobre suas terras.

Mas a história de João de Páscoa continua por outros caminhos:

Aí depois eu fiquei adulto, trabalhei e depois que já tinha duas filhas, aí eu fui agenciado pra ir pra São Paulo cortar lenha no machado. E eu fui pra lá e ela [aponta para a esposa] ficou aí. Passei um ano, depois era pra vim e não vim. Passei outro ano lá mesmo, aí quando eu vim já trouxe um bocado de coisa, era relógio, era aquelas cobertas berrantes, aquela vitrolinha de mão, aí melhorou. Depois o dinheiro acabou e escrevi para São Paulo de novo. Aí os portugueses da Light me mandaram que eu fosse, aí eu fui e dessa vez passei 17 anos... [riso].

João de Páscoa, como muitos outros nordestinos, foi trabalhar em São Paulo, levado pelos chamados “gatos”, que recrutavam trabalhadores em áreas pobres do Nordeste e os levavam para outras regiões, transportados em caminhões “pau-de-arara”. Lá realizavam serviços cujo pagamento também era intermediado pelos “gatos”, que ficavam com a maior parte dele:

Eles vinham buscá a gente, era comum, vinham aqui para entregá pra empreiteiro. Aí o pau-de-arara rodava direto. Cê vê, o homem nordestino, toda a vida ele migrou para o sul, principalmente pra São Paulo, para a lavoura, pro Paraná, para aquele meio de mundo ali.

João explica que durante os longos períodos em que ele e seus companheiros passavam em São Paulo não deixavam de respeitar o ritual tribal:

Eu vivia no mato mais esse povo daqui, que tava comigo, era tudo índio. Eu lá não trabalhei com civilizado. Eu recebia dinheiro do civilizado, mas o pessoal meu era tudo índio. [...] Aí todo mundo fazia o ritual. A gente tinha de tudo lá dentro do mato. Tinha cachorro pra caçar e fazia comida de caça. Lá eu achei bonito. Uma tribo podia viver lá na serra de Santos, viu? Eu só não gostei do borrachudo [risos], que me ferrô o sangue. Mas lá a gente mantinha a tradição. Tinha horas que tinha 20, tinha horas que tinha 30 [pessoas], se reunia, e tinha respeito.

Ainda assim, fosse na cidade, fosse junto aos outros trabalhadores, João de Páscoa e seus companheiros de aldeia eram questionados quanto à sua identidade de índios. Diziam: “Você não é índio, você não é nada, você não sabe de nada”, conta. E isso acontecia ainda mais com o próprio João devido à cor clara dos seus olhos de mestiço. Falavam: “Oh, seu João, o senhor não é índio não, que o senhor tem olho de gato...”, ao que João Natal respondia: “Eu não sou não? Agora, o meu povo era índio e eu mantenho a tradição e conservo ela até hoje”. Por isso, esses homens e as suas famílias, que aos poucos os acompanhavam nas viagens para São Paulo, não revelavam sua origem indígena: “Não, nós não ia dizer pra ninguém que era índio, a não ser alguém que perguntasse ou qualquer coisa por um acaso, mas nós nunca foi falar que era índio”. O grande dilema era saber que eram índios, apesar de estar fora de suas terras e não ter a aparência que todos esperam que um índio tenha, conforme se aprendeu no cinema, na televisão e mesmo nos livros de escola:

Eu não acho que sô índio porque eu fui violado. Agora, eu mantenho minha tradição, porque [...] eu fui, eu me criei como índio. Agora, eu não tenho é a fisionomia de índio, mas talvez um índio [com aparência de índio] não tenha a fé que eu tenho na minha tradição.

Depois de dezessete anos, João de Páscoa, sua esposa e parte dos filhos voltaram para a sua terra indígena de origem: “E se eu não venho de lá, tinha ficado meus filhos todinhos lá... Aí casou dois que ficaram”. João voltou e transformou-se em importante liderança na luta pela demarcação definitiva das suas terras, passou um período como cacique, mas novamente foi desrespeitado pelos funcionários da Funai (Fundação Nacional do Índio) em função dos seus “olhos de gato”. Hoje ele vive com a esposa em uma casinha da aldeia, cercado pelas casas de seus filhos que voltaram com o casal e já criaram suas próprias famílias. Mas uma de suas filhas continuou em São Paulo, morando na favela do Real Parque, bairro do Morumbi, junto com mais cerca de 1.200 índios Pankararu.

Desde a década de 1950, quando da viagem de João de Páscoa, várias outras famílias Pankararu migraram para São Paulo, mas sempre procurando morar umas perto das outras, já que a identidade de parentesco e o fato de serem índios da mesma aldeia formavam uma rede de solidariedade entre eles. Desde então, o grupo vive no Real Parque, mas sempre voltando, de tempos em tempos, para a aldeia original, onde passam férias ou vão trabalhar na terra, alter-

O grande dilema era saber que eram índios, apesar de estar fora de suas terras e não ter a aparência que todos esperam que um índio tenha, conforme se aprendeu no cinema, na televisão e mesmo nos livros de escola.

(...) várias outras famílias Pankararu migraram para São Paulo, mas sempre procurando morar umas perto das outras, já que a identidade de parentesco e o fato de serem índios da mesma aldeia formavam uma rede de solidariedade entre eles.

nando períodos na aldeia e na favela.

Em São Paulo, como disse João de Páscoa, eles sempre realizavam seus rituais apenas em ambientes familiares, sem revelar serem índios. Mas isto mudou na década de 1980, depois que a morte de um jovem Pankararu chegou aos jornais e ao conhecimento da Funai. Como forma de se protegerem da crescente violência urbana que atingia a sua favela, os Pankararu resolveram dar a conhecer que eram um grupo indígena em plena metrópole, e passaram a se organizar em associações e a receber amparo da Igreja Católica, da Funai e de outras entidades de apoio ao índio e aos Direitos Humanos. Deixaram de realizar seus rituais apenas em ambientes familiares e retomaram as danças do Toré em terreiros abertos, voltando a usar trajes tradicionais em dias de festa. Com isso também conseguiram realizar uma parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e tiveram acesso a uma cota de bolsas de estudos para os seus jovens, assim como para os jovens de outros grupos indígenas que atualmente também moram em São Paulo. Atualmente existe um outro programa semelhante também na USP.

A filha de João de Páscoa, moradora da favela Real Parque, que poucas vezes tinha voltado à aldeia dos seus pais e que tantas vezes fora chamada de negra, hoje é bolsista do curso de literatura da PUC-SP e frequenta reuniões quinzenais, aos sábados, para discutir questões relacionadas à identidade dos indígenas que moram na cidade.

O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

EXISTEM GRUPOS SOCIAIS CUJAS IDENTIDADES FORAM OU PERMANECEM INVISÍVEIS NA SOCIEDADE. IMAGINE O IMPACTO DE SE TER A PRÓPRIA IDENTIDADE ÉTNICA E RACIAL SOCIALMENTE APAGADA OU DIVULGADA À REVELIA. ESSE TEXTO TRAZ DEBATES QUE PODEM AJUDAR VOCÊ A PENSAR EM COMO ATENDER À DIVERSIDADE NA SUA SALA DE AULA.

O texto *João de Páscoa: um índio Pankararu* apresenta uma interessante narrativa que muito ajudará você a compreender os conceitos do texto a seguir.

A história da família de João de Páscoa é tão real quanto exemplar dos processos vividos pela diversidade étnico-racial no Brasil. Ela mostra que a forma de ser indígena, que não se encerra nas diferenças e na imobilidade de uma etnia e que é capaz de realizar várias combinações, por exemplo, com a religião católica.

A complexidade do fenômeno da migração entre regiões não significa apenas a transferência de uma massa indistinta de pobres de um lado para o outro, mas sim a mudança de famílias e de laços de solidariedade comunitária e/ou étnica e de tradições religiosas; a criação de um fluxo de mão dupla entre as regiões, com o movimento pendular de pessoas que vão e voltam muitas vezes ao longo da sua vida.

A amplitude do tema das formas análogas ao trabalho escravo na sociedade contemporânea, em função das quais os indivíduos são retirados de suas regiões e de laços sociais de solidariedade e proteção recíproca para serem submetidos a relações de trabalho que não oferecem condições dignas, o que se dá muitas vezes através de formas de endividamento ilegal. O caso de João de Páscoa é um exemplo feliz e raro de uma dessas estratégias de escravização que não conseguiram submeter completamente os indivíduos, justamente em

função de eles terem mantido entre si laços de solidariedade e liderança e de terem conhecimentos para sobreviver na Mata Atlântica.

Contudo, é necessário reconhecer que só foi possível contar a história da família de João de Páscoa porque neste final de século XX e início de século XXI a questão da diversidade interna às sociedades voltou a ser tema central nas agendas políticas dos Estados. No entanto, em um sentido oposto àquele como era encarada no final do século XIX e início do XX. Um novo projeto social emerge, agora sustentado na afirmação da diversidade étnica e não na homogeneidade cultural ou racial.

Abaixo há um trecho retirado do texto “*Todos somos mexicanos*”, do Subcomandante Marcos (1988), através do qual se pode conhecer o que pensavam e sentiam os “esquecidos”.

“E nós? Cada vez mais esquecidos. A história não era mais suficiente para evitar que morrêssemos, esquecidos e humilhados. Porque morrer não dói, o que dói é o esquecimento. Descobrimos, assim, que não existíamos mais, que os governantes tinham se esquecido de nós na euforia de cifras e taxas de crescimento. Um país que se esquece do seu passado não pode ter futuro. Então tomamos as armas e penetramos nas cidades onde éramos animais. Fomos e dissemos ao poderoso ‘Aqui estamos!’, e gritamos para todo o país ‘Aqui estamos!’, e gritamos para todo o mundo ‘Aqui estamos!’. E vejam só como são as coisas porque, para que nos vissem, tivemos de cobrir nosso rosto; para que nos nomeassem, negamos o nome; apostamos o presente para ter um futuro; e para viver... morremos”.

(In: DI FELICE, Máximo & MUÑOZ, Cristobal (org). *A revolução invencível: subcomandante Marcos e Exército Zapatista de Libertação Nacional. Cartas e comunicados*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998).

Nos últimos trinta anos, as populações indígenas e afro-americanas passaram a ocupar um lugar na política latino-americana que não se imaginava possível até pouco tempo antes. Grandes mobilizações públicas no Equador e na Bolívia, em 1990, e o *movimento zapatista no México* apontam para um momento de inflexão na visibilidade internacional das populações indígenas como atores políticos. Em todos esses Estados, quando é possível contar a população indígena – já que em vários países os censos nacionais não trazem informações sobre cor, raça ou etnia da população, homogeneizando-a ao menos simbolicamente – ela aparece em franco crescimento, invertendo a tendência dominante até o último quarto do século XX. Hoje, cerca de 10% da população latino-americana pode ser classificada como indígena. Ela é maioria (ou quase) na Bolívia, na Guatemala e no Peru. No Equador, representa entre 30 a 40% da população total e no México, entre 15 e 20%.

No México, no dia 1 de janeiro de 1994, teve lugar o levante dos índios de Chiapas, liderados pelo encapuzados e misteriosos comandantes do EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional). Mesmo não tendo por objetivo tomar o poder e implantar um governo indígena ou socialista, mas sim incentivar a auto-organização da sociedade civil mexicana, pretendeu transformar profundamente o sistema social e político do país. O EZLN é hoje uma referência mundial para os que se sentem vítimas do neoliberalismo. A inspiração maior foi Emiliano Zapata que, no começo do século, à frente do Exército do Sul, representou a insurreição dos camponeses e dos índios, a luta contra os poderosos, o programa agrário de redistribuição das terras e a organização comunitária da vida camponesa. O EZLN combina tradições subversivas, que formam uma cultura revolucionária que ganha força literária nos artigos do mítico subcomandante Marcos. Dos seus textos e cartas vem a expressão de um sentimento que cresce na América Latina: o do esquecimento dos pobres, dos negros, dos índios e das outras vítimas do “neoliberalismo”.

No Brasil, por exemplo, onde essa percentagem é relativamente baixa (cerca de 4% da população total), ela está em visível crescimento, boa parte dele devido à mudança de postura de pessoas e de grupos inteiros que calavam sobre a sua condição indígena, mas passaram a afirmá-la. O fato acompanha o crescimento dos movimentos políticos indígenas desde meados dos anos 1960. No Brasil, a organização indígena assumiu caráter nacional no final da década de 1970, com o primeiro encontro de lideranças indígenas em Brasília, em 1978, que precedeu a criação da União das Nações Indígenas (UNI), em 1980.

Zumbi (1655 - 1695) foi o último dos líderes do Quilombo dos Palmares. Localizado na atual região de União dos Palmares, Alagoas, o Quilombo dos Palmares era uma comunidade auto-sustentável, um reino (ou república na visão de alguns) formado por escravos negros que haviam escapado das fazendas brasileiras. Ocupava uma área próxima ao tamanho de Portugal e sua população chegou a alcançar cerca de trinta mil pessoas.

As comemorações do quinto centenário do descobrimento da América em 1992, assim como as do descobrimento do Brasil em 2000 – ambas rebatizadas por esses movimentos como Encontro de Civilizações – serviram de palco para diversas manifestações críticas dos movimentos sociais ao tradicional eurocentrismo dos calendários oficiais.

Em 1988, no ano do centenário da abolição da escravatura no Brasil, o movimento negro que já se organizava desde meados

dos anos de 1970, fez uma dura crítica à tradicional comemoração do dia 13 de maio, dia da assinatura da Lei Áurea, para propor em seu lugar a comemoração do 20 de novembro. Tratava-se de trocar o dia que homenageava a Princesa Izabel por aquele em que se deveria homenagear *Zumbi dos Palmares*, grande liderança quilombola. Esta demanda foi formulada a partir do início dos anos de 1970, depois do período mais repressivo do regime militar instaurado pelo golpe de 1964, mas sem que houvesse ainda condições de se retomarem as atividades político-partidárias, quando a sociedade civil brasileira começou a se organizar na forma de movimentos sociais de base. Naquele momento, emergiu também um movimento negro de caráter novo, marcado pelas experiências da luta dos negros por direitos civis nos EUA e pelo processo de descolonização da África.

A Frente Negra Brasileira, organizada entre as décadas de 1920 e 1930, tinha sido a primeira forma de organização explicitamente política da população negra no Brasil, tendo como objetivo a integração do negro no mercado de trabalho e como parâmetro alcançar os mesmos direitos garantidos aos imi-

Esse foi o slogan da famosa “*Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo, pela cidadania e a vida*”, organizada pelo Movimento Negro brasileiro em 20 de novembro de 1995 para ser um marco em protesto contra o racismo e em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Ele foi líder do maior, mais duradouro e mais famoso quilombo brasileiro, tornado, por isso, símbolo da luta dos negros no Brasil contra o regime escravocrata. O Quilombo dos Palmares resistiu por um século na Serra da Barriga, no estado de Alagoas, aos ataques das forças escravistas. Participaram desta marcha 30 mil ativistas negros e negras vindos/as de todos os cantos do país para ocupar o gramado do Congresso Nacional, na Esplanada dos Ministérios. Recebidos pelo Presidente da República, os integrantes da Executiva Nacional da Marcha Zumbi dos Palmares lhe entregaram um documento com as principais reivindicações do Movimento Negro, denunciando o racismo, defendendo a inclusão de negros/as na sociedade brasileira e apresentando propostas concretas de políticas públicas.

grantes. Na década de 70, surgiu um novo movimento negro, marcado pela idéia de afirmação e valorização das diferenças e contra o preconceito de cor e raça, assumindo assim um caráter destacadamente cultural e político. Diante disso, os objetivos de valorização do passado negro e de destruição dos mitos racistas existentes na sociedade brasileira destacaram-se. Foi nesse contexto que emergiram os debates em torno do 13 de maio e do 20 de novembro, assim como a respeito dos quilombos e de Zumbi dos Palmares, promovendo avanços na revisão da ideologia nacional. Depois dos anos 80, Zumbi foi erigido o herói nacional e, em 1995, o dia de sua morte, a partir do slogan *Zumbi está vivo*, foi transformado em Dia Nacional da Consciência Negra.

Um marco fundamental de tais mudanças ideológicas e institucionais no Brasil foi a Constituição Federal de 1988, que após forte mobilização popular e sensibilização de parlamentares, a exemplo de outros direitos, reconheceu a diversidade étnica, racial e cultural de sua população, ainda que se tenha resistido a incluir a diversidade de orientação sexual. Falando das conquistas, isto significou o fim da tutela estatal sobre os grupos indígenas, que passaram a ter direito à representação própria na Justiça e acesso a uma educação diferenciada. Da mesma forma, houve o reconhecimento das comunidades **remanescentes de quilombos**, assim como o seu direito a terra. Tais comunidades, das quais até pouco tempo nem mesmo se falava, tiveram seus direitos aceitos na Colômbia e no Brasil, entre outros países. Por aqui, até 1995 elas perfaziam uma lista de apenas 50, mas hoje o *movimento quilombola* já fala em mais de 3 mil.

Para saber mais sobre quilombos, veja o site do Observatório Quilombola: www.koinonia.org.br/oq. Nesse site, você pode ouvir os depoimentos de mulheres e jovens quilombolas sobre temas como terra, religião, gênero e juventude.

Para ter acesso à legislação sobre o tema, assim como à relação dos processos jurídicos e administrativos em curso nos diferentes estados, ver o site da Comissão Pró-Índio de São Paulo: <http://www.cpis.org.br/comunidades/>.

Para uma visão da própria militância quilombola sobre o tema, consulte o site da CONAQ: <http://www.conaq.org.br/>.

Depois de 1988, houve o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de ser o racismo um problema real da sociedade brasileira, precisando ser combatido por meio de programas específicos e de instituições próprias. Assim, ainda no final dos anos 80, foi criada a Fundação Cultural Palmares, com a atribuição de mover ações e apoiar iniciativas de valorização da população, da memória e da cultura negra no Brasil.

Os governos brasileiros passaram a ser signatários de várias Convenções e Conferências internacionais dedicadas especificamente ao combate à discriminação e à promoção dos direitos de populações até então desrespeitadas. Dessa forma, o Estado brasileiro assinou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada e tornada legislação nacional em 2004, que estabelece um padrão de relacionamento dos Estados nacionais com seus grupos autóctones, tribais e étnicos, não mais pautado pela assimilação, mas pelo reconhecimento e respeito à diferença e à autonomia desses grupos. Em 2001, o Brasil – em especial a militân-

cia feminina negra – teve uma participação ativa e destacada na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada na cidade de Durban, na África do Sul, com importantes repercussões sobre o tema no Brasil.

O efeito institucional de tais acordos foi, por exemplo, a criação em anos recentes da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), que tem o objetivo de adequar e articular as diferentes políticas ministeriais em torno da promoção da igualdade racial. E também da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio de políticas públicas que ampliem o acesso à educação continuada, promovendo a orientação a projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência, incluindo indígenas e quilombolas.

Um dos efeitos mais claros e importantes da institucionalização do tema da diversidade no âmbito educacional foi a criação de uma legislação específica obrigando escolas públicas e privadas a adotarem em seus currículos a história da África e dos descendentes de africanos no Brasil, o que inclui a cultura negra em geral (Lei 10.639/2003), agora ampliada para contemplar também a introdução da história indígena e da cultura destes povos no currículo escolar nacional (Lei 11.465/2005).

Finalmente, nos últimos anos, com a implantação do Programa Nacional de Desenvolvimento das Populações Tradicionais, o governo brasileiro reconheceu a existência de mais 13 tipos de grupos diferenciados, além dos indígenas e dos quilombolas, quanto aos seus modos de vida e formas de produção social, os quais merecem tratamento diferenciado. São eles os caiçaras, os faixinais, os ciganos, as quebradeiras de coco, os pantaneiros, os sertanejos, os geraizeiros, entre outros. A perpetuação desses grupos que deveriam ter desaparecido, assim como a manutenção ou a recuperação da suas formas de identificação diferenciada no seio das sociedades nacionais, pode parecer um fenômeno surpreendente do ponto de vista do evolucionismo, do nacionalismo, do eurocentrismo e das propostas de branqueamento, mas é um fato plenamente consolidado nos dias de hoje.

GLOSSÁRIO

Remanescentes de quilombos: Também chamadas de “quilombos contemporâneos”, as comunidades quilombolas tiveram seus direitos territoriais reconhecidos pela Constituição Federal de 1988 através do artigo 68 dos Atos Dispositivos Transitórios. Apesar de a Constituição não trazer uma definição para “remanescentes de quilombos”, hoje prevalece a interpretação de que tais comunidades não podem ser pensadas como restos ou resíduos de antigos quilombos históricos, mas como grupos que, antes ou depois da dissolução do regime escravista, lograram organizar-se na forma de comunidades de caráter predominantemente familiar, sobre territórios de uso tradicional. Delimitaram assim verdadeiros territórios étnicos reconhecidos como distintos por seus vizinhos, seja de forma positiva, seja de forma preconceituosa. Para avançar no tema, ver o artigo “Quilombos”, no livro *Raça – Novas Perspectivas Antropológicas*, citado na bibliografia desta unidade.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, Verena & AMÍLCAR, Araújo Pereira (orgs.). "Histórias do Movimento Negro no Brasil". In: **Depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: CNPq, FAPERJ, FGV e Editora Pallas, 2007. Oferece uma olhar amplo e plural do movimento negro, por meio do depoimento dos próprios militantes.
- ANDRADE, Rosa Maria T. & FONSECA, Eduardo. **Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra**. São Paulo: Selo Negro, 2002.
- ARRUTI, José Maurício A. **A emergência dos remanescentes: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas**. *Mana - Estudos de antropologia social*, Rio de Janeiro, n.3/2, p.7-38, out. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n2/2439.pdf>
- ARRUTI, José Maurício. **O reencantamento do mundo - Trama histórica e arranjos territoriais Pankararu**. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional - UFRJ, 1996.
- AZEVEDO, Célia M.M. de. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- BANTON, Michael. **A idéia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil - a questão das cotas no Ensino Superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2005.
- CARVALHO, Marília Pinto de. "O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça". *Cad. Pagu*, n.22, p.247-290, jun. 2004.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- Dicionário de Ciências Sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987 .
- DOMINGUES, Petrônio. "Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil". *Cad. Pagu*, n.28, p.345-374, jun. 2007.
- EMERSON, Renato & LOBATO, Fátima. **Ações Afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, vols.1 e 2, 1978.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- GONZALES, Lélia & HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, Antônio S. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio & HUNTLEY, Lynn (orgs.). **Tirando a máscara – Ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Coletânea de artigos que traz uma visão ampla e plural da questão racial no Brasil.
- HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LEITE, Miriam Moreira. **A condição feminina no Rio de Janeiro; século XIX**. Coleção Estudos Históricos. São Paulo: Hucitec, 1981.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. Coleção Os Pensadores. vol. L. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- MOURA, Clóvis. **O negro: de bom escravo a mau cidadão?** Rio de Janeiro: Conquista, 1977.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999. Para uma crítica da ideologia da mestiçagem.
- NASCIMENTO, Abdias. "Exploração da mulher africana". In: _____. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- PINHO, Osmundo & SANSONE, Lívio (orgs.). **Raça - Novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia, EDUFBA, 2008. Uma visão ampla e atualizada dos debates antropológicos em torno do conceito de raça no Brasil.
- RIBEIRO, Matilde. **Tornar-se negra; construção da identidade de gênero e de raça**. Revista *Presença de Mulher*, v.7, n.28, 1995b.

SHOHAT, Ella & STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica – multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Francisco C. T da (org.). **O século sombrio**. Rio de Janeiro: Ed. Campus-Elsevier, 2004.

Subcomandante Marcos. “Todos Somos Mexicanos”. In: DI FELICE, Máximo & MUÑOZ, Cristobal (org). **A revolução invencível: subcomandante Marcos e Exército Zapatista de Libertação Nacional. Cartas e comunicados**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998

Sugerimos que você acesse o site do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu (Unicamp) www.unicamp.br/pagu/cadernos_pagu.htm. Os **Cadernos Pagu** trazem vários artigos sobre gênero e raça. Aqui, indicamos alguns para aprofundar os temas abordados nos textos:

CARVALHO, Marília Pinto de. “O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça”. **Cad. Pagu**, n.22, p.247-290, jun. 2004.

DOMINGUES, Petrônio. “Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil”. **Cad. Pagu**, n.28, p.345-374, jun. 2007.

VÍDEOS E FILMES

ABOLIÇÃO (Brasil, 1988). Diretor e roteirista Zózimo Bulbul, Produção Momento Filmes. Documentário sobre o centenário da libertação dos escravos. O filme faz um profundo inventário da história do negro brasileiro e de seus dilemas.

BRAVA GENTE BRASILEIRA (Brasil, 2000). Direção de Lúcia Murat. A ficção passa-se no atual Mato Grosso do Sul, quando no final do século XVIII um grupo de portugueses designados para fazer um levantamento topográfico na região do Pantanal envolve-se no estupro de índias da tribo Kadiwéus. No filme, a diretora focaliza o conflito cultural entre brancos (colonizados) e nativos (colonizados), tendo como tema principal a dificuldade de compreensão cultural.

DISTRAÍDA PARA A MORTE (Brasil, 2001). De Jeferson Dee, Super Filmes e Trama Filmes. Jovens negros gravitam numa cidade que não lhes dá a menor chance

GANGA ZUMBA (Brasil, 1964). De Cacá Diegues. Em torno de 1650, um grupo de escravos rebela-se num engenho de Pernambuco e ruma para o Quilombo dos Palmares, onde uma nação de ex-escravos fugidos resiste ao cerco colonial. Entre eles está Ganga Zumba, príncipe africano e futuro líder de Palmares durante muitos anos. Mais tarde, seu herdeiro e afilhado, Zumbi, contestará as idéias conciliatórias de Ganga Zumba, enfrentando o maior exército jamais visto na história colonial brasileira. Inspirado nos livros de João Felício dos Santos (Ganga Zumba) e Décio de Freitas (Palmares).

LINKS IMPORTANTES

SEPPPIR - www.presidencia.gov.br/seppir/

FUNDAÇÃO PALMARES - www.palmares.gov.br

FUNAI - www.funai.gov.br

SECAD/MEC - www.secad.to.gov.br/conheca_a_secad/index.jsp

MEU SONHO NÃO FAZ SILÊNCIO

Poema de José Carlos Limeira

Meu sonho jamais faz silêncio
E a ninguém caberá calá-lo
Trago-o como herança que me mantém desperto
Como esta cor não traduzida em versos
Pois se fariam necessários muitos e tantos versos

[...]

Meu sonho jamais faz silêncio
É a lança brilhante de Zumbi
A espada de Ogum
É o lê, o rumpi, é o rum
É a fúria sem arreios
Terra farta dos anseios
Desacato, ato, sem freios

Vôo livre da águia que não cansa
Me faz erê, me faz criança

Meu sonho jamais faz silêncio
É um grito velho que me conta as lendas
De onde fisga tantas lembranças

E com ele invado chats, pages, sites
Na intimidade de corpos em dança
Perpetuando o gosto pelo correto
Meu sonho é pura herança

Rastro
Dos que plantaram, lutaram, construíram
O que não usufruo
Areia que moldada em vaso
Onde não nos cabem culpas
É lúcido ao sol dos trópicos, charqueado ao frio
É como um fio

Grita alto e bom som
Que o seio do amanhã nos pertence
Carregamos toda pressa

Meu sonho não faz silêncio
E não é apenas promessa

Planta em mim mesmo, na alma
Palmares, Palmares, Palmares
Pelo que de belo, pelo que de farto
Muitos Palmares

[...]

E que nem tentem que faça silêncio
Pois voltaria gritando em um texto de Solynca
Às que completa a trinca
Torna-se um canto de Ella, Graça, Guiguio, Lecy
Gente negra, gente negra
Jamelão, Mangueira
Brilho da mais brilhante estrela
Nunca se estanca, bravo se retraduz em sina

Só não lhe cabem
Crianças arrancadas da escola
Pela fome que rasga gargantas
E nos promete vê-las
Alimentadas todas, cultas
Meu sonho é uma negra criança
Que luta

Ergue Quilombos, aqui, ali
Em cada mente, em cada face
Impávidos como Palmares, impávidos Ilês
Em todos os lugares

Meu sonho não faz silêncio
Porque feito de lida
Teimoso como esta cor
Para sempre será desperto e certo
Mais que vivo, é a própria vida.

ILÊ PARA SOMAR

Artista: Ilê Aiyê

Composição: Valmir Brito/ Armandinho Áras/ Levis Menezes

Link para a música http://ile_aiye.hipermusicas.com/ile_para_somar/

Sem facções,
Sem transmutação da cor, sem lágrimas nem dor
Não há submissão da raça pirraça pirraça...
Sem lágrimas, nem dor
Só mesmo o criador

Se vê o passado o tempo levou
Hoje a expressão do negro
É só amar
Hoje a expressão do negro é liberdade
É certo futuro vai estar no presente
Um militante ex-não combatente
Um dissidente negro traidor

Saudades daqueles
Que não voltam atrás
Sem dividir seremos sempre mais
Sem dividir esse meu eu será você

Adoro ilê, tenho orgulho ilê
É o mais pleno e invulgar respeito
Na sua trajetória
Tornou-se um monumento
Irreverente dessa nossa história

Ilê ilê ilê ilê
Aiyê

RAÇA, GÊNERO E DESIGUALDADES

COM ESSE TEXTO É POSSÍVEL PERCEBER QUE CARACTERÍSTICAS COMO RAÇA E SEXO FUNCIONAM COMO MECANISMOS DE SEGREGAÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL. MESMO ATINGINDO ESCOLARIDADE SUPERIOR AOS HOMENS, AS MULHERES PERMANECEM COM DIFERENÇAS SALARIAIS SIGNIFICATIVAS. VOCÊ PERCEBE ESSA QUESTÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA?

Toda sociedade apresenta algum modelo de **estratificação**. Ela existe a partir do momento em que há diferenciação, hierarquização ou **desigualdade** de qualquer natureza dentro de uma sociedade.

Estas demarcações não são uma simples divisão da sociedade. Nelas estão embutidos os valores que a sociedade atribuiu a cada grupo que a compõe. Esses critérios, que são tomados para dividir a sociedade, são impostos desde o nascimento dos indivíduos ou adquiridos ao longo da vida. Por exemplo, na sociedade indiana tradicional – que se organiza pelo **sistema de castas** – os indivíduos nascem dentro das castas e lá permanecem até morrer; seus/suas filhos/as serão destas castas e morrerão lá também. A mobilidade social entre as castas é praticamente nula.

No Antigo Regime, a sociedade européia medieval organizava-se pelo *modelo estamental*. Os indivíduos distribuíam-se entre nobres, sacerdotes e camponeses e com raras exceções passava-se de um estamento para outro. Tal divisão era uma tradição construída historicamente e legitimada juridicamente, e foi chamada de Antigo Regime. Com a *Revolução Francesa*, em 1789, a ordem do Antigo Regime foi abolida para que se instituisse uma nova: a ordem capitalista ou burguesa, segundo a qual a sociedade não deveria ser dividida juridicamente em qualquer tipo de segmentação, deixando os indivíduos livres

para realizarem suas escolhas. Nasceu aí a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, que diz que “todas as pessoas são livres e iguais por direito”. Independente da origem social, os indivíduos deveriam ter as mesmas chances de ascender socialmente, ou seja, galgar melhores posições sociais ou pertencer a grupos sociais com mais privilégio, poder ou prestígio.

O fim das diferenças jurídicas entre pessoas que compunham grupos sociais fixos no interior da sociedade permitiu o surgimento do conceito de Direitos Humanos, isto é, direitos que se aplicam a qualquer pessoa humana, independente de sua origem, raça ou religião. Apesar disso, as *circunstâncias específicas das mulheres e dos negros* apresentam abuso aos direitos humanos sendo, portanto, marginais dentro de um regime que aspirava a uma aplicação universal.

Para acessar informações estatísticas sobre o tema acesse os sites:

www.seade.gov.br

www.dieese.org.br

www.ipea.gov.br

www.ibge.gov.br

(...) ao mesmo tempo em que a diferença deixou de ser uma justificativa para a exclusão do gênero nos principais discursos de direitos humanos, ela, por si só, passou a servir de apoio à própria lógica de incorporação de uma perspectiva de gênero.

Ao longo da última década, em consequência do ativismo das mulheres, tanto em várias conferências mundiais como no campo das organizações de direitos humanos, desenvolveu-se o consenso de que os direitos humanos das mulheres não deveriam ser limitados apenas às situações nas quais seus problemas, suas dificuldades e vulnerabilidades se assemelhassem àquelas sofridas pelos homens.

A ampliação dos direitos humanos das mulheres nunca esteve tão evidente como nas determinações referentes à incorporação da perspectiva de gênero (gender mainstreaming) das conferências mundiais de Viena (1993) e de Beijing (1995). De fato, ao mesmo tempo em que a **diferença** deixou de ser uma justificativa para a exclusão do gênero nos principais discursos de direitos humanos, ela, por si só, passou a servir de apoio à própria lógica de incorporação de uma perspectiva de gênero.

Tal incorporação baseia-se na visão de que, sendo o gênero importante, seus efeitos diferenciais devem necessariamente ser analisados no contexto de todas as atividades relativas aos direitos humanos. Assim, enquanto no passado a diferença entre mulheres e homens serviu como justificativa para marginalizar os direitos das mulheres e, de forma mais geral, para dar fundamento à desigualdade de gênero, atualmente, a diferença em relação às mulheres indica a responsabilidade que qualquer instituição de direitos humanos tem de incorporar uma análise de gênero em suas práticas.

A Declaração Universal também reforça o princípio da não-discriminação com base na raça. Esta garantia foi melhor elaborada na Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination/CERD), que tratou da proteção contra a discriminação baseada na cor, na descendência e na origem étnica ou nacional. Como a proteção aos direitos civis e

políticos é garantia básica dos direitos humanos, aspectos da discriminação racial que mais se assemelhavam à negação da cidadania plena, do tipo **apartheid**, foram abordados na perspectiva dos direitos humanos.

Entretanto, como no caso da discriminação de gênero, as noções de diferença, também aí, limitam a possível expansão das garantias de direitos humanos ligados à raça aos contextos em que a discriminação se pareça mais com a negativa formal dos direitos civis e políticos. Quanto à discriminação que não se enquadra nesse modelo-padrão porque não ganha estatuto legal ou formal, do tipo apartheid, é mais difícil enquadrá-la como abuso de direitos humanos. Por isso, é importante compreender como operam os mecanismos de desigualdade racial e de gênero. Como entender a desigualdade?

A ruptura com a ordem social e política do Antigo Regime, a que fizemos referência, implicou também a ruptura com a sua ordem econômica. Da mesma forma que os grupos sociais eram regulados juridicamente, a economia também o era. Em lugar disso emerge, ao lado do conceito de indivíduo livre e igual, a noção de mercado livre, sem barreiras, que deveria ser regulado apenas pela concorrência propriamente econômica. Esta era a grande reivindicação da burguesia.

O mundo moderno é marcado, portanto, por várias rupturas combinadas, mas também pela emergência do capitalismo, que está associado ao ideal liberal de sociedade, segundo o qual o indivíduo deve ser livre e capaz de produzir a própria mobilidade em função de suas escolhas e de seu desempenho diante da livre concorrência no mercado. A vitória da concepção liberal capitalista na nova ordem social implicou a precedência do ideal da liberdade em relação ao ideal da igualdade, ambos presentes nas cabeças dos revolucionários do final do século XVIII.

Nós nos libertamos, portanto, das desigualdades jurídicas, mas não das desigualdades sociais. Pelo contrário, o regime capitalista está fundado na liberdade, mas também na desigualdade de acesso às condições de produção social: alguns/algumas, poucos/as, são donos/as dos meios de produção, outros/as podem apenas vender a sua própria força de trabalho. O fato gera uma *distribuição desigual de recursos*, levando a sociedade a se organizar na forma de pirâmide: alguns grupos, que vivem no topo da pirâmide social, acumulam oportunidades, bens e recursos, enquanto outros – a grande maioria que vive na base da pirâmide social – têm maiores dificuldades de ter acesso aos bens e aos recursos disponíveis.

Um exemplo: Segundo pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), as mulheres negras ganham até 70% menos que os homens brancos no exercício da mesma função; têm 25% menos chance de chegar aos 75 anos do que as mulheres brancas. As mulheres negras estão à frente de seus lares, garantindo a sobrevivência de suas famílias e sendo referência religiosa, cultural e política.

A vitória da concepção liberal capitalista na nova ordem social implicou a precedência do ideal da liberdade em relação ao ideal da igualdade, ambos presentes nas cabeças dos revolucionários do final do século XVIII.

A desvantagem é um dos resultados do racismo conjugado com o sexismo, e limita a vida escolar, profissional e a saúde física e mental das mulheres negras. Sabemos também que no Brasil a educação tem fortes diferenças de qualidade. As escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio – embora haja esforços do Estado e mobilização da sociedade civil para a garantia de uma educação pública de qualidade – enfrentam *problemas de infra-estrutura, número insuficiente de professores/as* etc.

Consulte os indicadores demográficos e educacionais de todo o país. Acesse : portal.mec.gov.br/pde/

Nas escolas particulares encontramos uma situação oposta: ações e espaços complementares para o processo de formação, melhores condições de ensino que permitem aos seus alunos um aprendizado com mais qualidade. Qual a consequência desse acesso desigual à educação? Os/As estudantes mais pobres que estão nas escolas menos preparadas têm menores chances de acesso à universidade e a melhores qualidade de vida e oportunidades. Este é um exemplo de acúmulo de oportunidades. Trata-se de uma desigualdade de condições.

Outro aspecto importante está relacionado ao que tratamos no parágrafo anterior. As desigualdades de condições (na aquisição de capacidades) levam a diferenças de desempenho que, por sua vez, vão gerar diversidade de recompensas: conquista de um bom emprego e possibilidade de ascensão social. Continuando com o nosso exemplo: o indivíduo que teve acesso às melhores escolas e oportunidades educacionais estará mais preparado para o mercado de trabalho. Esta é a bola de neve das desigualdades!

As desigualdades de condições (na aquisição de capacidades) levam a diferenças de desempenho que, por sua vez, vão gerar diversidade de recompensas: conquista de um bom emprego e possibilidade de ascensão social.

Um fator muito importante para o entendimento das desigualdades é a **discriminação**: o tratamento diferenciado atribuído às pessoas em função de diferenças socialmente visíveis e reconhecidas como importantes, como as de gênero, raça, cor, orientação sexual, religião. Quando há discriminação, o tratamento não se relaciona às diferenças de desempenho dos indivíduos (derivadas de sua educação, experiência e capacidade pessoal), mas aos **preconceitos** acerca do grupo social ao qual o indivíduo está ligado, por auto-atribuição ou por imputação de outros/as. Na prática, trata-se de uma contradição interna à ideologia que sustenta todo o sistema do novo regime capitalista liberal: os indivíduos não estão livres da vinculação a grupos sociais fixos, ainda que tal vínculo já não seja mais jurídico, mas aparentemente *natural*, como raça e sexo.

Trazemos outro exemplo ao voltarmos à questão sobre o peso da educação na melhoria da vida das pessoas. Muitas vezes, quando nos deparamos com uma situação de desigualdade social que diz respeito ao salário das pessoas ou à qualidade do emprego, explicamos tais diferenças dizendo que pessoas que têm bons empregos e bons salários estão mais preparados/as, tiveram uma educação melhor, mais oportunidades. Correto? Sim. Mas isto não quer dizer que todas as pessoas que possuem tais condições vão conseguir bons empregos e salários, ou seja, terão igualdade de oportunidades.

No Brasil, as mulheres que estão no mercado de trabalho já são mais escolarizadas que os homens. Entretanto, permanecem com fortes diferenças salariais – ganham 70% dos salários dos homens – e há um percentual reduzido de mulheres ocupando postos de chefia. Segundo as sociólogas Cristina Bruschini e Andréa Puppim, embora o nível de escolaridade feminino seja mais elevado que o masculino, na faixa superior a 15 anos de estudo, 85% dos homens e apenas 67% das mulheres ganhavam mais de cinco salários mínimos em 1998. Não é diferente do que ocorre em cargos de diretoria nas empresas brasileiras do setor formal: no Brasil, dos 42.276 cargos de diretoria computados no ano 2000 pela Rais (Relatório Anual de Informação Social, que fornece dados sobre pessoas com situações formais de trabalho), somente 23,6% eram ocupados por mulheres.

Da mesma forma, estudos sociológicos sobre desigualdades raciais apontam elevados índices de desigualdades salariais entre negros mais escolarizados e brancos com o mesmo nível de estudo. Se a escolarização é igual, se supostamente as capacidades são iguais, o que produziria então essa desigualdade? De acordo com o professor Ricardo Henriques,

os negros, em 1999, representavam 45% da população brasileira, mas 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, correspondiam a 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Ocorre que dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões, pardos e 3,6 milhões, pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 brancos, 13,6 pardos e 1,5 pretos.¹

E de que forma a desigualdade existente é justificada na sociedade? A antropóloga Verena Stolcke diz que as diferenças “sexuais” e “raciais”, ao lado das de classe, destacam-se, entre as características disponíveis dos seres humanos, como indicadores significativos da desigualdade social, e elas interagem para reproduzir a opressão desses grupos. Para a autora, a naturalização das desigualdades sociais atua como forma de conciliar igualdade de oportunidades com a desigualdade existente na sociedade, pois transfere para a natureza a explicação de tais desigualdades (Stolcke, 1990).

É por isso que quando falamos de desigualdade estamos sempre chamando a atenção para as de gênero e as raciais. Estas são as duas variáveis (usando o termo da estatística) de maior poder explicativo para o entendimento das desigualdades no Brasil contemporâneo.

O sociólogo David Grusky reitera a importância dessas variáveis. Segundo ele, sexo e raça são variáveis que influenciam a posição social dos indivíduos, uma vez que o sistema de estratificação repousa em processos adscritos que, em geral, são indesejáveis e discriminatórios na so-

Características como cor da pele ou raça, sexualidade e sexo funcionam como mecanismos de segregação e estratificação social, deixando de lado todas as características “objetivas” que deveriam informar uma sociedade de princípios igualitários e meritocráticos.

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

cidade moderna. Características como cor da pele ou raça, sexualidade e sexo funcionam como mecanismos de segregação e estratificação social, deixando de lado todas as características “objetivas” que deveriam informar uma sociedade de princípios igualitários e **meritocráticos**.

GLOSSÁRIO

Apartheid (“vida separada”): é uma palavra de origem africana, adotada legalmente em 1948 na África do Sul para designar um regime segundo o qual os brancos detinham o poder e os povos restantes eram obrigados a viver separadamente, de acordo com regras que limitavam seus direitos cidadãos. Este regime foi abolido em 1990 e, finalmente em 1994, eleições livres foram realizadas, por meio das quais Nelson Mandela – renomado representante do movimento antiapartheid – assumiu a presidência do governo sul-africano de 1994 a 1999.

Declaração Universal dos Direitos Humanos: É um dos documentos básicos das Nações Unidas e foi assinada em 1948. Nela são enumerados os direitos que todos os seres humanos possuem. Acesse http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitos-humanos.php

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

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

Discriminação: Ação de discriminar, tratar diferente, anular, de tornar invisível, excluir, marginalizar.

Estratificação: Indica a existência de desigualdades, de diferenças entre pessoas em uma sociedade; significa que grupos de pessoas ocupam lugares diferentes e desiguais.

Meritocracia: (do latim mereo, merecer, obter) é a forma de governo baseado no mérito. As posições hierárquicas são conquistadas, em tese, tendo como base o merecimento, e há uma predominância de valores associados à educação e à competência. [...] Embora a maioria dos governos seja em parte baseada na meritocracia, ela não se expressa de forma pura em nenhum lugar. [...] O principal argumento a favor da meritocracia é o fato de ela proporcionar maior justiça do que outros sistemas hierárquicos, uma vez que as distinções não se dão por sexo ou raça, nem por riqueza ou posição social, entre outros fatores biológicos ou culturais.

Ainda existem classes sociais, e os defensores da meritocracia não pretendem acabar com elas; mas há um critério mais justo para a distribuição dos estamentos sociais. Conforme o sufixo “cracia” indica, meritocracia é, estritamente falando, um sistema de governo baseado na habilidade (mérito), em vez de na riqueza ou na posição social. Neste contexto, “mérito” significa basicamente inteligência mais esforço. Entretanto, a palavra “meritocracia” é freqüentemente usada para descrever um tipo de sociedade na qual riqueza, renda e classe social são determinadas por competição, assumindo-se que os vencedores merecem de fato tais vantagens. Conseqüentemente, a palavra adquiriu uma conotação de “Darwinismo Social”, e é usada para descrever sociedades agressivamente competitivas, com grandes diferenças de renda. [...] Governos e organismos meritocráticos enfatizam talento, educação formal e competência, em lugar de diferenças existentes, tais como classe social, etnia ou sexo. Na prática, pesquisas sobre mobilidade social indicam que todos esses critérios supostamente neutros favorecem os filhos daqueles que já são de algum modo privilegiados (Resumo de definição encontrada em Wikipedia).

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

Sistemas de castas: são sistemas tradicionais de estratificação, hereditários ou construídos socialmente por lei ou pela prática comum, e que tomam como base as classificações por raça, cultura, ocupação profissional etc.

AS ESPECIFICIDADES DA DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

NO CENÁRIO DAS DESIGUALDADES NO BRASIL

VOCÊ JÁ PENSOU EM COMO AS DESIGUALDADES RACIAIS MUITAS VEZES ANDAM AO LADO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL? COMO VOCÊ VÊ A DIFERENÇA ENTRE SER POBRE-BRANCO/A E SER POBRE-NEGRO/A EM TERMOS DE OPORTUNIDADES DE VIDA? ESTE TEXTO FORNECE INFORMAÇÕES QUE ENRIQUECEM ESSE TIPO DE REFLEXÃO.

Ao se tomarem como base os princípios descritos no texto *Raça, gênero e desigualdades* para a compreensão da temática das desigualdades, há algumas peculiaridades importantes para que se entenda esse fenômeno na sociedade brasileira.

Em primeiro lugar, o Brasil é um país com muitos pobres. No ano 2001, para uma população de 165 milhões de pessoas, o número de *indivíduos considerados pobres* era de cerca de 56 milhões, enquanto o de indigentes era de 23 milhões.

Os elevados níveis de pobreza no Brasil são fruto da desigualdade na distribuição de renda, considerada uma das piores do mundo. No final da década de 90, os indivíduos que se encontravam entre os 10% mais ricos da população apropriavam-se de cerca de 50% do total da renda das famílias. Alguns estudiosos afirmam que o problema do Brasil não é escassez de recursos para combater a pobreza. Segundo os economistas Ricardo Paes de Barros, Ricardo Henriques e Rosane Mendonça, 64% dos países do mundo têm renda per capita inferior à brasileira, e cerca de 77% da população mundial vivem em países com renda per capita inferior à brasileira (Barros, Henriques & Mendonça, 2001:5).

As estatísticas de pobreza nem sempre são comparáveis, pois as metodologias utilizadas para definir se um indivíduo é ou não pobre podem ser diferentes. No Brasil, a metodologia oficial usa como referência o salário mínimo, isto é, 1/4 do salário mínimo familiar per capita e 1/2 do salário mínimo familiar per capita. Estes são os limites abaixo dos quais se define uma família extremamente pobre (indigente) e pobre, respectivamente.

Em segundo lugar, as desigualdades regionais no Brasil são um fator crucial para as de cunho social. A diferença de estruturas, oportunidades, acesso a bens e a recursos entre as regiões brasileiras é um grave problema a ser enfrentado se pretendemos avançar em termos de crescimento econômico.

Em terceiro lugar, a desigualdade no Brasil é muito estável. Se observarmos os diversos coeficientes que medem desigualdade, em todos eles o Brasil manteve, ao longo das duas últimas décadas, os índices praticamente inalterados. Os dados mais recentes sobre a última década demonstram uma melhoria quanto a esta estabilidade, mas ela ainda é um fator importante a ser considerado. Portanto, as desigualdades não são conjunturais, mas estruturais, da mesma forma que a discriminação não é individual, mas institucional.

Somente no censo de 1991 foi introduzida a categoria indígena. A explicação para seus baixos percentuais na composição da população tem se baseado em parte pelo fato de não ser feito nos levantamentos estatísticos oficiais o recenseamento da área rural da região Norte, onde se concentra a grande maioria da população indígena.

Qual o quadro das desigualdades raciais no Brasil? O que é essencial conhecer acerca desse tema? Um dado inicial importante diz respeito às características demográficas desses grupos. Como já dissemos, as diferenças regionais constituem um fator determinante na compreensão das desigualdades. Nesse sentido, o primeiro dado a ser considerado quanto às desigualdades raciais é a distribuição da população brasileira segundo a cor. Enquanto a população branca está concentrada nas regiões mais desenvolvidas economicamente (Sul e Sudeste), a presença dos grupos preto e pardo, principalmente deste último, é muito maior na região Nordeste.

OS DADOS CENSITÁRIOS SOBRE A POPULAÇÃO INDÍGENA

É importante destacar aqui a peculiaridade da situação dos grupos indígenas no que diz respeito aos dados estatísticos. A sub-representação da população indígena está ligada a diversos fatores. Em primeiro lugar, seu registro como um segmento separado dos demais grupos só aconteceu em 1872 e 1890, como caboclos, e nos censos seguintes em categorias residuais, ou juntamente com os amarelos. A partir do censo de 1940, índios e caboclos transformaram-se em “parda”, categoria indistinta que poderia significar também mulatos, morenos etc. Somente no censo de 1991 foi introduzida a categoria indígena. A explicação para seus baixos percentuais na composição da população tem se baseado em parte pelo fato de não ser feito nos levantamentos estatísticos oficiais o recenseamento da área rural da região Norte, onde se concentra a grande maioria da população indígena. Oliveira (1996), analisando esta subenumeração da população indígena, contra-argumenta tal justificativa, afirmando que a grande maioria das sociedades indígenas se encontra com seu território já demarcado ou em vias de identificação pela FUNAI, mantendo relações regulares com as diversas agências governamentais e com outras instituições, podendo ser identificadas de outra maneira. Outro dado importante é que a categoria indígena não contempla, por exemplo, os descendentes de indígenas que vivem nos centros urbanos (muitas vezes classificados como pardos). Assim, esta

subenumeração nas bases estatísticas não permite desagregações (por sexo, por exemplo); portanto, os dados que serão aqui apresentados não têm como contemplar informações mais detalhadas sobre essa população.

A desigual distribuição em termos regionais já sinaliza um quadro no qual a população preta e parda se concentra em espaços regionais menos dinâmicos e com menor acesso à estrutura de oportunidades. Vamos perceber que o processo cumulativo de desvantagens é o que caracteriza a desigualdade racial no Brasil, mas está fortemente associado aos mecanismos discriminatórios pelos quais passa a população preta e parda no decorrer da sua trajetória. Ou seja, os determinantes das desigualdades raciais devem ser observados levando-se em conta os chamados *fatores produtivos* (por exemplo, educação e experiência), mas deve ser dada ênfase aos *fatores não-produtivos* (o efeito determinante da cor, do gênero ou da região), correspondentes aos fenômenos de discriminação e de segmentação.

Para entender melhor esse processo cumulativo de desvantagens, vamos nos basear em um modelo desenvolvido pelos sociólogos Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg (2003), que irá nos ajudar a perceber com maior clareza a questão da desigualdade racial no Brasil. Na nossa trajetória de vida passamos por diversos ciclos, e cada um deles apresenta características que serão determinantes para os ciclos subseqüentes. Vejamos:

- **Origem familiar:** Diz respeito à situação social das famílias; os recursos disponíveis a seus membros são fundamentais para a trajetória socioeconômica dos indivíduos. Características tais como número de membros da família, sua renda, condições de moradia, escolaridade da **pessoa de referência** (o que antigamente chamávamos de chefe de família) e tipo de família modificam a estrutura de oportunidades dos indivíduos.
- **A internalização de recursos:** Trata-se das condições e das possibilidades nas quais crianças e adolescentes de cada família iniciam sua trajetória social. Questões como taxas de mortalidade infantil, acesso à educação infantil e à escolarização básica caracterizam essa etapa do processo.
- **A autonomização de status:** Corresponde à fase do ciclo de vida na qual o/a jovem começa a adquirir status social próprio, envolvendo primordialmente duas dimensões: acesso ao mercado de trabalho e escolha marital (que corresponde à constituição de uma nova família).
- **A fase da realização de status** corresponde ao momento em que o indivíduo assume um status próprio e autônomo definido a partir da sua posição na estrutura sócio-ocupacional e na distribuição da renda pessoal. Tal processo culmina com a determinação de uma situação familiar; quando voltamos ao estágio inicial do ciclo.

A desigual distribuição em termos regionais já sinaliza um quadro no qual a população preta e parda se concentra em espaços regionais menos dinâmicos e com menor acesso à estrutura de oportunidades.

Analisando esse processo e levando em conta as desigualdades raciais, podemos apontar para o seguinte quadro:

| Família

Há uma nítida situação de desvantagem das famílias chefiadas por pessoas de cores preta e parda em comparação às famílias chefiadas por brancos/as. As pessoas de referência familiar branca têm maior escolarização que as pessoas de referência familiar preta e parda. A renda per capita das famílias chefiadas por brancos/as ultrapassa o dobro das chefiadas por pretos/as e pardos/as. O tamanho das famílias sob a responsabilidade de brancos/as é menor que aquelas dirigidas por negros/as. Finalmente, as famílias chefiadas por pretos/as e pardos/as contam com um maior número de pessoas abaixo dos 15 anos de idade, o que significa maior número de dependentes. Este dado torna-se mais agravante no entrecruzamento de sexo e cor/raça, sintetizado nas condições familiares das mulheres negras. Famílias com chefes de cor preta e parda apresentam proporções mais altas de chefia feminina. As mulheres negras, quando consideradas pessoas de referência, concentram 63,4% desse tipo de família, e as brancas, 56,5%. Entretanto, há entre elas o grande diferencial: a renda, pois a das mulheres negras equivale a 45% da renda das mulheres brancas.

| Educação

O ponto fundamental a ser observado no processo de internalização de recursos é a educação. As principais características das desigualdades educacionais no Brasil são: média de anos de estudo baixa (7,0 anos para brancos e 5,0 anos para pretos e pardos); a educação está desigualmente distribuída devido a uma alta correlação entre o sucesso educacional das crianças e o de seus pais e mães (o que indica a ausência de igualdade de oportunidades); por último, há grandes disparidades regionais nas realizações educacionais das crianças (Barros & Lam, 1993).

Os dados sobre taxa de analfabetismo, escolarização e anos de estudo apontam que embora haja uma melhoria desses índices para todos os grupos de cor/raça, as desigualdades entre eles ainda são significativas. Outro dado expressivo diz respeito ao atraso escolar dos negros/s. Entre os/as estudantes na faixa etária de 15-17 anos, 60% dos brancos/as estão cursando o Ensino Médio; para pretos/as e pardos/as, esse percentual é de 32%.

Na faixa de 18 a 19 anos, que para quem cumpriu sua trajetória escolar de forma regular corresponderia ao momento de ingresso no Ensino Superior, 21,5% dos/as brancos/as, 4,4% dos/as pretos/as e 3,2% dos/as pardos/as conseguiram cumprir tal etapa. Na faixa seguinte, 20-24 anos, temos 53,6% dos/as brancos/as no Ensino Superior e apenas 15,8% de pretos/as e pardos/as.

Os aspectos apresentados acima levam conseqüentemente a significativas diferenças na qualidade de vida da população negra no Brasil. Tomemos como exemplo final o *Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)*. Ele foi criado originalmente para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita).

Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto. O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total).

O economista brasileiro Marcelo Paixão produziu um estudo em que separou a população brasileira segundo a cor para avaliar suas diferenças acerca do desenvolvimento humano. A evolução do IDH de brancos/s e negros/as aferida entre os anos de 1991 e 2000 revela que, apesar das melhorias verificadas em ambos os grupos raciais, ocorreu o distanciamento das posições ocupadas entre o “Brasil negro” e o “Brasil branco” no *ranking* mundial da qualidade de vida.

Em 1991, o “Brasil branco” ocupava a 65ª ou 66ª posição entre as nações mais desenvolvidas quanto ao aspecto social; em 2000, chegou à 44ª posição. Já o “Brasil negro”, que em 1991 estava na 101ª ou na 102ª posição, caiu em 2000 para a 104ª ou 105ª. A diferença entre os dois “países” passou de 36 para 60 posições no ranking do IDH em apenas 10 anos.

Vejam as diferenças entre brancos/as, pretos/as e pardos/as em termos de apropriação da renda nacional, segundo os dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar do ano de 2001:

- Entre os 10% mais pobres do país, 59,5% são pardos/as, 7,8% são pretos/as e 32,7% são brancos/as.
- Entre o 1% mais ricos, 11,0% são pardos/as, 1,8% são pretos/as e 87,2% são brancos/as.

Se levarmos em conta que a composição racial da população brasileira é de 53,4% de brancos/s, 5,6% de pretos/as e 40,4% de pardos/as, as desigualdades são muito significativas, ou seja, a pobreza é mais democrática que a riqueza.

Ao articular sexo e cor/raça, surge um quadro ainda mais desfavorável para as mulheres negras. Tomemos como exemplo a situação das mulheres negras no mercado de trabalho. Em primeiro lugar, além das significativas diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho, há também uma forte diferenciação entre as mulheres segundo cor/raça. Resumidamente, podemos dizer que as mulheres pretas e pardas estão fortemente concentradas na prestação de serviços, cuja principal ocupação é o serviço doméstico. Já em empregados com carteira e empregadores, o percentual de mulheres brancas inseridas é superior ao das mulheres pretas e pardas.

as mulheres pretas e pardas estão fortemente concentradas na prestação de serviços, cuja principal ocupação é o serviço doméstico. Já em empregados com carteira e empregadores, o percentual de mulheres brancas inseridas é superior ao das mulheres pretas e pardas.

Dentre todas as mulheres brancas inseridas no mercado de trabalho, 14,8% delas são empregadas domésticas (com e sem carteira), enquanto no que diz respeito às mulheres pretas, esse percentual chega a 33,9%, e às mulheres pardas, 23,8%.

Esta breve introdução ao tema da desigualdade racial procurou demonstrar duas dimensões em que se estrutura o problema no Brasil: a reprodução da desigualdade e a produção da desigualdade a partir da exclusão pela cor/raça. Se, por um lado, temos uma série de fatores relacionados à concentração da população negra em áreas menos desenvolvidas, o que redundava em um acúmulo de desvantagens em termos de acesso a bens e recursos, por outro lado, não se pode desconsiderar a existência da dinâmica de exclusão que reforça e produz novas desigualdades a partir da cor. Nesse sentido, as representações sobre grupos e indivíduos são a base dos **estereótipos** que em muito contribuem para a elaboração de práticas de exclusão, limitando os espaços sociais e as oportunidades dos grupos historicamente discriminados.

GLOSSÁRIO

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

Pessoas de referência: Os dados estatísticos no Brasil classificam as famílias da seguinte forma: Unipessoal, Casal sem filhos, Casal com filhos, Pessoa de referência sem cônjuge e com filhos, Outros tipos. O modelo “pessoa de referência sem cônjuge e com filhos” costuma apresentar as piores condições socioeconômicas; sua renda familiar é a mais baixa quando comparada aos outros tipos familiares. Veja também os conceitos de família trabalhados no Módulo III sobre Sexualidade.

ESTEREÓTIPOS, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL

ESSE TEXTO ABORDA A QUESTÃO DOS ESTEREÓTIPOS E DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL. RESALTA QUE CADA GRUPO OCUPA UM LUGAR NO CONTEXTO SOCIAL. SERÁ QUE HÁ DE FATO UM LUGAR DETERMINADO PARA CADA GRUPO NA SOCIEDADE?

Ao falarmos de diversidade no início deste curso, abordamos o conceito de **estereótipo**. O termo foi utilizado pela primeira vez em 1922 por um jornalista americano, Walter Lippmann, em um estudo sobre opinião pública. O autor tomou-o emprestado das técnicas de impressão tipográfica, e ele tem sua origem nas expressões gregas: *stereos*, que significa sólido, e *tupos*, que significa impresso – “Uma placa de impressão colada a um molde. Como essa placa é feita de metal, é difícil, uma vez moldada, mudá-la. Cada vez que ela imprime, produz a mesma impressão, a mesma imagem”.

Estereotipar é um recurso classificatório que tem como objetivo simplificar a relação imagem/conceito.

É importante aprofundar este conceito para a discussão de desigualdade racial, proposta por este módulo. Como já vimos, outra dimensão que deve ser resgatada deste conceito é o fato de ele ser também um elemento diferenciador, portanto, criador de identidade por oposição. Ao estereotipar alguém, o indivíduo pode estar marcando sua diferença em relação ao outro e esta diferença pode ser de classe social, de cor/raça, de orientação sexual, entre outras. Estereotipar é um recurso classificatório que tem como objetivo simplificar a relação imagem/conceito.

Na sociologia, o uso mais comum do termo designa convicções preconcebidas acerca de classes de indivíduos, grupos ou objetos resultantes não de uma estimativa espontânea, mas de hábitos de julgamento e expectativas tornados rotina. Quando o estereótipo se torna algo social, ele é exteriorizado para pessoas e grupos, e traz apenas um traço genérico que deve representar um grupo,

podendo ser negativo ou positivo. Desta forma, os estereótipos podem ser vistos também como componentes cognitivos de uma atitude: o preconceito. Os estereótipos formam a base do preconceito em relação a um indivíduo ou a um grupo.

Na sociologia, o uso mais comum do termo designa convicções preconcebidas acerca de classes de indivíduos, grupos ou objetos resultantes não de uma estimativa espontânea, mas de hábitos de julgamento e expectativas tornados rotina. Quando o estereótipo se torna algo social, ele é exteriorizado para pessoas e grupos, e traz apenas um traço genérico que deve representar um grupo, podendo ser negativo ou positivo. Desta forma, os estereótipos podem ser vistos também como componentes cognitivos de uma atitude: o preconceito. Os estereótipos formam a base do preconceito em relação a um indivíduo ou a um grupo.

Discriminar é (...) o ato de separar, que tanto pode ser para privilegiar uma pessoa ou grupo como para prejudicá-la/o.

Outro conceito importante nesta discussão é o de **discriminação**. Discriminar é ter uma conduta, é agir concretamente baseado em razões de categorias naturais e sociais sem que haja relação com as capacidades e os méritos individuais, ou com o real comportamento da pessoa em ação. Discriminar é, portanto, o ato de separar, que tanto pode ser para privilegiar uma pessoa ou grupo como para prejudicá-la/o. É necessário apreender que tipo de diferenciação produz esse ato e que espécie de informação o sustenta, uma vez que, se a discriminação hierarquiza, ela também produz diferenciais de poder quando exclui. Os mecanismos discriminatórios só podem ser entendidos a partir do momento em que são feitas tais diferenciações, pois elas se configuram de distintas maneiras em cada sociedade.

É importante ressaltar que no artigo 5º, parágrafo XLII da Constituição brasileira consta que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Embora este artigo da Carta Magna do Brasil represente um avanço importante, sua aplicabilidade é muito restrita, pois a prática do racismo, em muitas situações e em variados casos, é tratada como atitude preconceituosa que não configura crime.

A expressão “ponha-se no seu lugar” supõe não somente que há lugares, mas também que cada um/a sabe qual é o seu.

Um exemplo interessante é pensar a situação dos/as negros/as no mercado de trabalho. Quando nos debruçamos sobre este assunto, temos em mente que o “lugar” do/a negro/a no mercado de trabalho tem sido aquele das ocupações de menor prestígio, baixa escolaridade e pequenos rendimentos. Temos uma representação de que há lugares estabelecidos. Há um padrão, e o/a negro/a que ascende socialmente está saindo dele. A expressão “ponha-se no seu lugar” supõe não somente que há lugares, mas também que cada um/a sabe qual é o seu.

Os estereótipos construídos acerca dos grupos sociais que compõem a sociedade, abrangendo sexo, orientação sexual, cor/raça, classe, entre outros, tornaram-se características definidoras de lugares na sociedade – lugar social, econômico, simbólico. Diz respeito às oportunidades e às dificuldades que cada um deles vai encontrar cotidianamente nas diversas esferas da vida

social. Estudos recentes sobre ascensão social apontam que negros/as continuam enfrentando grandes dificuldades no mercado de trabalho. Num processo clássico de ascensão e mobilidade ocupacional, percebem-se os/as negros/as como “descontextualizados”. O caminho mais propagado de ascensão social para negros/as ainda parece estar ligado ao mundo dos esportes e ao mundo artístico. O sucesso profissional no samba e no futebol são domínios sociais pre-estabelecidos para negros/as e vistos como as suas maiores possibilidades de ascensão. Nesse sentido, a cor/raça engloba uma dimensão moral e social que reserva lugares a indivíduos negros, uma vez que é desse *estatuto natural* que decorre seu comportamento e modo de existência em sociedade.

O caminho mais propagado de ascensão social para negros/as ainda parece estar ligado ao mundo dos esportes e ao mundo artístico.

Preconceito, discriminação e desigualdades entrelaçam-se. Preconceito e discriminação são mecanismos que contribuem para a produção e a manutenção das desigualdades raciais e da estratificação social.

Nesse sentido, estratificação é uma questão de justiça social, na medida em que estamos tratando de acesso a oportunidades, condições igualitárias de acesso e, conseqüentemente, de um sistema realmente meritocrático de alocação dos indivíduos. Não é possível dizer que vivemos numa sociedade meritocrática se as oportunidades não são iguais para todos e se os critérios de exclusão pautam-se em valores social e culturalmente construídos para a configuração das desigualdades atuais. Políticas de combate à desigualdade devem promover chances iguais, impedindo a cristalização da estrutura de classes e diminuindo as clivagens e as distâncias entre estas. Entretanto, só é possível entender o sistema de estratificação se reconhecermos que ele não se resume à estratificação por classe, mas insere outras formas, como a estratificação por cor/raça, por gênero, por região, por idade e outras.

Não é possível dizer que vivemos numa sociedade meritocrática se as oportunidades não são iguais para todos

Alguns textos deste curso destacaram os esforços do Estado e dos movimentos sociais para o combate às desigualdades étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual etc. O curso Gênero e Diversidade na Escola, entre outras iniciativas, demonstra o aquecimento e a pertinência deste debate.

Especificamente sobre a questão racial, no que diz respeito à posição do Estado brasileiro, relembremos o Artigo 68 da Constituição, citado quando recuperamos o processo histórico da construção do racismo. O Artigo 68 determinou que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Hoje são mais de 2 mil comunidades quilombolas, identificadas, organizadas, produzindo diagnósticos sobre as suas realidades, propondo e reivindicando políticas públicas.

A década de 90, no âmbito das iniciativas governamentais, representou um período de mudanças significativas acerca das questões raciais. Há dois grandes momentos nesse processo: o

ano de 1995 e o de 2001. Em 1995, quando se comemorou o tricentenário da morte de *Zumbi dos Palmares*, a mobilização e a participação dos movimentos negros foram importantes para as mudanças que ocorreram em termos de inserção da questão racial na pauta da agenda nacional. No dia 20 de novembro, por exemplo, foi criado por Decreto Presidencial o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, o que representou uma importante aproximação dos movimentos negros com o Estado brasileiro.

O ano de 2001, com a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, significou outro importante momento. Tanto nas reuniões preparatórias quanto na própria Conferência, o Brasil teve uma participação de destaque. Tais acontecimentos foram decisivos para as marcantes mudanças que estão ocorrendo no país, principalmente no que diz respeito à implementação das políticas de Ação Afirmativa. Embora muitos projetos já estivessem sendo delineados, a posição oficial do Brasil nesta Conferência selou o compromisso do governo brasileiro na efetivação do Plano de Ação proposto. Atualmente, há diversas iniciativas em variados campos: educação, mercado de trabalho, saúde, remanescentes de quilombos etc.

Esses acontecimentos representam um pano de fundo fundamental para o processo de implementação de políticas de Ação Afirmativa que vem ocorrendo no país, pois demonstram a movimentação feita por setores dos movimentos sociais na busca da responsabilização do Estado brasileiro nesse processo de mudança.

GLOSSÁRIO

Discriminação: Ação de discriminar, tratar diferente, anular, de tornar invisível, excluir, marginalizar.

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

Meritocracia (do latim mereo, merecer, obter) é a forma de governo baseado no mérito. As posições hierárquicas são conquistadas, em tese, tendo como base o merecimento, e há uma predominância de valores associados à educação e à competência. [...] Embora a maioria dos governos seja em parte baseada na meritocracia, ela não se expressa de forma pura em nenhum lugar. [...] O principal argumento a favor da meritocracia é o fato de ela proporcionar maior justiça do que outros sistemas hierárquicos, uma vez que as distinções não se dão por sexo ou raça, nem por riqueza ou posição social, entre outros fatores biológicos ou culturais.

Ainda existem classes sociais, e os defensores da meritocracia não pretendem acabar com elas; mas há um critério mais justo para a distribuição dos estamentos sociais. Conforme o sufixo “cracia” indica, meritocracia é, estritamente falando, um sistema de governo baseado na habilidade (mérito), em vez de na riqueza ou na posição social. Neste contexto, “mérito” significa basicamente inteligência mais esforço. Entretanto, a palavra “meritocracia” é freqüentemente usada para descrever um tipo de sociedade na qual riqueza, renda e classe social são determinadas por competição, assumindo-se que os vencedores merecem de fato tais vantagens. Conseqüentemente, a palavra adquiriu uma conotação de “Darwinismo Social”, e é usada para descrever sociedades agressivamente competitivas, com grandes diferenças de renda. [...] Governos e organismos meritocráticos enfatizam talento, educação formal e competência, em lugar de diferenças existentes, tais como classe social, etnia ou sexo. Na prática, pesquisas sobre mobilidade social indicam que todos esses critérios supostamente neutros favorecem os filhos daqueles que já são de algum modo privilegiados (Resumo de definição encontrada em Wikipedia).

BIBLIOGRAFIA

BARROS, R. P, HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. **Estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão, 800).

BARROS, Ricardo; LAM, David. **Income Inequality, Inequality in Education, and Children's Schooling Attainment in Brazil**. Brasília: IPEA, 1993.(Textos para Discussão, 294).

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

GRUSKY, David. **Social stratification: class, race, and gender in sociological perspective**. Boulder: Westview Press, 1994

HASENBALG, Carlos.**Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____.; SILVA, N.V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: TopBooks, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na Educação**. Brasília: UNESCO, UNDP. 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Pardos, mestiços ou caboclos?: os Índios nos Censos Nacionais**. Rio de Janeiro: IBGE, 1996. Comunicação apresentada no Encontro Nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais.

WEBIBLIOGRAFIA

BRUSCHINI, Cristina; PUPPIN, Andrea Brandão. Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p.105-138, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a06n121.pdf> Acesso em: 26 jun. 2008.

SITES PARA VISITAR

Acessar informações sobre comunidades quilombolas - <http://www.koinonia.org.br/oq>

Acessar iniciativas no campo da educação:

AÇÃO EDUCATIVA – <http://www.acaoeducativa.org.br>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – <http://www.mec.gov.br>

Acessar questões indígenas :

<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS - <http://www.dieese.org.br/>

FUNDAÇÃO IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – <http://www.ibge.gov.br>

FUNDAÇÃO SEADE – FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS – <http://www.seade.gov.br>

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – <http://www.ipea.gov.br>

VÍDEOS

QUANDO O CRIOULO DANÇA? . Brasil. 1988. 23min. Diretora. Dilma Lôes. Vídeo maravilhoso e que marcou época, pois pode ser aproximado com uma militância do movimento negro, da década de 80, que estava retomando uma negritude brasileira sufocada pela ditadura militar (1964-1984). Disponível em: <http://aldeiagriot.blogspot.com/2008/01/baixar-o-video-quando-o-crioulo-dana.html>
Acesso em: 26 jun. 2008.

OLHOS AZUIS. Blue Eyed. EUA.1996. 9 min. A professora e socióloga Jane Elliot ganhou um Emmy pelo documentário de 1968 . Hoje aplica workshops sobre racismo para adultos. Disponível em: [http://www.videos.es/reproductor/olhosazuis-01-\(bJLmP7s-7Gw](http://www.videos.es/reproductor/olhosazuis-01-(bJLmP7s-7Gw)
Acesso em: 26 jun. 2008.

ROMPENDO O SILÊNCIO - Desconstruindo Racismo e Violência na Escola. Brasil. 2003.
BERQUO, Elza ; ROSEMBERG, Fúlvia ; SILVA, Maria Aparecida da ; BENTO, Maria Aparecida da Silva ; SPOSITO, Marília
Pontes ; AIDAR, T. Produção: CEBRAP. São Paulo .2003. (Obra de artes visuais/Vídeo)

“ESCOLA SEM COR”, NUM PAÍS DE DIFERENTES RAÇAS E ETNIAS

ESTE TEXTO ABORDA A IMPORTÂNCIA DO TEMA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA. COMO A EXPERIÊNCIA ESCOLAR REFORÇA IMAGENS ESTEREOTIPADAS E PRECONCEITUOSAS EM SEUS/SUAS ESTUDANTES? COMO ESTES FATORES CONTRIBUEM PARA O FRACASSO ESCOLAR? DURANTE A LEITURA, PROCURE LEVANTAR QUAIS AS POTENCIALIDADES E AS DIFICULDADES NA ABORDAGEM DO TEMA LEVANDO EM CONTA SUA ÁREA DE CONHECIMENTO E SUA PRÁTICA PROFISSIONAL.

(...) a escola não pode ser pensada como um lugar separado da sociedade.

A sociologia da educação tem demonstrado que a escola não pode ser pensada como um lugar separado da sociedade. Pelo contrário, ela é uma instituição social como outras e, neste sentido, é orientada pelas mesmas ideologias e formas de relacionamento entre indivíduos e grupos que vigoram no seu entorno. Da mesma maneira, ela assume objetivos que, na sua definição mais ampla, são aqueles da própria sociedade. Por isso, não seria possível discutir sobre etnocentrismo, preconceito e racismo sem nos dedicarmos a refletir sobre como e por que meios tais questões se projetam no cotidiano escolar.

Por outro lado, a sociologia da educação também aponta para o fato de que na sociedade moderna, em função da complexidade do nosso meio social e do grande acúmulo de conhecimentos, a escola tem a responsabilidade de desempenhar uma função que as outras instituições não são mais capazes de realizar sozinhas: a transmissão e a construção do conhecimento. Para isso, ela se organiza como um ambiente especial, em separado, no qual é possível suspender um pouco os nossos fazeres e dar trégua aos nossos pertencimentos sociais e ideológicos para nos exercitarmos em aprender a aprender. Também por isso a escola é o melhor lugar para discutirmos os temas deste módulo, e fazê-lo de maneira mais equilibrada, informada e

compreensiva do que seria possível em outros ambientes. O quadro que nos foi apresentado nas unidades anteriores e o debate que temos travado neste curso demonstram que, sem dúvida, vivemos num país racista, ainda que sem sucesso se procure disfarçar ou esconder o racismo, como nos provoca a campanha *“Onde você guarda seu racismo?”*.

A campanha “Onde você guarda seu racismo?” é uma iniciativa de 40 instituições da sociedade civil que têm promovido “Diálogos contra o Racismo” como forma de impulsionar e consolidar a igualdade racial em nossa sociedade. Você encontra mais informações no site www.dialogoscontraoracismo.org.br

Dessa forma, refletimos que seria impossível, ou no mínimo bem difícil, que a escola, enquanto instituição inserida nessa mesma sociedade, fosse privada das marcas do racismo, do sexismo e da homofobia. Ao analisarmos as práticas e as políticas educacionais, nós nos deparamos com uma tentativa de isenção. Ao fazer o elenco das variáveis que concorrem para o sucesso ou o fracasso das/os estudantes na escola, como a participação da família, o interesse das/os alunos, a estrutura física da escola, as condições de trabalho das/os educadores/as etc. – embora deixando de lado outras questões sociais, como as relações de gênero e a sexualidade – percebemos que a escola produziu uma visão distorcida e daltônica de seu público. Na tentativa de ser “sem cor”, “transparente” e “neutra” a fim de não discriminar, a escola realizou o contrário: naturalizou desigualdades, fortaleceu a imagem de inferioridade de negros/as e indígenas e a de superioridade de brancos/as. Ao desejar olhar para o “ser humano em geral”, desumanizou, invisibilizou a maior parte de seus/suas estudantes.

Na tentativa de ser “sem cor”, “transparente” e “neutra” a fim de não discriminar, a escola realizou o contrário: naturalizou desigualdades

Podemos dizer que a negação da diversidade étnico-racial no espaço escolar produziu alguns (de)feitos:

a) Evita-se falar de diferenças. Quando isto acontece, fala-se da diversidade, sem problematizar que para alguns grupos diversidade é sinônimo de desigualdade, de menores oportunidades. Assim, quando se aborda a diversidade étnico-racial, logo são incluídos os “muito desiguais”. São comuns falas do tipo: “Mas o gordo também é discriminado”; “o japonês”, “os pobres”, “as louras”, “os portugueses”..., relativizando as discussões étnico-raciais que, como vimos nas unidades anteriores, aparecem combinadas com todas as outras formas de discriminação.

b) Embora reconheçam a importância do livro didático na vida de seus/suas estudantes, este se configura muitas vezes como o único ou o principal *instrumento de estudo*. Além de sua distribuição oficial legitimar os saberes neles contidos, as visões estereotipadas ou preconceituosas que ali se apresentam não têm sido usadas como critério relevante no seu processo de escolha.

SUGESTÃO DE LEITURA

texto de Heloísa Pires Lima. “Personagens negros: um breve perfil da literatura infanto-juvenil”. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Gd. MEC/BID/UNESCO. 2005.

c) Quando acontecem situações explícitas de discriminação étnico-racial através de xingamentos e agressões entre estudantes, responsabiliza-se a família: “O preconceito vem de casa!”.

Diante do reclamo do estudante negro que, por exemplo, foi chamado de “urubu” por um colega de classe, a falta de formação e de habilidade do/a educador/a para lidar com a situação leva-o/a, muitas vezes, a medidas não-problematizadoras da diferença, apelando para convicções como “Todos merecem respeito porque são filhos de Deus”, ou “Deixa para lá! Qual o problema de ser negro? O importante é que você tem saúde”.

d) A diversidade é entendida, exclusivamente, como diversidade cultural e assim apenas se faz presente nos sabores, nos sons e nas danças das Feiras Culturais, no Dia do Folclore, nas atividades artísticas das datas comemorativas. O Dia do Índio é um exemplo disto. A própria comunidade em que a escola está inserida não é trazida para dentro da escola como manifestação de multiplicidade.

e) A diversidade étnico-racial é tratada como questão do passado, de museu. Negros/as e indígenas aparecem como vítimas do Brasil Colônia; ainda assim, o “feitor”, o “vilão”, não existe ou não tem cor, raça ou etnia.

f) Quando a discriminação vira assunto, na maioria das vezes é tratada como um problema do discriminado, sem que sejam incluídos os discriminadores. A questão étnico-racial acaba sendo discutida como assunto de negros e, algumas vezes, de indígenas. Não se debate sobre relações raciais. O “branco” e outros grupos étnicos que se relacionam com negros e indígenas não aparecem. Seriam “transparentes”, “sem cor”.¹

Estamos convencidas/os de que se, por um lado, a escola não pode ser a única responsável pelas transformações na sociedade, por outro, essas transformações sem ela não virão.

Como já dissemos neste curso, não queremos apontar apenas o quanto a escola reproduz as mazelas sociais, mas sim apostamos no seu potencial transformador. Estamos convencidas/os de que se, por um lado, a escola não pode ser a única responsável pelas transformações na sociedade, por outro, essas transformações sem ela não virão. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas. Além disto, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória.

À escola cabe refletir, portanto, sobre algumas questões: Como a experiência escolar reforça imagens estereotipadas e preconceituosas nos/nas estudantes? Como estes fatores contribuem para o fracasso escolar? Como a escola se contrapõe, vai na contramão e oferece possibilidades para que crianças, adolescentes e jovens negros/as e indígenas construam uma justa imagem de si mesmos/as? Estas são perguntas que devem orientar o olhar não só sobre o livro didático e o currículo escolar (implícito e explícito), mas também sobre todas as relações que são instituídas na escola, ao mesmo tempo em que a instituem: entre alunas/os; entre alunas/os e professoras/es; entre professoras/es; entre estes/as e a direção; finalmente, entre a escola e a comunidade do seu entorno imediato.

1. Estas características fazem referência a: SANTOS, Isabel Aparecida dos Santos. “A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial”. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo**. Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. pp.97-114.

ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

ESTE TEXTO DISCUTE AS QUESTÕES DE ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR, PRINCIPALMENTE NO QUE TANGE A MATERIAIS DIDÁTICOS E LIVROS DE LITERATURA. DURANTE A LEITURA, BUSQUE NA MEMÓRIA IMAGENS E PALAVRAS DO LIVRO ADOTADO PARA A SUA TURMA ESTE ANO E PENSE NAS MENSAGENS QUE ELAS VEICULAM.

Nós nos deparamos com formas explícitas de inferiorização de negros/as e de indígenas, e de supervalorização de brancos/as no currículo escolar como um todo e nos livros didáticos e paradidáticos em particular

Nossa sabedoria popular diz que “quem cala consente”. E sabemos que – ressalva feita ao silêncio produzido pelo medo de represália e às formas silenciosas de resistência – muitas vezes é assim: o silêncio omissivo garante que desigualdades se perpetuem. Ao se falar de preconceitos étnico-raciais no currículo escolar, nem tudo é silêncio. Nós nos deparamos com formas explícitas de inferiorização de negros/as e de indígenas, e de supervalorização de brancos/as no currículo escolar como um todo e nos livros didáticos e paradidáticos em particular – objeto de estudo de várias pesquisadoras, como F. Rosemberg¹, Ana Célia Silva², Eliane Cavalleiro³, Francisca Maria do Nascimento Sousa⁴, Heloísa Pires Lima⁵, Andréa Lisboa de Sousa⁶ e Maria Elisa Ladeira⁷, para citar algumas.

Observando as relações escolares, o prédio da escola, a distribuição das/os estudantes nas salas de aula, os livros didáticos e paradidáticos, os discursos etc., identificam-se imagens, palavras, conceitos e atitudes que estigmatizam negros/

1. ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

2. SILVA, Ana Célia da. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995. Também da autora: *Desconstruindo o racismo no livro didático*. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2001.

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

4. SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. *Influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunas/os negros*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2001.

5. LIMA, Heloísa Pires. “Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil?”. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. Pp.101-116.

6. SOUSA, Andréa Lisboa. “A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira”. In: *Coleção Educação para Todos*. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. SECAD/MEC, 2005.

7. Considerações feitas por Maria Elisa Ladeira para a elaboração dos critérios de avaliação do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. Para saber mais, consulte www.ceert.org.br

as e indígenas. Embora reconhecendo as mudanças que vêm ocorrendo, especialmente no campo editorial, gostaríamos de destacar alguns destes estigmas que ainda contaminam o currículo:

NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

- *Invisibilidade de negros/as e indígenas ou apresentados como minoria*: não aparecem nos cartazes expostos nos painéis da escola, nem nas ilustrações dos livros didáticos e paradidáticos. Fora raras exceções, não há negros/as protagonistas. Quando aparecem em multidões, há um/a negro/a e um indígena, dando a equivocada imagem de minoria.
- *Omissão da identidade racial de personalidades históricas*: aqueles que se destacam são vistos como “negros/as de alma (e corpo) brancos/as”, os ilustradores tratam de clareá-los.
- *Negros sem identidade, sem nome, sem família*: personagens negras da literatura infantil são denominados por apelidos e estão sempre cuidando da família dos outros.
- *Associação de negros/as ao trabalho braçal e a posições subservientes*: especialmente as mulheres negras, que ilustram textos sobre cozinheiras, babás, faxineiras, domésticas em geral, até mesmo quando estes textos não fazem referência à sua cor/raça. Na maioria das vezes, essas personagens, quando têm fala, adotam posturas de auto-rejeição.
- *Personagens femininas negras como objeto de desejo sexual*: particularmente na literatura adulta, as mulheres negras aparecem como sedutoras, feiticeiras, donas de corpos esculturais, de beleza e graça “mundanas”, em contraposição à dignidade familiar e caseira da mulher branca.
- Nos últimos tempos, houve uma modernização de gênero, o que permitiu tratar o homem negro de forma semelhante à atribuída à mulher negra, mas ainda refletindo o mesmo preconceito, que permite caracterizar o homem pela desproporção física e por uma sensualidade selvagem.
- *Estigmatização de papéis sociais específicos*: negros e negras como cantores, jogadores de futebol, sambistas ou atividades do gênero.
- *Traços brutalizados, animalizados, coisificados*: especialmente nas ilustrações da literatura infantil e juvenil, negros/as aparecem assemelhados a macacos, porcos e bonecas de pano.
- *Negros/as como sinônimo de escravo/a*: aparecem apenas no capítulo do livro de história destinado à escravidão e mais recentemente nas páginas sobre datas comemorativas, como o Dia

20 de novembro, Zumbi e o Quilombo dos Palmares.

- *Negros/as associados à violência e a mazelas sociais*: protagonizam situações de roubos, alertas contra epidemias etc.

NAS ATITUDES

- *Piadas racistas e apelidos são tratados como “brincadeiras”, “carinho” ou problemas existentes fora da escola.*
- *Conflitos étnico-raciais são localizados como problemas entre estudantes*: atribui-se exclusivamente à família ou à mídia a responsabilidade pelos preconceitos e pelas discriminações ocorridas no espaço escolar e nega-se qualquer racialização nas relações entre educadores e demais funcionários.
- *Vocabulário racista usado indiscriminadamente.*
- *Responsabilizam negros/as e indígenas pela própria discriminação*: explicam as discriminações fazendo referência, por exemplo, ao jeito de vestir e de falar de negros/as e indígenas, maneiras distantes do ideal branco de beleza e civilidade.
- *Associação de negros/as e indígenas à falta de higiene*: merecem destaque os cabelos das meninas e adolescentes negras; adjetivados de “pixaim” e “ruim” quando não são alisados, devem sempre estar presos, para evitar piolho. O mesmo não se “exige” dos cabelos lisos.
- *Não se realiza a crítica necessária das obras que, apesar do seu “valor literário”, são marcadas por linguagem e idéias preconceituosas e estigmatizantes.*
- *Naturalização das desigualdades étnico-raciais*: justifica-se a desigualdade étnico-racial em função do período da escravidão, sem se considerar que esta desigualdade é reinventada cotidianamente. Atribui-se a herança da escravidão apenas aos negros e aos indígenas, como se os brancos não tivessem o que herdar desse processo.

EM RELAÇÃO AOS INDÍGENAS ESPECIFICAMENTE

- *Indígenas como peças de museu*: falam dos povos indígenas sempre no tempo passado.
- *Apresentam todos os povos indígenas como se fossem iguais*: sob a nomenclatura “índios” des-

valoriza-se e simplifica-se a diversidade entre as nações indígenas do país.

- *Os povos indígenas aparecem como ingênuos e atrasados:* na literatura e no imaginário, os indígenas emergem como a “infância da humanidade”, a “civilização ontem”, como se estivessem parados no tempo.
- *Como corolário dessas imagens, quando os indígenas surgem nos contextos urbano, universitário ou político apresentando demandas articuladas, são acusados de não serem mais índios, por terem perdido sua imagem selvagem e incapaz de falar autonomamente.*
- A incompreensão sobre o modo diferenciado com que esses povos usam seu território ancestral e tradicional também permite acusá-los de quererem terra demais, de serem perigosos à nação e objeto de manipulação de terceiros.

Como várias vezes já refletimos neste curso, há sem dúvida um novo cenário. Este curso é o resultado dele. Não é mais possível delegar ao/à educador/a negro/a militante ou ao/à professor/a de história, considerados “aqueles que sabem destas coisas”, a tarefa de alterar a realidade educacional em relação à temática racial-étnica. Muito menos podemos esperar o dia em que todos estarão “bem” preparados para começar a tratar de tema “tão delicado”, como afirmam alguns educadores. O fato é que este é o momento! Já estamos atrasados, mas em tempo!

INDICAÇÃO DE MATÉRIA

VEICULADA NA MÍDIA

<http://www.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=1526> - Entenda o que está acontecendo na Terra Indígena Raposa-Serra do Sol, em Roraima

INDICAÇÃO DE LIVRO

SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI Luís Donisete Benzi (orgs). *A temática indígena na escola*. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

DO COMBATE AO RACISMO À PROMOÇÃO DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

ESTE TEXTO ABORDA POLÍTICAS DE COMBATE AO RACISMO E EM PROL DA IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL, INDICANDO PONTOS IMPORTANTES A SEREM OBSERVADOS NO CONTEXTO ESCOLAR. DURANTE A LEITURA, PENSE DE QUE MODO SUA ESCOLA DESENVOLVE (OU PODE DESENVOLVER) UMA PRÁTICA QUE CONTEMPLA ESSAS QUESTÕES.

As ações afirmativas pautam-se no conceito de que não é suficiente que o Estado não discrimine – em função do processo histórico de discriminação e exclusão já estudado neste curso – mas cabe a ele promover ações específicas nos diferentes setores da sociedade, a fim de reduzir as desigualdades e promover a igualdade.

Há que se desconstruir para se construir. Não é possível “educar para a igualdade étnico-racial” sem romper com os estigmas, com as linguagens explicitadas ou não de inferioridade de negros/as e indígenas, como vimos na etapa anterior. Ao incluir nesta Unidade alguns itens de análise dos materiais didáticos e das relações, a intenção é de oferecer alguns instrumentos de desnaturalização das desigualdades.

Porém, somos solicitadas/os a dar um passo a mais. Como educadores/as temos a responsabilidade de ampliar e “deslocar” os conhecimentos, superar o velho, inventando o novo. Assim fizeram as organizações do Movimento Negro e do Movimento Indígena que, nas primeiras décadas do século XX, tiveram que concentrar suas ações no combate ao racismo e à discriminação, mas que rapidamente integraram às reivindicações suas proposições para as distintas esferas da vida pública, apresentando políticas de ação afirmativa, com especial destaque para a área educacional. As ações afirmativas pautam-se no conceito de que não é suficiente que o Estado não discrimine – em função do processo histórico de discriminação e exclusão já estudado neste curso – mas cabe a ele promover ações específicas nos diferentes setores da sociedade, a fim de reduzir as desigualdades e promover a igualdade.

Neste módulo, abordamos mais de uma vez a política de cotas nas universidades, oferecendo elementos para o debate e também apontando experiên-

cias bem-sucedidas, seja pelo processo participativo suscitado, seja pelos resultados alcançados. Destacamos aqui uma experiência pioneira e exemplar, a da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, que desencadeou na campanha “Reserva de cotas para índios e negros na UEMS: vencendo preconceitos”, que contou com a representação expressiva de lideranças dos Movimentos Negro e Indígena, obtendo a sua aprovação em 2003.

Assim, na área educacional, se estão sendo realizadas inúmeras pesquisas para identificar o que não está bom, para se combater o racismo na escola, esforço proporcional vem sendo feito para construir os referenciais para o tratamento pedagógico da temática étnico-racial. Sob a forma de itens, apresentamos alguns princípios desses referenciais que acreditamos possam ser úteis à sua prática docente.¹

O QUE NÃO PODE FALTAR

- Reconhecimento das desigualdades étnico-raciais e uma postura crítica diante do “mito da democracia racial”.
- Discutir relações raciais e não os problemas de negros e índios.
- Refletir sobre o que significa ser branco/a no Brasil.
- Releitura dos processos históricos, considerando os conflitos e valorizando as formas de luta e de resistência de negros/as e indígenas.
- Inclusão do corte étnico-racial nas leituras, nas análises da realidade e nas experiências concretas.
- Inclusão do corte étnico-racial nas releituras e nas reanálises dos materiais didáticos e da literatura utilizados na sua escola.
- Percepção do impacto do racismo e suas combinações com outras formas de discriminação no currículo escolar.
- Diálogos com outros/as educadores, com organizações do Movimento Negro, com os formadores.
- Estratégias de combate a atitudes preconceituosas e discriminatórias na sociedade e no espaço escolar.
- Plano de ação para inclusão do tema étnico-racial no espaço escolar.

DICA

Faça o teste: “Sua escola combate a discriminação?”, e veja como ela está em relação à promoção da igualdade racial. Converse com outros educadores a respeito. O teste encontra-se em: ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Almanaque pedagógico afro-brasileiro. Belo Horizonte: Ed. Mazza, 2004. Também foi publicada uma síntese na Revista Nova Escola de novembro 2004.

1. “Desconstruções e construções necessárias para uma prática de promoção da igualdade étnico-racial” é síntese da fala apresentada pela pedagoga social Bel Santos na I Conferência Municipal de Educação de São Paulo – Leitura de Mundo, Letramento e Alfabetização: Diversidade Cultural, Etnia, Gênero e Sexualidade”, realizada em setembro de 2003.

2. MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

Acreditamos que estes sejam passos importantes para que a escola cumpra sua tarefa de educar. Nas palavras de Munanga (2005)², fazendo de “nós verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira”.

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

RECENTEMENTE, A HISTÓRIA E CULTURA NEGRA E INDÍGENA TORNARAM-SE CONTEÚDO OBRIGATÓRIO NAS ESCOLAS. HÁ QUEM DEFENDA QUE ISSO REPRESENTA UMA GRANDE CONQUISTA E HÁ QUEM PONDERE QUE A JUNÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA DESSES DOIS GRUPOS TRAZ O RISCO DE SE APAGAREM AS ESPECIFICIDADES DE UM DELES. AFINAL, QUE MUDANÇAS NA SOCIEDADE ESSA ALTERAÇÃO NA LEI PODE PROVOCAR? VEJA O QUE ESTE TEXTO TEM A DIZER A RESPEITO.

Pode ser verdade que seja impossível decretar a integração por meio da lei, mas pode se decretar a não-segregação. Pode ser verdade que seja impossível legislar sobre moral, mas o comportamento pode ser regulamentado. Pode ser verdade que a lei não seja capaz de fazer com que uma pessoa me ame, mas pode impedi-la de me linchar. (Martin Luther King Jr.)

A CONSTITUIÇÃO

Neste curso, várias vezes a Constituição de 1988 foi citada, destacando-se a inclusão na Carta Magna das reivindicações históricas dos vários movimentos sociais. Na área educacional e no que se refere às relações étnico-raciais, merece especial atenção o artigo 242, § 1º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. De acordo com Silva Jr.¹ “Estas são prescrições que não apenas conferiram à idéia de cidadão um traço marcadamente plural e diverso, como também reavaliaram o papel ocupado pela cultura indígena e afro-brasileira, no passado e no presente, como elementos fun-

1. SILVA Jr., Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaio sobre racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Pp.359-388.

dantes da nacionalidade e do processo civilizatório nacional, ao lado, naturalmente, da cultura de matiz europeu. Por outro lado, configuraram enérgica censura àquela obsessão de natureza etno e eurocêntrica [...] cuja fórmula básica associa os símbolos de ética e de estética à brancura [...]”. Sem dúvidas, o processo constituinte e aquilo que se concretizou em artigos na Constituição, impulsionaram vários outros processos. Não foi diferente no que tange à educação.

A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Quanto à educação indígena, houve avanços significativos no que se refere à estruturação de um sistema educacional respeitoso dos modos de vida, dos valores e das reais necessidades e interesses dos povos indígenas. Os Movimentos Indígenas passaram a discutir com diferentes interlocutores, e em diferentes instâncias, não mais a necessidade ou não de escolas em suas comunidades, mas a sua legislação regulamentar, os princípios conceituais, a formação do professor e as propostas curriculares para a escola indígena, entre outros temas.

As várias leis citadas aqui podem ser verificadas no site <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=legislacao.html>

Os Movimentos Indígenas passaram a discutir com diferentes interlocutores, e em diferentes instâncias (...) a sua legislação regulamentar, os princípios conceituais, a formação do professor e as propostas curriculares para a escola indígena.

Uma ação importante se deu em 1991, com a incorporação das escolas indígenas ao sistema educacional nacional, transferindo a responsabilidade pelas ações educacionais em território indígenas da Funai para o Ministério da Educação. Uma das primeiras ações do MEC foi instaurar um Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, composto por representantes de órgãos governamentais e não-governamentais, com a tarefa de definir os parâmetros de uma política nacional para a educação indígena. Assim, em 1993, foi lançado o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, o qual desencadeou outras iniciativas, como a criação de uma coordenação geral de educação escolar indígena para articular ações junto às secretarias estaduais, apoio à formação de professores e à publicação de materiais didático-pedagógicos elaborados pelos professores indígenas, favorecendo a disseminação de uma literatura de autoria dessas comunidades.

Merece destaque também a inclusão pela primeira vez, em 1996, do direito à educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já a inclusão da questão racial aconteceria ainda mais tarde, como veremos adiante. Foram anexados dois artigos. O primeiro sobre o dever de o Estado oferecer educação escolar bilíngüe (respeitando a língua materna de cada

Os Movimentos Indígenas passaram a discutir com diferentes interlocutores, e em diferentes instâncias (...) a sua legislação regulamentar, os princípios conceituais, a formação do professor e as propostas curriculares para a escola indígena.

comunidade indígena), favorecendo a recuperação de suas memórias históricas, reafirmando suas identidades e criando condições para o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. O segundo sobre a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino e as comunidades indígenas, visando à efetivação de programas integrados de ensino e pesquisa, com o objetivo de desenvolver propostas curriculares para as diferentes comunidades.

Outro importante documento é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) que, com detalhes, apresenta os pressupostos de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada, na perspectiva de incorporação dos etnoconhecimentos aos conhecimentos universais.

No que se refere à temática racial, destaca-se a Lei 10.639/2003, que veio para corrigir a ausência do continente africano e da história e cultura da África e dos afro-brasileiros na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, altera os artigos 26 e 79 da LDB 9.394/1996. Foi um passo importante a caminho de uma pedagogia e de uma didática que valorize a diversidade étnico-racial e cultural presente no Brasil. Segundo Silva (2005), “A finalidade primeira diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de [orientação] sexual”.

No que se refere à temática racial, destaca-se a Lei 10.639/2003, que veio para corrigir a ausência do continente africano e da história e cultura da África e dos afro-brasileiros na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Recentemente, a Lei 10.639/2003 sofreu uma alteração com a promulgação da Lei 11.645/2008, que inclui a história e a cultura indígenas. Tal alteração tem suscitado aplausos e críticas negativas. Há os/as que defendem a importância da inclusão, considerando os ganhos de serem aproximadas as temáticas étnico-raciais; há aqueles/as que acreditam que a temática indígena já estaria contemplada nos documentos citados neste texto; há ainda outros/as que criticam esta junção por causa do risco de se apagarem as especificidades de cada grupo.

Vale reafirmar que a preocupação do Movimento Negro e das organizações indígenas com a educação, com o currículo escolar e a formação dos educadores não nasceu ontem. Há décadas, e de forma mais incisiva nos últimos dez anos, vários olhares têm se voltado para a questão das relações, dos cotidianos, das situações surgidas em sala de aula, apontando o quanto ocorre de discriminação no espaço escolar, e também as dificuldades dos agentes educativos (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, agentes escolares, equipe administrativa) em lidar com tais situações.

Vários olhares têm se voltado para a questão das relações, dos cotidianos, das situações surgidas em sala de aula, apontando o quanto ocorre de discriminação no espaço escolar, e também as dificuldades dos agentes educativos (...) em lidar com tais situações.

Do processo de preparação da III Conferência Mundial contra o Racismo à sua efetivação em Durban, na África do Sul, as organizações do Movimento Negro, tomando parte de forma ativa em todo o processo, destacaram, entre outras ações de combate ao racismo na sociedade brasileira, a necessidade de se olhar a educação de forma prioritária, chamando a atenção para alguns aspectos:

Consulte a íntegra da Declaração da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e formas correlatas de discriminação em http://www.comitepaz.org.br/durban_1.htm

- Novos critérios de avaliação dos livros didáticos, identificando visões estereotipadas e preconceituosas sobre a população negra.
- Implementação de políticas de ação afirmativa na educação para garantia do acesso e da permanência da população negra nas universidades.
- Realização de campanhas de combate ao racismo e à discriminação.
- Revisão do currículo da Educação Básica, visando à inclusão da história e da cultura da África e dos afro-brasileiros.
- Parcerias entre cada estado e as organizações do Movimento Negro para a formação das/os educadores/as, considerando as produções acadêmicas, metodológicas e as experiências educacionais complementares de combate ao racismo e à promoção da igualdade engendradas por todo o país.
- Nomeação de representantes da temática indígena e negra para o Conselho Nacional de Educação.

Uma das conquistas desse processo se deu em março de 2004, quando a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora e conselheira representante da temática racial no Conselho Nacional de Educação apresentou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira”, que foram aprovadas por unanimidade pelos conselheiros.

A Lei e as Diretrizes não são respostas para todas as ações necessárias para se promover a igualdade étnico-racial na sociedade como um todo e na escola em particular, mas é um passo importante, uma vez que mudar o imaginário sobre a África incide diretamente em transformações no imaginário social sobre a população negra no Brasil. Isto porque, como vimos ao nos debruçarmos sobre o material didático, aprendemos com palavras e imagens que tudo o que vem de “negros/as e indígenas” é ruim e tudo o que vem das/os brancos/as é bom, invisibilizando os primeiros e produzindo uma escala de valores em que a história e a cultura da África ocupam os últimos lugares.

Neste sentido, observamos uma outra mudança provocada pela Lei: a do olhar e a dos sentidos sobre o continente africano e sobre a população negra e pudemos identificar alguns “porquês” da Lei:

Vários olhares têm se voltado para a questão das relações, dos cotidianos, das situações surgidas em sala de aula, apontando o quanto ocorre de discriminação no espaço escolar, e também as dificuldades dos agentes educativos (...) em lidar com tais situações.

A Lei e as Diretrizes não são respostas para todas as ações necessárias para se promover a igualdade étnico-racial na sociedade como um todo e na escola em particular, mas é um passo importante (...)

- Favorecer o auto-reconhecimento, o reconhecimento e o conhecimento. É um direito humano conhecer as próprias história e cultura e tê-las respeitadas e como conteúdo dos currículos escolares.
- Romper com o silêncio e a “vergonha étnico-racial” que foi inculcada à população negra.
- Superar a folclorismo da presença do negro na culinária, na dança.
- Conhecer e reconhecer que a história do continente africano não se inicia com a colonização nem se extingue com o fim deste sistema. Superar a visão de “África sem história”.
- Desconstruir os estereótipos sobre a África e seus descendentes. Superar a visão de com a colonização nem se extingue com o fim deste sistema. Superar a visão de “África da fome”.
- Reconhecer a contribuição do continente africano para o mundo e para o Brasil.
- Ter mais elementos para compreender as desigualdades étnico/raciais e os caminhos para a sua superação.

Veja os seguintes sites como sugestões de atividade em sala de aula:

[http://www.yupis.com.br/jogo-](http://www.yupis.com.br/jogo-pppy/)

PPPY/ - Contém um quebra-cabeça do continente africano para crianças.

[http://websmed.portoalegre.rs.gov.](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/07africa/etnias.html)

[br/escolas/montecristo/07africa/etnias.html](http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/07africa/etnias.html) - Traz as etnias presentes no continente africano.

Para que isto se efetive, é necessária atenção para os “jeitos de fazer”, para alguns “como”, os quais apontamos resumidamente aqui.

Qual África queremos que entre na sala de aula? Qual África deve ser apresentada para os estudantes?

Como esta África poderá favorecer a mudança de olhar sobre a contribuição do continente africano para a humanidade?

- Tratar a história da África com a mesma relevância dada a outros processos históricos. Reconhecer a complexidade da África pré-colonial com suas estruturas políticas refinadas, suas organizações sociais diferenciadas.
- Analisar os danos que o colonialismo causou ao continente africano.
- Não reduzir a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros a uma “ramificação” do grande tronco “eurocêntrico”. Considerar a interação entre os diferentes grupos étnicos.
- Identificar e valorizar a presença do negro nos territórios, na literatura, na história, na arte. Incluir a história da África nos currículos das universidades.

Assim, no momento de rever nossas práticas, de remodelar nossos currículos, de elaborar o Projeto Político Pedagógico da Escola, é necessário considerar algumas questões: Qual África queremos que entre na sala de aula? Qual África deve ser apresentada para os estudantes? Como esta África poderá favorecer a mudança de olhar sobre a contribuição do continente africano para a humanidade? Como valorizar e disponibilizar os conhecimentos produzidos pelos programas de educação das organizações do Movimento Negro? Como incentivar e monitorar as produções editoriais sobre o tema?

O que temos visto são bibliografias afro-brasileiras chegando às escolas, experiências de promoção da igualdade étnico-racial na educação multiplicando-se, cursos de formação de pro-

fessoras/es, sites, produção de kits de materiais e muitas outras iniciativas. Observamos que estas práticas têm sido mais participativas, contam com a presença da comunidade escolar em seu sentido mais amplo (familiares, organizações sociais etc.); estimulam a pesquisa; valorizam a oralidade, os símbolos, os mitos, a ancestralidade; alteram conteúdos, metodologia e método. Neste curso, oferecemos uma bibliografia extensa sobre o tema da diversidade de gênero, étnico-racial e da sexualidade, mas principalmente fontes de pesquisa para que você possa se atualizar constantemente e dialogar com outros educadores.

Ao chegarmos ao final deste módulo, podemos concluir que, reunidas nesses cursos, as propostas dos movimentos feministas, do movimento LGBT, do Movimento Negro e das organizações indígenas pretenderam, além do combate ao machismo, ao homofobismo, ao racismo e ao etnocentrismo, sensibilizar mais pessoas, educadores/as, a fim de que engrossem o bloco dos que lutam por políticas públicas na medida certa, nas cores, nos desejos, na humanidade necessária para um mundo justo. Evidenciamos que as mudanças não se fazem apenas através da reação ao que está dado, ao “currículo oculto”, mas também pela proposição de novos currículos. Fica a esperança de que juntos/as possamos fazer a escola que sonhamos.

Assista o trecho do discurso de M. Luther King “Eu tenho um sonho”:
<http://www.youtube.com/watch?v=yCLCyvF9p7g&feature=related>

*Ai de nós, educadores [e educadoras]
se deixamos de sonhar sonhos possíveis [...]
Os profetas são aqueles ou aquelas
que se molham de tal forma
nas águas da sua cultura e da sua história
da cultura e da história do seu povo,
que conhecem o seu aqui e o seu agora
e, por isso, podem prever o amanhã
que eles [elas] mais do que advinham,
realizam.*

Paulo Freire (1996)

BIBLIOGRAFIA

- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ed. Ática, 1999.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar, ao silêncio da escola. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino (org.). **Tempos de lutas: ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.101-116.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.
- SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. pp.97-114
- SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo o racismo no livro didático**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2001.
- _____, **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.
- SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. pp.155-172.
- SILVA Jr., Hélio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.
- _____. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, Lynn, **Tirando a máscara: ensaio sobre racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.359-388.
- SOUSA, Andréia Lisboa. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto-juvenil brasileira. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. MEC/SECAD, 2005. Coleção Educação para Todos.
- SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Influência da escola no processo de construção da auto-estima de alunas/os negros**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2001.

WEBIBLIOGRAFIA

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília. 2004. Disponível em: <<http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=26736 Acesso em: 21 jun. 2008.

LIVROS PARA LEVAR PARA A SALA DE AULA

- DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac Naif, 2004.
- GODOY, Célia. **Ana e Ana**. São Paulo: DCL, 2003.
- LIMA, Heloísa Pires. **Histórias da Preta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar**. Contagem (MG): Ed. Mazza, 2006.

VÍDEOS INSTITUCIONAIS

KIARA: CORPO DE RAINHA. Produção: Dijumbay / Lembadilê. Recife. 2001. Projeto SOS Racismo. O documentário retrata a vida de uma menina negra em processo de descoberta de sua identidade racial

NARCISO RAP. Produção: Paulo Boccato, Renata Moura. Brasil. 2003. 18'. Vídeo. Narciso, um garoto negro de periferia, ganha uma lâmpada mágica e pede ao gênio para ser visto branco pelos brancos e negro pelos negros... Disponível em: <http://www.portacurtas.com.br/Filme.asp?Cod=1577>. Acesso em: 24 jun. 2008.

ROMPENDO O SILÊNCIO - DESCONSTRUINDO RACISMO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA – BERQUO, Elza ; ROSEMBERG, Fúlvia ; SILVA, Maria Aparecida da ; BENTO, Maria Aparecida da Silva ; SPOSITO, Marília Pontes ; AIDAR, T. Produção: CEBRAP. São Paulo. 2003. (Obra de artes visuais/Vídeo)

VISTA MINHA PELE. Produção: CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Brasil. 2003. Parte 1 – vídeo Vista Minha Pele – 23'31; parte 2 – Depoimentos – 26'00. É um vídeo destinado à discussão sobre racismo e preconceito racial. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4s3KwWN5Dbc>. Acesso em: 21 jun. 2008.

FILMES

FILHAS DO VENTO. De Joel Zito Araújo. Brasil. 2005. 85'. O filme, ambientado em Minas Gerais, apresenta a trajetória de quatro mulheres negras.

KIRIKU E A FEITICEIRA [Kirikou et les Bêtes Sauvages]. De Michel Ocelot. França. 2005. 1998. 74'.

Desenho animado que tem como herói negro o pequeno Kiriku, que já nasce falando e querendo descobrir porque a feiticeira Karabá, que engoliu todos os homens da aldeia africana onde vive, é má.

A NEGAÇÃO DO BRASIL . De Joel Zito Araújo. Brasil. 2000. Documentário sobre a representação do negro na telenovela brasileira.

SERAFINA: O SOM DA LIBERDADE [Sarafina]. De Darrel Roodt. África do Sul. 1993. 96'. Na África do Sul, uma professora ensina seus/suas alunos/as a lutarem por seus direitos e contra a discriminação racial.

MÚSICAS

“HAITI”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil. 1993. Letra disponível em: <http://www.consciencia.net/2003/09/06/haiti.html>. Acesso em: 21 jun. 2008.

“A CARNE”, de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Wilson Cappellette. Interprete: Elza Soares. CD Do cóccix até o pescoço . 2002.

“TXAI”, de Milton Nascimento. CD Txai. 1990. Letra disponível em: <http://letras.terra.com.br/milton-nascimento/848350/>. Acesso em: 21 jun. 2008.

SITES PARA VISITAR

CASA DE CULTURA DA MULHER NEGRA - <http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/>

CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ORIENTAIS (CEAO) – CEAfro - <http://www.ceafro.ufba.br/main/default.asp>

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES - www.ceert.org.br

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO - <http://www.cpis.org.br/comunidades/> (Comunidades Quilombolas)

CONAQ – COORD. NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS - <http://www.conaq.org.br/>

A COR DA CULTURA - www.acordacultura.org.br

DIÁLOGOS CONTRA O RACISMO – www.dialogoscontraoracismo.org.br

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA – www.geledes.org.br

GRUMIN – REDE GRUMIN DE MULHERES INDÍGENAS - www.grumin.org.br

GRUPO CRIOLA – www.criola.org.br

INSTITUTO SÓCIO-AMBIENTAL - www.socioambiental.org.br

MARIA MULHER – ORGANIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS - <http://www.mariamulher.org.br/index.html>

OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA - www.koinonia.org.br/oq

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - www.presidencia.gov.br/sedh

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE - SECAD <http://portal.mec.gov.br/secad>

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES - SPM www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sepm/

SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – SEPPIR http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/

UNIDADENADIVERSIDADE - www.unidadenadiversidade.org.br

DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA¹

I. INTRODUÇÃO

O curso **Gênero e Diversidade na Escola** visa a atualização de profissionais da educação do Ensino Fundamental da rede pública nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, e relações étnico-raciais. A carga horária total prevista para o curso é de 200 horas, sendo 24 delas presenciais e 176 de ensino on-line em ambiente colaborativo de aprendizagem adaptado especialmente para o projeto pedagógico do curso.

II – CONTEXTUALIZAÇÃO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A demanda social pelo tratamento associado das questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual raramente é atendida no plano da execução de políticas, apesar de estar consolidada em documentos como as resoluções da *Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres*, de 2004.

No momento em que os movimentos negro, indígena, de mulheres e LGBTTT (lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais e travestis) têm consolidado suas agendas específicas, o risco que eles correm é o de deixar de olharem uns aos outros. No confronto da discriminação de gênero, muitas vezes descuidamos de observar a discriminação que sofre a população negra e a indígena. Sabemos da subalternidade a que é submetida a mulher, mesmo nos movimentos sociais libertários como o movimento LGBTTT, o movimento negro, entre outros.

O curso **Gênero e Diversidade na Escola** pretende apresentar aos educadores

1. Texto elaborado a partir do Projeto Político Pedagógico concebido pelas equipes do governo e do CLAM e sintetizado por Elizabeth Rondelli e Laura Coutinho, Coordenadoras de Educação a Distância da fase piloto do projeto Gênero e Diversidade na Escola.

e às educadoras da rede pública do Ensino Fundamental uma noção de respeito e valorização da diversidade, que conduza ao respeito aos direitos humanos. A escolha dos temas específicos a serem trabalhados - gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, bem como a decisão de seu tratamento conjunto, parte do entendimento de que os fenômenos se relacionam de maneira complexa, e que é necessária a formação de profissionais de educação preparados para lidar com esta complexidade e com novas formas de confronto.

Com esta ação, as Secretarias envolvidas atendem ao que estabelece a Constituição Federal no que diz respeito à defesa do Estado democrático e de direito, fundamentado na idéia de defesa da cidadania; da dignidade da pessoa humana; na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; ao repúdio ao terrorismo e ao racismo; na defesa da idéia de que todos são iguais perante e lei, sem distinção de qualquer natureza; na defesa da idéia de que a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e às liberdades fundamentais; de que a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

Além do que é determinado constitucionalmente, o Brasil é signatário de inúmeras declarações internacionais, como a Declaração e do Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, de Durban; da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que estabelecem, de modo geral, que 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; que toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e de liberdade 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. E todos estes documentos partem da concepção de que não bastam normas que visem à garantia de direitos sem que haja a educação das pessoas para isso, e a formação em valores e conceitos. Portanto, definem ações necessárias no campo da educação formal e informal.

A promoção de políticas educacionais públicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação demanda, de um lado, medidas de ampliação do acesso e melhoria da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados – negros, indígenas, mulheres, homossexuais, entre outros. De outro, são necessárias ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação. Historicamente, tanto a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício não têm respeitado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas.

Nos últimos anos, o Estado brasileiro tem promovido uma série de medidas visando ao en-

frentamento, por meio da educação, de todas as formas de discriminação e à constituição de uma cultura dos direitos humanos. Educar para a diversidade não significa apenas reconhecer outros e outras como diferentes, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos/as. E a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar com vias ao respeito à diferença. Daí a importância de se formarem professores e professoras, orientadores/as pedagógicos/as e demais profissionais da educação quanto aos conteúdos específicos das relações de gênero, étnico-raciais e da diversidade de orientação-sexual, para que saibam trabalhar com seus alunos e alunas o tema da diversidade em suas variadas formas e transversalmente.

Portanto, o curso **Gênero e Diversidade na Escola** tem como objetivo político, social e educacional desenvolver a capacidade dos/as professores/as do Ensino Fundamental da rede pública de 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.

III - FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O curso buscou concretizar os princípios lançados por Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vigotsky e Edgar Morin que colocam em destaque a totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados socialmente importantes. A proposta tem como objetivo formar um/a profissional que esteja aberto/a à atualização permanente, capaz de aprender autonomamente e de integrar vários campos do conhecimento, com habilidade para juntar teoria e prática, com iniciativa para enfrentar e resolver problemas e com capacidade de trabalhar em equipe.

O modelo pedagógico está baseado na autonomia do/a cursista, favorecendo o equilíbrio entre o auto-estudo, caracterizado pela aprendizagem individual, e a interação dos participantes, caracterizada pela aprendizagem cooperativa. Este tipo de estratégia adotada promove uma retenção do conhecimento em níveis mais elevados do que aqueles alcançados por métodos tradicionais.

O planejamento e a organização das atividades visam permitir que, ao final do curso, o/a cursista tenha construído um conhecimento básico sobre os temas.

As atividades didáticas potencializam os recursos disponíveis na internet através de hipertextos e interatividade, que possibilitam a livre exploração dos materiais e a cooperação entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem. Elas são definidas como um percurso inicia-

do em que o/a cursista já sabe do tema proposto (suas certezas provisórias). Em seguida, a partir da exploração e da análise de diferentes materiais e recursos, os/as cursistas expressam-se por meio de suas próprias produções. O compartilhamento delas gera novas análises e produções, impulsionando um crescimento contínuo. Ao assumir o compromisso de expor sua produção aos outros, o/a cursista torna-se mais consciente e atento às implicações éticas de seu trabalho.

Este modelo favorece a não-homogeneização das respostas do/a cursista, valorizando a criatividade. Assim, fomenta inúmeras respostas, motivando-o/a a contextualizar e a aprofundar seus argumentos, enfim, a produzir sua própria visão sobre determinado tema. Este modelo também reconhece os/as cursistas e os/as professores/as on-line como sujeitos ativos, considera as múltiplas inteligências dos indivíduos e as inúmeras possibilidades de abordagem multidisciplinar, promovendo, portanto, o respeito à pluralidade.

IV - TEMAS DOS MÓDULOS E DAS UNIDADES

O curso **Gênero e Diversidade na Escola** foi desenvolvido de modo a permitir o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais. Para tanto, foi estruturado em cinco módulos, quatro deles temáticos.

Importa observar aqui a intenção de promover o debate articulado dos diversos fenômenos estudados – a discriminação de gênero, étnico-racial e por orientação sexual. A correlação entre os assuntos, feita no texto, foi facilitada por meio de referências textuais e *hyperlinks*, permitindo que o/a cursista transitasse entre os temas.

O curso foi estruturado nos módulos e unidades a seguir:

MÓDULO 1 | DIVERSIDADE

MÓDULO 2 | GÊNERO

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

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

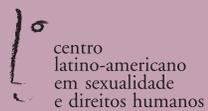
UNIDADE 3: Gênero no cotidiano escolar

MÓDULO 3 | SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL

UNIDADE 1: Dimensão conceitual, diversidade, discriminação

UNIDADE 2: Sexualidade, direitos e educação

REALIZAÇÃO



Ministério
da Educação

Secretaria Especial de
Políticas de Promoção
da Igualdade Racial

Secretaria Especial de
Políticas para as Mulheres



UNIDADE 3: Sexualidade no cotidiano escolar

MÓDULO 4 | RAÇA E ETNIA

UNIDADE 1: Construção Histórica do Racismo

UNIDADE 2: Desigualdade racial

UNIDADE 3: Igualdade étnico-racial se aprende na escola

MÓDULO 5 | AVALIAÇÃO

Elaboração do Memorial

Realização da Auto-avaliação

Produção do Trabalho Final