



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PHELIPE BEZERRA BRAGA

TENSÕES NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES NO CURSO DE EDUCAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS DO INSTITUTO UFC-VIRTUAL.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- B795t Braga, Phelipe Bezerra.  
Tensões na percepção dos docentes no curso de educação em direitos humanos do Instituto UFC-Virtual / Phelipe Bezerra Braga. – 2014.  
91 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.  
Área de Concentração: Antropologia da educação.  
Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Ramos Beserra.
- 1.Direitos humanos – Estudo e ensino – Ceará. 2.Professores – Educação(Educação permanente) – Ceará. 3.Professores – Formação – Ceará. 4.Ensino a distância – Ceará. 5.Discriminação de sexo. 6.Discriminação racial. 7.Instituto UFC Virtual. I. Título.

PHELIPE BEZERRA BRAGA

TENSÕES NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES NO CURSO DE EDUCAÇÃO EM  
DIREITOS HUMANOS DO INSTITUTO UFC-VIRTUAL.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a aquisição parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Antropologia da Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> PhD. Bernadete de Lourdes Ramos Bezerra

Aprovada em: 03/09/2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup> PhD. Bernadete de Lourdes Ramos Bezerra (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof. PhD. Marcelo Tavares Natividade  
Universidade de São Paulo - USP

Aos meus pais e educadores,  
Juceneide Bezerra Braga e Reginaldo  
Braga de Oliveira.

## **AGRADECIMENTOS**

À Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa (FUNCAP), pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de pesquisa.

Ao Instituto UFC Virtual através da pessoa do Prof. Francisco Herbert Lima Vasconcelos, pelo apoio irrestrito a pesquisa.

A toda a equipe da Coordenação Pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos EDH/UFC.

A minha orientadora a Prof<sup>ª</sup> PhD Bernadete Beserra por todas as suas palavras.

Aos professores e amigos Marcelo Tavares Natividade e Alexandre Joca, pelas inúmeras horas de conversa.

Em especial para Bianca Rodrigues Holanda pela sua compreensão, nos dias de intenso trabalho.

FORTALEZA

2014

## RESUMO

Esta pesquisa pretende analisar o processo de formação docente em Educação em Direitos Humanos tendo como objeto o Curso de Aperfeiçoamento EDH, da Universidade Federal do Ceará, desenvolvido no ano de 2013. E tem como referência o estranhamento dos alunos/as frente à perspectiva de educação em Direitos Humanos. Quais os lugares de conflito no encontro entre os alunos/as e a EDH? Como eles/elas reagem à perspectiva de EDH proposta pelo referido curso? Quais seriam as implicações desse processo pedagógico? Nessa perspectiva, procuro trazer, para o espaço acadêmico, o debate sobre formação continuada de professores/as no que se refere ao enfrentamento da discriminação e do preconceito e à valorização da diversidade na escola. Dessa maneira, as referidas discussões assumem uma dimensão de relevância social à medida que a sociedade brasileira, apesar dos avanços no campo dos Direitos Humanos na esfera legislativa, tem demonstrado o recrudescimento dos direitos sociais, a intolerância e resistência no reconhecimento da diversidade. Esta pesquisa também pretende trazer contribuições para a educação em e/ou para Direitos Humanos, por meio da análise de práticas educativas que tem como objetivo a valorização da diversidade e o enfrentamento da discriminação e do preconceito. Podemos concluir que o espaço onde ocorre maiores tensões na perspectiva das discussões trazidas pela educação em direitos humanos está relacionada às questões de gênero, diversidade sexual e raça e etnia.

Palavras-Chave: Educação em Direitos Humanos; Gênero; Raça.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze the process of teacher training in Human Rights Education as having the object EDH Improvement Course, Federal University of Ceará, developed in the year 2013 and has reference to the strangeness of the students the opposite perspective of education on Human rights. What are the places of conflict in the encounter between students? How did do they react to the prospect of EDH proposed by that course? What are the implications of this learning process? From this perspective, I try to bring to the academic space, the debate on continuing education for teachers as with regard to fighting discrimination and prejudice and the appreciation of diversity in school. Thus, these discussions take on a dimension of social relevance as the Brazilian society, despite advances in the field of Human Rights in the legislative sphere, has demonstrated the resurgence of social rights, intolerance and resistance in the recognition of diversity. This research also aims to bring contributions to the education and or Human Rights, by analyzing educational practices that aims to valuing diversity and tackling discrimination and prejudice. We can conclude that the space where higher stresses in perspective brought about by discussions of human rights education occurs is related to gender, sexual diversity, and race and ethnicity.

**Keywords:** Human Rights Education; Gender; Race and ethnicity

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Inscrições realizadas e número de acessos.....	p.37
Gráfico 2 – Quantitativo de homens e mulheres no curso.....	p.38
Gráfico 3 – Identificação de Cor/Raça dos alunos/as.....	p.38
Gráfico 4 – Identidade Sexual dos alunos/as.....	p.39
Gráfico 5 – Grau de Escolaridade dos alunos/as.....	p.39
Gráfico 6 – Tipo de curso superior cursado pelos alunos/as.....	p.40
Gráfico 7 – Instituição de ensino na qual terminaram a graduação.....	p.40
Gráfico 8 – Sobre a prática religiosa dos alunos/as.....	p.41
Gráfico 9 – Lugar de atuação funcional.....	p.41
Gráfico 10 – Formação dos Tutores/as.....	p.42

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

EaD -Educação a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EDH – Educação em Direitos Humanos

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPES - Instituições Públicas de Educação Superior

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

OMS - Organização Mundial da Saúde PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos

REDE - Rede de Educação para a Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED - Secretaria Especial de Educação a Distância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	p.10
1.1 Aportes metodológicos.....	p.16
2. REDES E NÓS: POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS.....	p.19
3. ENTENDENDO O CURSO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM EaD.....	p. 30
3.1 Procedimentos e espaços pedagógicos da EaD em Direitos Humanos.....	p.34
3.2 Professores enquanto alunos/as.....	p.37
3.3 Tutores/as.....	p.42
4. GÊNERO E SEXUALIDADE .....	p.44
4.1 – A concepção do módulo III.....	p.45
4.2 – Discussões nos ambientes de aprendizagem.....	p.49
4.3 – O caso da Marcha das Vadias.....	p.54
4.4 – Estudo de Caso: três alunos/as do curso.....	p.57
5. A QUESTÃO ÉTNICO RACIAL.....	p.64
5.1 – A concepção do módulo.....	p.64
5.2 – Discussões nos ambientes de aprendizagem.....	p.74
7. CONCLUSÕES.....	p.79
REFERÊNCIAS.....	p.83
DOCUMENTOS.....	p.87
ANEXO A – Questionário Socioeconômico.....	p.89

## 1. INTRODUÇÃO

“Bom dia! Tô desistindo do curso. Estes assuntos estão fazendo mal pra minha alma. Percebo que nos direitos das minorias a causa indígena não é bem assistida ou defendida e caminha cambaleando. A FUNAI já existe desde a era militar e poucas são as garantias dos povos indígenas. Por outro lado a luta dos gays avança em conquistas a largos passos; é doloroso ver que todos querem um país sem homofobia, mas não dão a mesma importância para a causa indígena. Pros índios as leis existem e não são cumpridas nesse país. É mais fácil ser respeitado sendo gay do que sendo índio. Não estou gostando!”. (Diário de Campo, 05/08/2013).

O depoimento reproduzido acima foi um entre tantos surgidos durante as discussões dos conceitos estudados durante o Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará. Representa também uma das diversas possibilidades de dar sentidos a esse campo, marcado por conflitos e tensões em torno de valores e princípios orientadores das relações sociais dentro e fora dos espaços educacionais.

De fato, a noção de Direitos Humanos é complexa e tem sido construída por diversos setores: de um lado, multiplica-se, no senso comum, uma lógica de lutas por direitos com base na fragmentação das identidades; por outro, elabora-se, no campo científico, uma perspectiva mais universal da cidadania e da igualdade de direitos que toma o reconhecimento e a valorização das diferenças e subjetividades humanas como princípios fundamentais. Além dessas duas perspectivas, existem nuances e variáveis sociais que dão sentido e significados diferentes às questões relacionadas aos Direitos Humanos, e, para compreendê-las, é preciso situá-las em um contexto histórico e cultural. Um espaço de encontro e reflexões sobre Direitos Humanos com foco na prática educativa da escola tem sido proporcionado por cursos de formação continuada de professores, realizados, nos últimos anos, no Brasil.

Esta pesquisa pretende analisar o processo de formação docente tendo como objeto o Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos (EDH), da Universidade Federal do Ceará (UFC), desenvolvido no ano de 2013. E tem como referência o estranhamento dos alunos/as frente à perspectiva de educação em Direitos

Humanos. Como eles/elas reagem a essa perspectiva proposta pelo referido curso? Quais seriam as implicações desse processo pedagógico?

Nessa perspectiva, procuro trazer, para o espaço acadêmico, o debate sobre formação continuada de professores/as no que se refere ao enfrentamento da discriminação e do preconceito e à valorização da diversidade na escola. Dessa maneira, as referidas discussões assumem uma dimensão de relevância social à medida que a sociedade brasileira, apesar dos avanços no campo dos Direitos Humanos na esfera legislativa, tem demonstrado o recrudescimento dos direitos sociais, a intolerância e resistência no reconhecimento da diversidade (CANDAUI, 2007). Esta pesquisa também pretende trazer contribuições para a educação em e/ou para Direitos Humanos por meio da análise de práticas educativas que tem como objetivo a valorização da diversidade e o enfrentamento da discriminação e do preconceito.

Considero nessa pesquisa os Direitos Humanos como um conjunto de pressupostos normatizados ou não, historicamente construídos através de lutas sociais (BOBBIO, 1988). Ainda, segundo Piovesan (2005), os direitos humanos são marcados pela universalidade e indivisibilidade<sup>1</sup>. A educação em Direitos Humanos é entendida como um esforço pedagógico<sup>2</sup> que procura criar uma cultura de respeito pelos direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a valorização da diversidade<sup>3</sup>.

Assim, entendo que a Educação em Direitos Humanos ultrapassa os muros da escola. Por questões metodológicas, o foco aqui é a educação formal, e, mais precisamente, a formação continuada de professores. Um dos pressupostos da pesquisa é que o estudo do curso de formação continuada de professores, como política pública, constitui um campo de conhecimento que busca compreender o “Estado em ação” (HOFLING, 2001; SOUZA, 2006). Compreendendo essas políticas públicas enquanto ações executadas que devem ser pensadas e avaliadas.

Entendo a escola como um espaço onde diversas concepções de mundo estão em disputa, não sendo apenas um aparelho do Estado, reproduzidor dos interesses da classe dominante (ALTHUSSER, 1985). Diferentemente das análises sobre a escola propostas pelas teorias funcionalistas (DURKHEIM, 1978) e das teorias da reprodução

---

<sup>1</sup> Os direitos sexuais, territoriais, sociais, entre outros, caracterizam-se como direitos indivisíveis.

<sup>2</sup> Compreendem-se a educação formal e informal.

<sup>3</sup> Diversidade sexual, cultural, de gênero, de crença religiosa, étnica e racial.

(BOURDIEU e PASSERON, 2008), considero aqui que a instituição escolar surge como o resultado de um confronto de interesses (EZPELETA e ROCKWELL, 1986; DAYRELL, 1996). Segundo o Coordenador Pedagógico do Curso Educação em Direitos Humanos, o EDH tem como objetivo intervir diretamente nessa disputa ideológica, defendendo a valorização da diferença.

A partir desse entendimento, percebo que a Educação em Direitos Humanos compreende um campo de discussão sobre uma diversidade de temáticas antes ignoradas ou silenciadas pelos currículos educacionais, como raça e etnia, violência, criança e adolescente, gênero, diversidade sexual, pessoas com deficiência, entre outras. Dentro do universo das questões relacionadas aos Direitos Humanos, optei pela abordagem sobre gênero e diversidade sexual e suas implicações para a prática educativa, bem como por questões relacionadas à raça e etnia. A diversidade sexual é compreendida a partir das sexualidades dissidentes das normas da heterossexualidade. Considero essas temáticas como marcadores históricos de diferenças e desigualdades sociais, legitimados por uma cultura constituída por princípios e valores machistas, pela hegemonia da dominação masculina e do modelo eurocêntrico do homem branco.

Do ponto de vista de LOURO (2008) o confronto dá-se pela via de encontro entre a Educação em Direitos Humanos e a precária formação de professores que os torna despreparados para lidar com essas temáticas, que exigem novos saberes e novas experiências.

Temáticas, historicamente negadas por uma educação pautada na cultura hegemônica, exigem, especialmente dos professores, um novo olhar sobre a função social da escola e, conseqüentemente, a elaboração de novas formas de aprender e ensinar. Assim, torna-se urgente a construção de novos paradigmas para a educação que respondam às demandas socioculturais sob a lógica da Educação em Direitos Humanos.

Nas últimas décadas, a Educação em Direitos Humanos vem problematizando os referenciais culturais hegemônicos utilizados pela educação, que tem instrumentalizado a escola como reprodutora de discriminação e preconceito (CANDAUI, 2009). Segundo Louro (2008), é preciso repensar as relações entre os professores e os alunos na escola, propondo novas práticas pedagógicas na perspectiva do reconhecimento das novas identidades. Para além do espaço escolar, essas questões estão imbricadas em um debate

de afirmação de direitos que ganharam espaço durante o processo de redemocratização do estado brasileiro a partir da construção de novos sujeitos de direitos.

Os cursos de Educação em Direitos Humanos (EDH) surgem no Brasil a partir de uma série de reivindicações dos movimentos sociais e de estudos que apontam para a necessidade de desenvolver formações para que os profissionais de educação e gestores públicos consigam lidar com a diversidade<sup>4</sup> (MELO, 2012; CANEN, 2011; ROHDEN, 2009; CANDAU, 2011). Nesse sentido, analisar esses processos de formação é de fundamental importância.

Em fevereiro do ano de 2012, passei a trabalhar como assistente da Coordenação do Curso de Educação em Direitos Humanos (EDH) realizado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O EDH utiliza-se da modalidade de ensino semipresencial, com carga horária de 200h, sendo 176h no formato online e 24h de forma presencial. Tem como público alvo, professores/as de escolas públicas da educação básica do estado do Ceará<sup>5</sup>. O EDH/UFC tem como objetivo estimular as práticas pedagógicas de valorização da diferença e a promoção da justiça social e da cidadania<sup>6</sup>.

A primeira edição do curso teve início ainda no primeiro semestre de 2012, quando também ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC, na linha de estudos de História da Educação e Educação Comparada<sup>7</sup>. A minha pretensão era investigar as diferentes concepções pedagógicas dos diversos cursos de Educação em Direitos Humanos realizados com apoio da SECADI. Durante o curso, outras questões me chamaram a atenção, como o senso comum de que os Direitos Humanos estão fragmentados a partir de uma política de identidade<sup>8</sup> e a ideia de que os Direitos Humanos estão associados à proteção de criminosos<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> Étnico racial, religiosa, sexualidade, entre outras.

<sup>5</sup> Apresento o curso com maiores detalhes no Capítulo 2 desta dissertação.

<sup>6</sup> Em especial, focando as comunidades indígenas, as pessoas deficientes, as pessoas HIV positivas, as minorias religiosas, as mulheres e a população LGBT.

<sup>7</sup> Na ocasião, fui designado orientando da professora e antropóloga Bernadete Beserra, que desenvolve, na Faculdade de Educação, estudos relacionados à Antropologia da Educação.

<sup>8</sup> Direitos Humanos para os índios, para as mulheres, para a população LGBT, entre outros.

<sup>9</sup> Concepção que é fruto da ditadura militar, que violava os direitos dos cidadãos em nome de uma ordem.

As políticas de identidade derivam de um amplo campo de reivindicações de direitos protagonizados por movimentos sociais. O EDH/UFC adota essa perspectiva no sentido de valorização da diferença. Segundo os autores do material didático utilizado pelo curso reconhecer as diferenças seria o primeiro passo para a possível superação dos padrões hegemônicos, baseados na discriminação e no preconceito. Ainda segundo SCOTT (2000), “a igualdade não é a eliminação da diferença, e a diferença não exclui a igualdade”. No senso comum, a ideia de Direitos Humanos está relacionada à proteção das pessoas em conflito com a lei, evidenciada pelo slogan “direitos humanos, para humanos não direitos”. Nesta perspectiva, identifique os conflitos relacionados inicialmente na definição dos Direitos Humanos, analisando tais conflitos constituem os olhares diferenciados sobre os Direitos Humanos. Como eles dialogam no processo de construção de uma educação em direitos humanos? Que questões levadas pelo curso enfrentam mais resistência no olhar dos professores?

No decorrer do curso, pude acompanhar de perto as discussões que ocorriam nos dois espaços pedagógicos de formação: o ambiente virtual<sup>10</sup> e as aulas presenciais. No primeiro, os diálogos os alunos/as interagem virtualmente através de um Fórum de discussão. O que me chamou a atenção nesse espaço foi o diálogo entre os alunos/as que era praticamente inexistente. Na maioria das vezes, as postagens nos fóruns eram referentes a experiências de vida e/ou opiniões que iam de encontro com as ideias e conceitos defendidos pelo curso. Foi também possível perceber o cuidado que os alunos/as tinham na elaboração de suas postagens, na busca do que podemos chamar de politicamente correto.

No segundo momento, nas aulas presenciais, a participação dos alunos/as era mais intensa e a divergência entre as ideias defendidas pelo curso e as construídas culturalmente pelos alunos/as era mais evidenciada. Existia de certo modo um conforto maior com a prática da oralidade, os debates segundo os próprios alunos/as eram mais dinâmicos. Além de estar acompanhando o curso como pesquisador e assistente da coordenação, tive a oportunidade de assumir a função de tutor e ministrar aulas em três polos<sup>11</sup> no interior do Ceará. Nesse momento, pude adentrar um pouco mais na realidade vivida pelos alunos/as, percebendo as diversas manobras de resistência diante da

---

<sup>10</sup> O Ambiente virtual possui uma fonte de comunicação assíncrona – não simultânea – que são os Fóruns Temáticos onde os alunos compartilham reflexões sobre o conteúdo trabalhado pelo material didático do curso.

discussão de algumas temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, como o racismo, a intolerância religiosa e a diversidade sexual. Em diversas ocasiões, pude perceber que alguns alunos/as se retiravam das discussões ou declaravam que tais ideias não eram pertinentes para o ambiente escolar, ou ainda afirmavam que não estariam preparados/as para debater assuntos tão delicados.

Essa conjuntura levou-me a repensar o objeto da pesquisa. Foi quando me voltei para os alunos/as do EDH, os principais atores do curso. Enquanto realizava as observações no campo e as entrevistas, dei continuidade ao levantamento da literatura acadêmica na área das ciências sociais e da educação, explorando os temas da formação de professores, diversidade, discriminação, diferença, racismo, gênero e diversidade sexual.

Inspirando-me nessa prática, esta dissertação reflete um esforço para se aproximar da antropologia reflexiva proposta por Geertz (1989), a partir de uma atividade de observações interpretativas das estruturas de significados culturais e morais.

A forma como esta dissertação é delineada decorre das condições de minha entrada em campo. Atuar como da coordenação do curso possibilitou-me o livre acesso aos diversos momentos de sua formação. O trabalho de campo foi realizado entre os meses de Junho e Novembro de 2013, período de duração do EDH. Particpei das aulas presenciais no polo de Fortaleza e acompanhei os fóruns e debates virtuais dos demais polos. Inicialmente, acompanhei os momentos de formação à distância através das discussões nos fóruns temáticos. No decorrer do curso, pude perceber que o discurso dos alunos/as no ambiente virtual era diferente daquele de suas falas nas aulas presenciais.

Os sujeitos da pesquisa são os alunos/as<sup>12</sup>, tutores/as e membros da coordenação do curso. O conjunto de entrevistas contempla dois grupos distintos, o primeiro composto pelos alunos/as do curso, o segundo pelos responsáveis pelo acompanhamento das turmas durante o curso.

---

<sup>11</sup> As cidades de Quixeramobim (sertão central), Beberibe (litoral) e Orós (centro-sul do estado).

<sup>12</sup> Professores/as da rede pública de ensino do estado do Ceará.

## 1.1 Aportes metodológicos

Como metodologia, optei por realizar um estudo qualitativo. Inicialmente, foi realizado um levantamento documental dos principais tratados e programas nacionais e internacionais de Direitos Humanos, objetivando localizar os caminhos percorridos para a construção das políticas públicas relacionadas à temática no Brasil. Em seguida, realizei observação de campo, das quatro aulas presenciais da turma de Fortaleza, acompanhando também as discussões que ocorreram no ambiente virtual de aprendizagem de nove turmas. Realizei também entrevistas com três alunos, dois tutores e o coordenador pedagógico do curso. A pesquisa assume uma postura cooperativa baseada no diálogo aberto entre os integrantes.

Para responder as questões apresentadas, optei por realizar observação participante em dois momentos. O primeiro ocorreu no ambiente virtual por meio do acompanhamento dos Fóruns de discussão. A observação no ambiente virtual deu-se unicamente através da observação dos diálogos, a cada semana. No Fórum de Apresentação,<sup>13</sup> tive a oportunidade de me expor como membro da coordenação pedagógica e como pesquisador.

O segundo momento foi realizado durante as aulas presenciais. Esse procedimento metodológico de natureza permite apreendermos as representações, a visão de mundo e a perspectiva dos atores envolvidos (GEERTS, 2008). Busquei interpretar os diferentes significados expostos pelos atores durante os fóruns e as aulas presenciais sobre a noção de Direitos Humanos e, especificamente, as questões de gênero, diversidade sexual e étnico racial (GEERTZ, 2008). Foi aplicado um questionário semiestruturado<sup>14</sup>, produzido por mim e avaliado pela Coordenação Pedagógica do Curso. O questionário foi disponibilizado para os alunos através de uma plataforma online e ficou disponível para o preenchimento durante um mês. Também foram realizadas entrevistas abertas com alunos/as, tutores/as e membros da coordenação pedagógica do curso. A escolha dos alunos/as entrevistados se deu pelo percussor de cada um/a durante o curso, os alunos/as escolhidos além de estarem presentes em todas as aulas presenciais tinham falas bastante expressivas do ponto de

---

<sup>13</sup> O Fórum de Apresentação é o espaço destinado à apresentação dos alunos, constitui o primeiro contato dos alunos entre si, com os membros da coordenação e com os tutores.

<sup>14</sup> Anexo I.

vista do discurso da educação em direitos humanos . As observações de campo e entrevistas tiveram como objetivo evidenciar os complexos processos de produção das diferenças, perpassadas por distintos discursos, saberes e convenções na construção da igualdade.

Atuar na coordenação do curso proporcionou-me uma posição privilegiada no campo, com acesso irrestrito a todos os ambientes de discussão. Por outro lado, tal situação forçou-me a ter maior cuidado e prudência, o que me obrigou a me distanciar do objeto para vê-lo através do olhar de um pesquisador.

Nesse sentido, o presente trabalho divide-se em quatro capítulos que percorrem os caminhos escolhidos para a presente análise.

No primeiro capítulo, apresento a Educação em Direitos Humanos enquanto política pública que nasce em meio a uma diversidade de reivindicações (inter) nacionais, a partir do resgate dos principais documentos e eventos nacionais e internacionais relacionados à construção dos Direitos Humanos. Tomo, como ponto de partida, a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que sofre influência de diversos tratados internacionais de Direitos Humanos. Esse resgate possibilita o entendimento da conjuntura das atuais políticas públicas e da construção do que seria a Educação em Direitos Humanos para o Estado brasileiro. O levantamento documental foi realizado em duas etapas, na primeira foram coletados nos bancos de dados da Organização Direitos Humanos Net (DHNET)<sup>15</sup> e do Senado Federal<sup>16</sup> uma série de documentos que foram selecionados por tratarem de direitos humanos, educação e políticas públicas. Na segunda etapa os documentos catalogados foram separados pelas temáticas utilizadas como filtro, inventariadas cronologicamente, tomando como referencia a promulgação da Constituição de 1988.

No segundo capítulo, apresento o curso de Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do Ceará. Em detalhes, mostro o número de inscritos, os municípios participantes, carga horária, seus objetivos, bem como as temáticas abordadas. Outras informações seguem, como o fato de corresponder a uma política pública em ação e dispor da modalidade semipresencial de formação. Apresento, ainda, o perfil social dos alunos/as e dos tutores responsáveis pela condução das atividades

---

<sup>15</sup> <http://www.dhnet.org.br/index.htm>

tanto no ambiente virtual como nas aulas presenciais. Os dados coletados foram cedidos pelo Instituto UFC Virtual, que mantêm um banco de informações sobre as edições dos cursos ofertados pela instituição.

Por opção metodológica, dentre as temáticas que constituirão lugares de intensa discussão, optei por escolher os temas relacionados ao gênero e à diversidade sexual, e à raça e etnia;

No terceiro capítulo, “Gênero e sexualidade,” trato, mais detalhadamente, o módulo "Direitos Humanos, Materiais Didáticos, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos". Apresento as discussões ocorridas nas aulas e no ambiente virtual, como o processo de inversão da vítima, culpada pelas agressões sofridas. Trago também a opinião dos alunos/as do curso em relação às questões relativas à sexualidade, ao gênero e à diversidade sexual. Analiso ainda um caso específico da discussão acerca da "Marcha das Vadias". Essa temática foi escolhida por que esteve presente na maioria das discussões entre os alunos/as quando se era discutidos quem são os novos sujeitos de direitos.

No quarto capítulo, “Raça e etnia,” apresento o módulo "Direitos Humanos, Escola e Avaliação de Políticas Públicas em Educação", a partir das discussões ocorridas nas aulas e no ambiente virtual. Trabalhando o impacto do sobre racismo na escola, como os alunos/as enxergam essa problemática, como reagem. Analiso a perspectiva da democracia racial e a ideia da não existência de negros no ambiente escolar. Essa temática foi escolhida para ser trabalhada, porque os alunos/as durante o curso evidenciaram que no Estado do Ceará não existiria racismo, pois a população de negros/as era ínfima e essa temática não refletia na escola.

Na conclusão da pesquisa discorro sobre as questões que permearam o curso e pesquisa. Analiso os lugares de conflito e a dificuldade que os alunos/as tiveram em reconhecer o outro como um sujeito de direitos, que vai além de um direito formal.

---

<sup>16</sup> <http://www.senado.gov.br/>

## **2. REDES E NÓS: POLÍTICAS (INTER)NACIONAIS DE DIREITOS HUMANOS.**

No presente capítulo, pretendo desenvolver uma trajetória das convenções e tratados no âmbito nacional e internacional das políticas públicas relacionadas aos Direitos Humanos, possibilitando sua identificação no cenário brasileiro e levando em consideração a construção histórica e a participação dos diversos sujeitos envolvidos<sup>17</sup>. Segundo Piovesan (2002), os tratados internacionais reconstruem o valor dos Direitos Humanos em uma perspectiva universalista, que transcende a cultura dos povos.

Tomo, como ponto de partida, a publicação da Constituição Federal Brasileira no ano de 1988. A Carta Magna representou o marco divisório entre o fim do regime militar e o início do processo de democratização do Brasil. Defendendo, em seu preâmbulo, o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, plural e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, nossa Constituição determina que o governo brasileiro siga as diretrizes internacionais, tendo como principal referência a Organização das Nações Unidas (ONU). Afinal, a ONU foi criada através de um tratado,<sup>18</sup> após a 2ª Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da igualdade e da autodeterminação dos povos e de tomar medidas para fortalecer a paz universal. Nesse sentido, ficou estabelecido que a ONU trabalharia para efetivar a cooperação internacional com o objetivo de dirimir os problemas econômicos, sociais, culturais ou humanitários. Promovendo e estimulando, em decorrência, o respeito aos Direitos Humanos.

Ressalto, entretanto, que a produção desses documentos codificados é viabilizada em função das lutas, dos compromissos, dos interesses, das negociações e da interpretação ou decodificação desses significados pelos autores envolvidos no processo de produção (BALL, 1998).

---

<sup>17</sup> Os Partidos políticos, movimentos sociais e a sociedade civil não organizada.

<sup>18</sup> A Carta das Nações Unidas foi assinada na cidade de São Francisco nos Estados Unidos, no ano de 1945.

As principais inovações da Constituição de 1988 estão relacionadas à ampliação dos direitos dos cidadãos. No Título I, foram elencados os “Princípios Fundamentais” que guiam a Carta Magna, dentre eles a “dignidade da pessoa humana”, a “cidadania” e o “pluralismo político”, cujo principal objetivo é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No âmbito internacional, a Constituição deixa claro que o Estado brasileiro defende a prevalência dos Direitos Humanos e da cooperação em prol do progresso da humanidade. No Título II da Carta, estão elencados os “Direitos e Garantias Fundamentais”. Após um longo período de cerceamento de direitos, a Constituição de 1988 procura ampliar o rol de direitos, dividindo-os em cinco campos: direitos individuais e coletivos; direitos sociais; nacionalidade; direitos políticos; e partidos políticos. No Título III, “dos Poderes”, está exposta a tripla divisão dos poderes no Estado brasileiro: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. Poderes esses independentes e autônomos entre si e em permanente diálogo para a manutenção e construção de um Estado democrático.

Outro dispositivo de grande importância da CF/1988 é o princípio da aplicabilidade imediata das normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais no país. No entanto, tais direitos não conseguiram alcançar de forma satisfatória a sua efetividade. A omissão por parte do poder público constitui um sério problema na realidade brasileira.

A Constituição Federal de 1988 trouxe inúmeras inovações e estabeleceu um diálogo direto com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), conhecida atualmente como Declaração Universal dos Direitos Humanos, principal documento internacional na indicação do Estado como responsável pelo reconhecimento das desigualdades sociais e portador da concepção do homem enquanto sinônimo de humanidade. A Declaração não é um tratado, mas uma resolução sem força de lei, que demarca a concepção contemporânea dos Direitos Humanos. Anterior à Constituição de 1988, a implementação das políticas sociais era quase inexistente. A década de 1990 representou um marco para a execução dessas políticas, conforme atesta a promulgação, em 1990, da Lei Orgânica da Saúde e, em 1993, a Lei Orgânica da Assistência Social.

Símbolo do processo de redemocratização do Brasil, a Constituição Federal de 1988 iniciou o processo de recepção das políticas internacionais colocando o Brasil

como signatário da Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura (1989); da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990); do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1992); da Convenção Americana de Direitos Humanos (1992); da Conferencia Internacional de População e Desenvolvimento (1994); da Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993); e da Conferencia de Yogyakarta (2006).

O Brasil destacou-se na participação de diversas conferências e tratados, figurando sempre como signatário. Ou seja, apoiando politicamente os tratados através de sua assinatura. Contudo, a assinatura por si só não significa a implementação dos tratados, esta somente ocorre quando o governo ratifica o tratado e este passa a ter efeito legal na legislação nacional.

A Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes da ONU (1984) definiu os sujeitos ativos e passivos da tortura e as medidas a serem tomadas pelos países que a ela aderirem. As principais propostas foram à criação de um Comitê de Combate à Tortura e a ampliação ou criação de uma legislação de proteção aos Direitos Humanos. Em 1989, seguindo as diretrizes, foi realizada a “Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura”, um importante passo para a efetivação de novas legislações na América Latina. A Convenção destaca que a tortura, quando praticada por meio de agentes públicos ou por pessoa em exercício de funções públicas, deve ser reprimida por leis nacionais com rigor e efetividade. E destaca que, em nenhum caso, será permitido ao Estado aderente invocar circunstâncias excepcionais, como situação de ameaça ou existência de estado de guerra, instabilidade pública como justificativa para a prática de tortura. A Convenção foi recepcionada no Brasil pelo Decreto nº 40, de 1991, pelo então presidente Fernando Collor de Melo. E seu primeiro fruto deu-se por meio da lei nº 9.455/1997, que definiu os crimes de tortura em nível nacional.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), realizada em Portugal, veio acompanhada por uma larga produção acadêmica sobre a representação da infância e dos direitos das crianças (MARIANO, 2010). A Convenção reconheceu às crianças e aos adolescentes (até 18 anos) todos os direitos e liberdades inscritos na Declaração dos Direitos Humanos. Em especial, deixa explícita a necessidade de ampliação do direito à educação das crianças. Essa convenção recebeu severas críticas por parte de países

que a acusaram de elencar uma série de direitos em linguagem imprecisa e não deixar claro como seria sua implementação<sup>19</sup>. Na ocasião, estavam presentes e representantes de vários países e diversas entidades internacionais de proteção à criança e ao adolescente. No final da Convenção, foi definido que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) assumiria a responsabilidade de visitar diversos países para a implementação e ratificação da convenção. Em 1990, pouco antes de sancionar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Presidente Fernando Collor de Mello cria o Ministério da Criança e ratifica a Convenção através do Decreto nº 99.710/1990. Porém, o governo brasileiro só veio elaborar o seu primeiro relatório de diagnóstico ao Comitê de Direitos da Criança e Adolescente da ONU em 2003, quando recebeu 76 recomendações, sendo uma delas a entrega de um novo relatório em 2007. O relatório, até o momento da realização deste levantamento, não havia sido entregue. Os EUA até o momento não ratificaram a referida convenção e alguns países muçumanos, apesar de terem ratificado, recusam-se a ela atribuir validade jurídica.

O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi estabelecido durante uma Reunião Geral da ONU em 1976, mas só foi ratificado pelo Brasil através do decreto nº 591, de 1992. Além de reafirmar o rol de direitos estabelecidos pela Declaração Universal, o Pacto inclui o direito ao trabalho e a remuneração justa, o direito à educação, o direito à saúde e o direito a um nível de vida adequado quanto à moradia e à alimentação. A proteção da família, das mães e das gestantes, a vedação do trabalho infantil também são destaques do Pacto. A proposta de um plano de ação de longo prazo tem o objetivo de promover a igualdade econômica entre os países e foi muito discutida e rebatida pelos países industrializados. Na lógica capitalista de acúmulo de capital, a distribuição de renda entre países não faz parte de suas intenções.

Em 1992, a Costa Rica recebeu a Convenção Americana de Direitos Humanos, da Organização dos Estados Americanos (OEA). Os Estados participantes comprometeram-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos através da criação de mecanismo legais em cada legislação nacional. A convenção consagra direitos civis e políticos (em especial o direito à vida, direito à integridade pessoal, direito à liberdade, direito à liberdade religiosa) e os direitos econômicos, sociais e

---

<sup>19</sup> Ver PILOTTI, F. Globalizacion y convencions sobre lós derechos Del nino: El contexto Del texto. Washington: OEA, 2000.

culturais. O Brasil ratificou o tratado através do decreto nº 678 de 1992. Os principais destaques da Convenção são a proibição da escravidão e da servidão humana e o comprometimento com o desenvolvimento progressivo da economia, adotando uma política de cooperação internacional.

Em 1993, a ONU realizou, em Viena, a Conferência Internacional de Direitos Humanos, presidida pelo Brasil. Essa conferência representou um imenso avanço para os direitos humanos das mulheres, pois, pela primeira vez, reconheceram-se as agressões da esfera privada, como o estupro e a violência doméstica, como questões relativas aos Direitos Humanos. Esse reconhecimento introduz uma mudança paradigmática, pois, até então, no plano internacional, o campo dos Direitos Humanos era definido no território das relações entre indivíduo e Estado, e não entre indivíduos particulares, como acontece nesse tipo de violência. Afinal, os Direitos Humanos possuem caráter universal. A Conferência também deu importantes passos para o combate ao racismo, à xenofobia e à intolerância religiosa e étnica. A Declaração de Viena é um documento nascido dos debates entre as diversas nações e organizações não governamentais (ONG) presentes à referida conferência. Os países consignatários devem promover o ensino, a formação e a informação dos Direitos Humanos para o público em geral. O Brasil só veio ratificar a Conferência através do decreto nº 3.956, em 2001.

Em 1994, a cidade do Cairo sediou a Conferência Internacional de População e Desenvolvimento. Pela primeira vez, discutiam-se, em nível internacional, os direitos sexuais e reprodutivos e os serviços de saúde sexual. As preocupações iam além do combate à mortalidade infantil, as discussões passavam por questões como o aborto, a violência de gênero, a violência sexual contra mulheres e crianças. Os países participantes ficaram responsáveis por promover a saúde reprodutiva de forma integrada, estabelecendo a corresponsabilidade e igualdade de direitos entre homens e mulheres. Os primeiros frutos no Brasil foram a criação do Programa Nacional de DST/AIDS e a criação, em 1996, da Secretária Especial de Políticas Públicas para as Mulheres pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Já, em 1996, o Brasil, signatário da Conferência de Viena (1993), obedecendo às recomendações do Programa de Ação de Viena, lança o Plano Nacional de Direitos Humanos I, atribuindo aos Direitos Humanos o status de política pública

governamental. O Brasil tornou-se um dos primeiros países do mundo a cumprir as recomendações específicas da Conferência de Viena. Com o objetivo imediato de combater a exploração sexual de crianças e adolescentes, a prática de tortura e todas as formas de discriminação. O Brasil, no mesmo período, passaram a receber visitas periódicas de relatores da ONU. Os relatórios servem como diagnósticos das políticas públicas e podem identificar as medidas concretas para a resolução das problemáticas nacionais.

Para legitimar o PNDH I, foram realizados cinco seminários regionais consultivos em São Paulo, Belém, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Natal. No mesmo ano, a Câmara dos Deputados começa a organizar as Conferências Nacionais de Direitos Humanos<sup>20</sup>, buscando a colaboração dos movimentos sociais e da sociedade civil.

No campo da educação, as temáticas relativas aos Direitos Humanos começaram a ser introduzidas através dos Planos Curriculares Nacionais, de 1998, que trazem, em seus princípios, os temas transversais<sup>21</sup>, que têm o objetivo de incentivar a compreensão da participação social e política através da cidadania. Portanto, um importante passo para a consolidação de uma política educacional de valorização da dignidade da pessoa humana e da igualdade de direitos.

Em 1999, durante a IV Conferência Nacional de Direitos Humanos, diversos movimentos sociais reivindicaram a ampliação do Plano Nacional para garantir o direito à educação, à saúde, à moradia, dentre outros. Iniciou-se, então, uma série de Seminários Regionais responsáveis por discutir e propor novos parâmetros para o Plano Nacional de Direitos Humanos. As propostas foram sistematizadas pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (NEV/USP) e, após uma consulta pública realizada pela Secretária de Estado dos Direitos Humanos (vinculada a presidência da República), foi publicado o Plano Nacional de Direitos Humanos II (2002). No que tange à educação especificamente, ele propõe:

(...) Promover um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito às diferenças, que contemple a diversidade cultural do país; (...) Incentivar a associação estudantil em todos os níveis e a criação de conselhos escolares compostos por familiares, entidades, organizações não governamentais e

---

<sup>20</sup> A I Conferência Nacional de Direitos Humanos contou com o apoio do Fórum das Comissões Legislativas de Direitos Humanos, Comissão de Direitos Humanos da OAB, Movimento Nacional de Direitos Humanos, CNBB, FENAJ, INESC, SERPAJ e CIMI.

<sup>21</sup> Ética, Saúde, Meio ambiente, Orientação sexual, Pluralidade cultural, Trabalho e Consumo.

associações, para a fiscalização, avaliação e elaboração de programas e currículos escolares; (...) garantir a universalização, a obrigatoriedade e qualidade do ensino fundamental, estimulando a adoção da jornada escolar ampliada, a valorização do magistério e a participação da comunidade na gestão das escolas, e garantindo apoio ao transporte escolar. (BRASIL, PNDH, 2002)

Sob a influência da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Beijing (1995), que reconhece a igualdade de direitos e a dignidade humana entre homens e mulheres e defende como indispensável a formulação, implementação e monitoramentos de políticas e programas efetivos com enfoque de gênero, bem como em função dos debates ocorridos durante o I Fórum Social Mundial, em Porto Alegre (2001), o PNDH II traz, entre seus princípios, várias inovações, como os direitos dos homossexuais, a situação dos ciganos e a luta pela inclusão das pessoas com deficiência. Ainda fortalece o combate ao racismo, assumindo-o como uma problemática enraizada na sociedade brasileira e prevê a realização de políticas de promoção de igualdade e inclusão. O PNDH II traz também, em seu texto, as questões relativas ao direito à educação, à saúde, ao trabalho, à cultura e à moradia.

O apoio à criação de programas de capacitação profissional de educadores, policiais, juízes e operadores de direitos está previsto para todas as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos. O direito à educação ganha destaque em um espaço exclusivo e, além de propor a democratização do acesso à educação, incentiva a promoção de um ensino fundado na cultura da paz e no respeito às diferenças.

Em 2003, foi promulgada a lei nº 10.639, fruto de um extenso movimento pela garantia e inclusão, no ensino nacional, da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Essa lei garante o ensino da temática nas escolas de nível fundamental e médio. Em 2008, a lei nº 11.645 inclui a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

Em 2004, a ONU inicia a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, entendida como:

Um instrumento de construção de uma cultura universal de direitos humanos através da partilha de conhecimento, competência e habilidades e da moldagem de atitudes, que são direcionados ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; ao desenvolvimento completo da personalidade humana e de seu senso de dignidade; à promoção

da compreensão, tolerância, igualdade entre os sexos e amizades entre todas as nações, pessoas ou grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; à capacitação de todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre. (UNESCO, 2012)

Ao longo do ano de 2004, ocorreu, em todo o país, uma série de seminários e fóruns estaduais e nacionais para a discussão e elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Em 2006, após a sistematização das propostas, o plano seguiu para a consulta popular e foi publicado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos em parceria com o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça. Amparado pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), e lançado pela UNESCO em 2005, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos integra os seguintes objetivos, considerados principais:

a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz. Por esse caminho, o Brasil entrava, então, na Década da Educação em Direitos Humanos.

Os programas e atividades fomentados pelas Nações Unidas não são apenas desenvolvidos no chamado ensino formal. Nesse sentido, também se destinam ao grande público, em especial àqueles considerados como grupos vulneráveis: as mulheres, as crianças, os negros, a população LGBT, etc. Também são tratados os grupos institucionais, que, por sua função, exercem poder impactante na efetivação dos Direitos Humanos, como as forças policiais, os professores/as, os servidores públicos, etc.

Para a ONU, os profissionais da educação, atuantes em todos os níveis da educação, desenvolvem um papel essencial para o desenvolvimento de programas e materiais de trabalho, com os propósitos e os objetivos da educação em Direitos Humanos.

Ainda em 2004, o governo federal lança o Programa Brasil sem Homofobia, com o objetivo de formular e implementar políticas integradas de enfrentamento à homofobia. O programa funciona através de cooperação entre os Ministérios da Educação, da Saúde, da Justiça, do Trabalho e Desenvolvimento Social.

Ainda em 2005, o Ministério da Educação cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituição de apoio às universidades públicas para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação à distância, com o objetivo de trabalhar a formação de professores e gestores públicos nas áreas de gestão, direitos humanos, diversidade, educação inclusiva, educação ambiental, saúde e escola, dentre outros.

Em 2006, o Brasil foi signatário dos Princípios de Yogyakarta, documento construído por especialistas em Direitos Humanos de 25 países, que se reuniram na Universidade de Gadjah Mada, na cidade de Yogyakarta, na Indonésia. O objetivo do encontro era debater as formas de garantia e aplicação da legislação internacional às violações de Direitos Humanos com relação à orientação sexual e à identidade de gênero.

Em 2008, contando com a participação direta da população e dos movimentos sociais, inicia-se, no Brasil, o processo de construção do PNDH III, com a 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, recepcionando cerca de 50 conferências nacionais dos diversos temas, entre elas a II Conferência Nacional de Promoção à Igualdade Racial e a 1ª Conferência Nacional LGBT com 500 propostas aprovadas.

O PNDH III foi instituído pelo decreto nº 7.037/2009 e trouxe como avanço o reconhecimento da diversidade e da pluralidade dos sujeitos. Constituindo-se como política pública, carrega uma concepção contemporânea de Direitos Humanos oposta aos conservadorismos e às compreensões restritas e restritivas de Direitos Humanos.

No entanto, ainda em 2010, o PNDH III recebeu severas críticas dos segmentos mais conservadores da sociedade brasileira, que culminaram no decreto nº 7.177/2010, que modifica o texto do plano. Revogando as ações de promoção do Estado Laico, de criação de material didático sobre o período de ditadura no Brasil levando em consideração a resistência e a luta popular a identificação de espaços públicos em que ocorreram atos de repressão, bem como os lugares onde foram encontrados corpos e restos mortais dos presos políticos.

A publicação desse decreto resultou no fortalecimento de uma frente<sup>22</sup> de movimentos sociais que passaram a reivindicar a efetivação do PNDH III, bem como a criação de Comitês Municipais de Direitos Humanos, a formação de lideranças sociais e a ampla divulgação do PNDH III. Tendo como eixos principais os temas “Educação e Cultura em Direitos Humanos” e “Universalização de direitos em um contexto de desigualdades”, tornou-se base para as políticas públicas e ações educativas de combate à discriminação das minorias sociais<sup>23</sup>.

O PNDH III foi o mais amplo documento relacionado à temática dos Direitos Humanos produzido no Brasil e uma das suas principais inovações foi a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-2006), que até então não estava acontecendo efetivamente, bem como a ampliação de mecanismos e a produção de materiais pedagógicos e didáticos para a Educação em Direitos Humanos e a promoção de formações e capacitações continuadas de servidores públicos (municipais, estaduais e federais). O PNEDH evidencia a educação como um dos direitos humanos, desenvolvendo políticas de educação em Direitos Humanos, de modo a contribuir para uma sociedade democrática e ética.

A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2009, p.32)

Parece não haver dúvida de que é bastante significativo o avanço do Estado brasileiro no que se refere à adesão ao movimento internacional de Direitos Humanos.

---

<sup>22</sup> Essa Frente inicialmente foi composta pelas seguintes organizações: ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais); ABONG (Associação Brasileira de ONGs); AMB (Articulação de Mulheres Brasileiras); CEN (Coletivo de Entidades Negras), CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria, Comunidade Bahá’í do Brasil; Fala Preta – Organização de Mulheres Negras; FENDH (Fórum de Entidades Nacionais de Direitos Humanos); INESC; Interozes; Justiça Global; MNDH (Movimento Nacional de Direitos Humanos); Processo de Articulação e Diálogo entre Agências Ecumênicas Européias e Parceiros Brasileiros; Plataforma DHESCA Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Terra, Território e Alimentação; Rede Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos; Terra de Direitos.

<sup>23</sup> O PNDH-3, na Diretriz nº 10, Garantia da igualdade na diversidade: Propõe a realização de ações educativas para a desconstrução de estereótipos relacionados às diferenças étnico-raciais, etárias, de identidade e de orientação sexual, de pessoas com deficiência ou segmentos profissionalizantes socialmente discriminados.

Ainda segundo Gomes (2011), o Brasil, sem sombra de dúvida, também é sujeito ativo de muitas violações de Direitos Humanos.

Após esse breve histórico sobre os principais acontecimentos que se tornaram base para a política de educação em Direitos Humanos no Brasil, no próximo capítulo, será exposto como essa política chega ao Ceará.

### **3. ENTENDENDO O CURSO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM EaD**

A Educação à Distância (EaD) surge no Brasil no final do século XIX, através de cursos por correspondência. A EaD dá-se atualmente através do uso da tecnologia de informação, da internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem, onde professores/as e alunos/as ficam separados fisicamente no espaço e/ou tempo, diferentemente da educação presencial, onde compartilham do mesmo espaço. As políticas educacionais brasileiras colocam a EaD como importante ferramenta para a superação da desigualdade social, ampliando o acesso ao ensino superior para as populações mais excluídas e fortalecendo a educação básica com a formação continuada de professores/as. Através da Lei nº 11.502/2007, a CAPES foi escolhida como a instituição responsável pela promoção da formação continuada de professores/as que atuam na rede pública de ensino básico. As formações ocorrem na modalidade à distância semipresencial, o que significa que a maior parte do curso ocorre em uma plataforma virtual de aprendizagem, com alguns encontros de formação presencial.

Os cursos de formação continuada em Educação em Direitos Humanos estão previstos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O documento, enquanto política pública, tem como objetivo orientar e fomentar as ações educativas, no campo da educação formal e informal nas esferas pública e privada. Conforme já mencionado, a concepção de educação em Direitos Humanos é ampla, entendendo-a como um processo de construção da cidadania<sup>24</sup>, na formação de sujeitos conscientes dos seus direitos e deveres.

A política pública como ação educativa possibilita uma intervenção direta, que requer, segundo Ball (1998), uma compreensão mais apurada da complexa relação entre o que está expresso no papel e a sua interpretação e prática.

Do lado de fora da escola, atores estabelecem prioridades e organizam leis e diretrizes, em função de um contexto repleto de influências, com as quais reagem e negociam. Dentro da escola, no entanto, as decisões curriculares advindas das autoridades educacionais podem tomar caminhos diferentes, adequando-se à realidade da escola, articulada com os valores dos professores/as e necessidades dos alunos/as.

---

<sup>24</sup> Embasada nos princípios de liberdade, igualdade e diversidade e na universalidade, invisibilidade e

Analizamos a escola como um espaço sociocultural, a partir de duas dimensões: da organização oficial do sistema escolar e dos sujeitos (alunos/as, professores/as, funcionários/as e comunidade). Segundo Dayrell (1996), compreender a escola como uma construção social implica compreendê-la em seu cotidiano, a partir de seus conflitos e negociações.

No presente capítulo, irei apresentar o curso de formação continuada em Educação em Direitos Humanos (EDH/UFC). No ano de 2010, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (Sead) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), instituiu a Rede de Educação para a Diversidade (Rede) com ações a serem implementadas por Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), seguindo as recomendações do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH, 2006). Dentre as ações propostas pela Rede estão a construção de materiais pedagógicos com temáticas voltadas para a diversidade e a promoção da formação continuada semipresencial de profissionais da rede básica de ensino público na temática da diversidade.

As temáticas da diversidade contemplam: Educação para a Diversidade, Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Educação do Campo, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, Educação Integral e Integrada, Gênero e Diversidade na Escola, Saúde na Escola, Educação para os Direitos Humanos, Produção de Material Didático para a Diversidade, Educação Escolar, Culturas e História dos Povos Indígenas e Mediadores de Leitura, temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino público da educação básica no Brasil. Essas ações são implementadas com o apoio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) através de seus diversos polos espalhados pelo interior do Brasil.

Em 2012, a Universidade Federal do Ceará (UFC) iniciou a implementação dos cursos de formação continuada de professores/as em nível de aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Ambiental (EA) e o de Educação em Direitos Humanos (EDH) através do Instituto UFC Virtual, departamento este criado para coordenar os cursos EaD da UFC. Nesse momento, foi solicitada para os diversos departamentos da universidade a indicação de professores/as para coordenarem os

curso, convidados a partir do seu perfil curricular. Após a escolha do Coordenador Pedagógico, este pôde formar uma equipe de apoio selecionando dois bolsistas: um estudante da graduação vinculado à UFC e outro já graduado.

Nesse período, estava concluindo o bacharelado em Direito pela Universidade Regional do Cariri (URCA), e, tendo experiência em trabalhos de educação popular e direitos humanos, me credenciei a participar como assistente da coordenação pedagógica do EDH.

Inicialmente, tanto a equipe pedagógica como o tempo de planejamento para o início do curso eram quantitativamente insuficientes. E o primeiro desafio da coordenação pedagógica foi a construção de um material didático que conseguisse suprir as principais demandas das escolas locais. Nesse sentido, foi utilizado o Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade (2010) disponibilizada pelo MEC, para definição das principais temáticas a serem abordadas durante o curso. Cada curso elaborou seu próprio material, que, muitas vezes, é reflexo da trajetória de cada Coordenador. Para o EDH/UFC, o material foi pensado a partir das seguintes temáticas: gênero e diversidade sexual; raça e etnia; criança e adolescente. Após a escolha dos temas norteadores, foram escolhidos e convidados especialistas de várias instituições, que passaram a investigar e explorar a linguagem do Ensino à Distância e relacioná-la às temáticas de cada escola. Foram convidados para elaborar os conteúdos do curso professores e profissionais ligados a núcleos, grupos de pesquisa e órgãos que atuam no segmento dos Direitos Humanos, em instituições como a UFAL, UNICAMP, URCA, UERJ e a Comissão de Diversidade Sexual da OAB/SP. Nessa perspectiva, o EDH/UFC considera a escola tanto um espaço sociocultural de reprodução de velhos paradigmas, como também um espaço de possibilidade da construção de novos. Essa concepção é reflexo da formação dos professores/as responsáveis pela parte curricular do curso, quase todos advindos das ciências sociais aplicadas, cuja formação permite enxergar a escola a partir dos seus sujeitos.

As inscrições para a edição EDH/UFC de 2012 foram iniciadas ainda no ano de 2011, através do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), cujos professores cadastrados indicavam os cursos de suas preferências. O Curso teve 1.203 professores/as matriculados nos 20 Polos<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> As cidades são: Aracati, Aracoiaba, Barbalha, Beberibe, Brejo Santo, Camocim, Campos Sales, Caucaia, Fortaleza com três turmas, Ipueiras, Itapipoca, Jaguaribe, Maranguape, Meruoca, Missão Velha,

espalhados pelo estado do Ceará. No mês que antecedeu o início do EDH/UFC, foram realizadas cerca de 800 ligações para os alunos/as inscritos, com o intuito de confirmar sua matrícula e divulgar o início das atividades.

O EDH/UFC teve início no dia 15 de maio, com 932 alunos/as acessando o ambiente virtual de aprendizagem. No decorrer das atividades, 420 alunos/as se evadiram do curso em virtude de uma diversidade de motivos, dentre eles a exclusão virtual. A maioria dos alunos/as relatou que não possuía acesso à internet, outros diziam que o serviço de internet no interior do estado era muito precário, o que prejudicava o seu desenvolvimento no curso. Muitos alunos/as relataram dificuldades pessoais para lidar com os computadores, muitos só conseguiam acessar o ambiente virtual com o auxílio de um familiar, na maioria das vezes o filho/a. Quando os tutores/as entravam em contato por telefone com os alunos/as, estes relatavam a enorme dificuldade em realizar as operações básicas da informática, como a utilização do programa “Word”.

Outros 76 inscritos foram reprovados pela falta de envio das atividades de portfólio e da atividade de conclusão do curso referente ao projeto de ação pedagógica. No final do curso, 436 inscritos foram aprovados. Os resultados da primeira edição do EDH/UFC evidenciou a enorme dificuldade em se trabalhar a educação à distancia e a educação em Direitos Humanos, as duas temáticas que propõem um novo olhar sobre a cultura da educação e das relações sociais.

No ano de 2013, a Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos foi ofertado pela segunda vez pela Universidade Federal do Ceará (UFC), para nove municípios do Estado Ceará<sup>26</sup>. Iniciando com 653 alunos/as matriculados, mas apenas 331 acessaram o curso, apesar de todo o esforço da coordenação pedagógica em manter o número total de inscritos. Quando perguntados, através de e-mails e ligações telefônicas, sobre as razões de não acessarem a plataforma eletrônica, as principais respostas apontaram a falta de interesse pela temática, a acumulo atividades pedagógicas ou simplesmente o fato de não estarem mais atuando como professores/as. Diante dessas informações, é possível confirmar a precarização do trabalho dos profissionais da educação básica, em função de sua enorme rotatividade nas escolas públicas do Ceará.

---

Orós, Quixeramobim, Russas, São Gonçalo e Ubajara.

### 3.1 - Procedimentos e espaços pedagógicos da EaD em Direitos Humanos

O EDH/UFC aconteceu na modalidade de educação à distância semipresencial. Conta com três momentos de interação: os Fóruns de Debate, onde os alunos/as discutiram o conteúdo do curso, mediados pelo Tutor/a de forma assíncrona<sup>27</sup>; os *Chats*, que representam momentos onde os alunos/as puderam debater simultaneamente; e as aulas presenciais.

Ao longo do curso, os Fóruns Virtuais apresentaram-se como o principal espaço pedagógico de interação. Os alunos/as compartilham suas experiências e se posicionam diante das reflexões propostas pelos tutores/as a partir da leitura do material didático do curso. A cada módulo, os alunos/as participam de dois Fóruns: um, sobre os conceitos gerais abordados a cada módulo e outro, que em geral aborda um caso específico visando à discussão fundamentada nos conteúdos trabalhados.

O material didático do curso propõe uma reflexão inicial sobre os diversos temas relacionados aos Direitos Humanos. Segundo o Coordenador do EDH/UFC, os módulos buscaram propor uma reflexão crítica das práticas pedagógicas, defendendo a valorização da diversidade.

Segundo Zenaide (2010) a produção de material didático específico em educação em Direitos Humanos é consequência de uma construção histórica de luta, principalmente dos movimentos sociais que reivindicam a ampliação das políticas públicas de combate ao preconceito e à discriminação.

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos foi dividido em sete módulos temáticos: Introdução à Educação a Distância (EaD); Introdução à Educação em Direitos Humanos; Direitos Humanos, materiais didáticos, direitos sexuais e direitos reprodutivos; Direitos humanos, currículo, projeto político pedagógico e avaliação de políticas; Direitos humanos, escola, avaliação de políticas públicas em educação, questões raça e étnica; Direitos das crianças e dos adolescentes; Plano de ação educacional e avaliação. Vejamos, a seguir, um breve resumo de cada módulo:

---

<sup>26</sup> Campos Sales, Quixadá, Quixeramobim, Sobral, Juazeiro do Norte, Fortaleza, Iguatu e Piquet Carneiro.

<sup>27</sup> Assíncronas são atividades não simultâneas.

O Módulo I - Introdução à Educação à Distância (EaD). Apresenta a relação entre a cibercultura e a educação, realizando um resgate histórico da Educação à Distância. Apresenta o Solar (Sistema On-line de Aprendizagem), ferramenta desenvolvida pela UFC, que possibilita ao aluno/a o acesso aos conteúdos abordados pelo curso e a interação entre os alunos/as e o tutor/a. O Módulo I também apresenta uma série de dicas para que o aluno/a possa adaptar-se, com maior facilidade, a essa modalidade de educação, e desenvolver a organização de tempo, a prática da disciplina e a capacidade de se comunicar de forma escrita.

O Módulo II - Introdução à Educação em Direitos Humanos. Apresenta os Direitos Humanos a partir dos conceitos de cidadania e da sua relação com as desigualdades. Em seguida, fez um resgate histórico dos direitos da mulher, seguindo pela construção dos novos sujeitos sociais na luta pelos direitos humanos, da população LGBT, das pessoas HIV positivas, das pessoas com deficiência e dos povos indígenas. Esses temas estão intimamente ligados aos conceitos de etnocentrismo, dignidade humana, minorias sociais, igualdade, discriminação, democracia, cultura e diversidade. Os autores estudados trabalham a relação direitos humanos, sociedade e cultura, apresentando os desafios contemporâneos para a efetivação dos direitos. Também resgatam os principais embates e conquistas no cenário das políticas públicas, em especial os direitos da mulher.

O Módulo III - “Direitos Humanos, materiais didáticos, direitos sexuais e direitos reprodutivos”. Dividiu-se em três conteúdos: Ética, etnocentrismo e direitos humanos; Estereótipos e estigma; e Programa Nacional do Livro Didático. O módulo foi aberto com o convite para que os alunos/as refletissem sobre o ambiente escolar e a produção das desigualdades e as possíveis formas de intervenção na perspectiva dos Direitos Humanos. A primeira aula busca resgatar a política de expansão da educação e da inserção de novos alunos/as no processo educativo. Nesse aspecto, destaca que, com o aumento do número de vagas nas escolas, os alunos/as, hoje, formam uma população diversa, quanto ao seu pertencimento religioso, à diversidade étnica, de classe, entre outros. Trabalhando os conceitos de étnica, etnocentrismo e direitos humanos, o livro didático foi analisado à a vista dos conceitos de estigma e estereótipos.

O Módulo IV - Direitos Humanos, Currículo, Projeto Político Pedagógico e Avaliação de Políticas. Dividiu-se em duas aulas: uma, intitulada “Currículo e Direitos Humanos” e outra, “Direitos Humanos e Projeto Político Pedagógico”. O Projeto

Político Pedagógico foi estudado e como uma direção social, política e metodológica para uma escola, um curso ou uma universidade, caracterizado por evidenciar as finalidades e objetivos educacionais, estabelecendo o perfil do sujeito que se quer formar. O módulo iniciou com o argumento de que não existe limite entre o currículo, o livro, e as normas estabelecidas pela coordenação da escola no dia-a-dia, pois tudo está interligado na efetivação de um currículo planejado e posto em ação. A proposta do Módulo foi apresentar o currículo como uma materialização das formas de controle social como defende Apple (1982), ao questionar a construção do currículo e a sua relação com os direitos humanos.

O Módulo V - “Direitos Humanos, Escola e Avaliação de Políticas Públicas em Educação: questões de raça e etnia”. Dividi-se em duas aulas sobre os movimentos sociais, educação e diversidade étnica racial e sobre estratégias para o enfrentamento do racismo na escola. O módulo apresentou os movimentos sociais, tomando, como ponto de partida, o movimento negro e sua relação com a educação. Trazendo as políticas públicas em educação relacionadas às reivindicações do movimento negro e como essas políticas abriram espaço para as questões relacionadas à diversidade.

O Módulo VI - “Direitos das crianças e dos adolescentes”. O material didático deste módulo possibilitou uma análise sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O módulo evidencia o ECA como um instrumento de grande relevância para a proteção das crianças e jovens no Brasil. O material didático trata da violação de direitos de crianças e adolescentes, da rede de proteção contra a violência e a exploração, localizando a escola como instituição membro da rede.

O Módulo VII - “Plano de ação educacional e avaliação”. Depois do intenso diálogo teórico proporcionado pelos módulos anteriores, o último módulo propõe uma ação reflexiva, através da construção de um projeto de ação pedagógica. Aqui ficou evidente que uma aula, um evento na escola será sempre uma maneira de multiplicar o conhecimento. Também ficou claro que toda ação corresponde a um ato político, assim como a dimensão política vem com os desejos, os sonhos, o projeto de mundo que se quer construir.

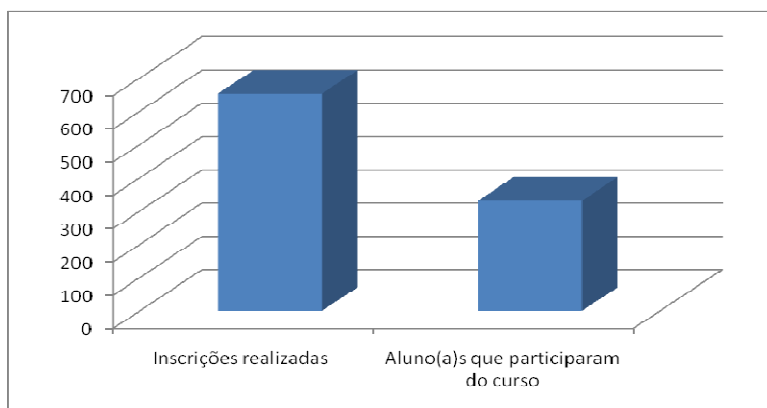
Os módulos apresentados possuem uma característica comum: todos têm como base da discussão, os sujeitos, ou seja, os atores sociais. Essa escolha ideológica caracteriza a escola como um espaço sociocultural, construído por uma organização

burocrática e pelos atores sociais que dão corpo às suas tensões e aos seus conflitos cotidianos . Os temas como violência, direito à educação, homofobia, racismo, discriminação contra deficientes, são evidenciados a partir da relação entre os sujeitos. .

### 3.2 - Professores/as enquanto alunos/as

Apresento, agora, os sujeitos envolvidos na pesquisa: os professores/as da rede pública de ensino básico do estado do Ceará. Os dados apresentados foram coletados através de um formulário online disponibilizados para todos os alunos/as, durante 15 dias. Apresento as informações sistematizadas em gráficos para a melhor compreensão de todos/as.

A edição de 2013 do Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos recebeu 653 inscrições de professores/as de todo o estado do Ceará. Desse total, apenas 331 dos inscritos (51,32%) participaram do curso. Calculamos a participação dos alunos/as levando em consideração aqueles que conseguiram acessar o ambiente virtual de aprendizagem. O grande número de inscrições reflete o interesse dos alunos/as com a temática. Desse total, 170 alunos/as participaram voluntariamente do preenchimento de um formulário socioeconômico.

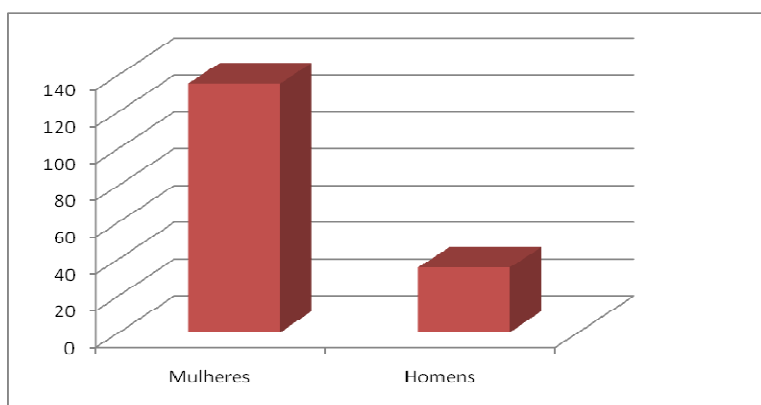


O curso conseguiu abranger professores/as de 70 municípios<sup>28</sup> do Ceará. Das diversas regiões do estado. Com diferentes culturas, realidades e percepções de mundo.

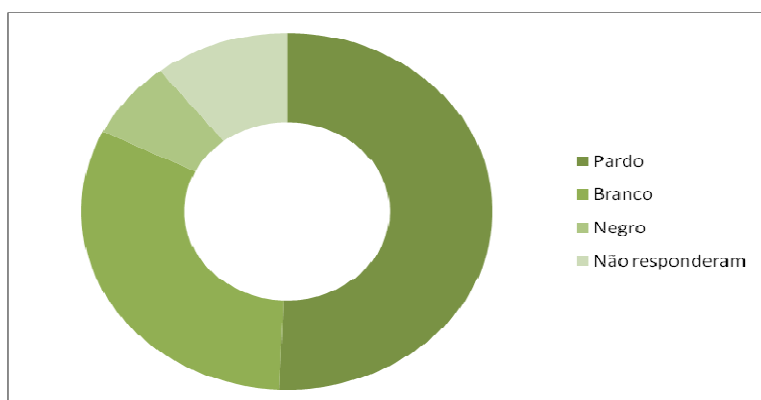
<sup>28</sup> Fortaleza, Pacatuba, Caucaia, Pacajus, Pindoretama, Pentecoste, Itapipoca, Aracati, Eusébio, Aquiraz, Quixeré, Palhano, Jijoca de Jeri, Horizonte, Tamboril, Itaitinga, Aratuba, Russas, Tejuçuoca, Taúa, Iguatu, Acopiara, Várzea Alegre, Aiuaba, Caratina, Cráteus, Quixelô, Cedro, Jaguaribe, Limoeiro do Norte, Tabuleiro do Norte, Sobral, Juazeiro do Norte, Jardim, Farias Brito, Brejo Santo, Barbalha, Lavras da Mangabeira, Aurora, Acarau, Crato, Mauriti, Piquet Carneiro, Dep. Irapuan Pinheiro, Mombaça, Quixadá, Granja, Banabúiu, Choró, Itapiúna, Cruz, Boa Viagem, Madalena, Martinolis, Morada Nova,

Que foram evidenciadas no decorrer do curso pelos próprios alunos/as, na região metropolitana da grande Fortaleza como exemplo os alunos/as relataram as enormes dificuldades enfrentadas pelas escolas para tratar da violência e do uso de drogas. Em outras regiões como no sertão central as maiores dificuldades encontradas pelos alunos/as era falta de estrutura da escola, a falta de água, o trabalho infantil e a evasão escolar.

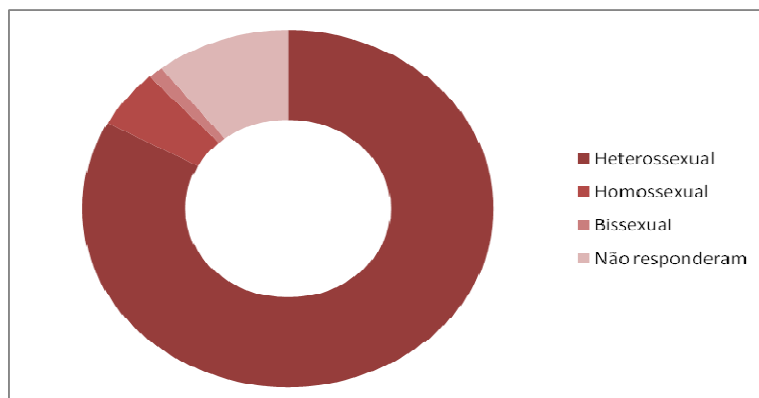
Em seguida, as mulheres constituíram a maior parte, num total de 79,41%, o que revela sua significativa presença na educação básica do Ceará. A faixa etária de idade ficou entre os 21 e 59 anos, demonstrando um encontro de gerações, não apenas entre os inscritos no curso, mas também entre os próprios professores/as.



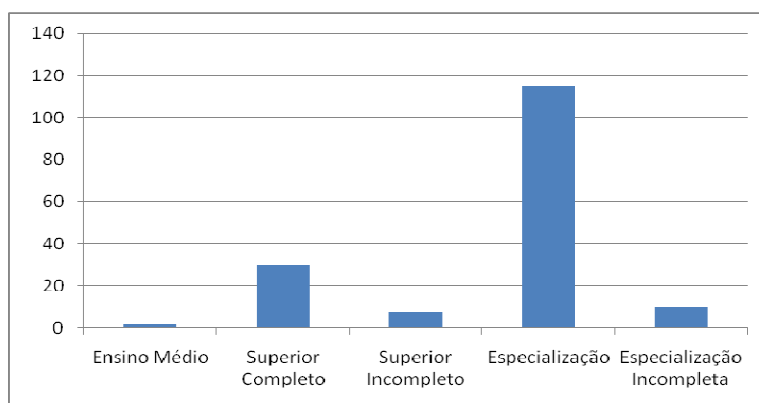
Quando foi perguntado como se identificavam quanto à cor/raça, 50,58% dos alunos/as se identificaram como Pardos; 31,76%, como Brancos; 7,05%, como Negros; e 10,58% não responderam.



Em relação à identidade sexual, 82,94% identificaram-se como Heterossexuais; 5,29%, como Homossexuais; 1,17%, como Bissexuais e 10,58% não responderam. Podemos perceber que o número de pessoas que não responderam as duas perguntas do questionário é o mesmo.

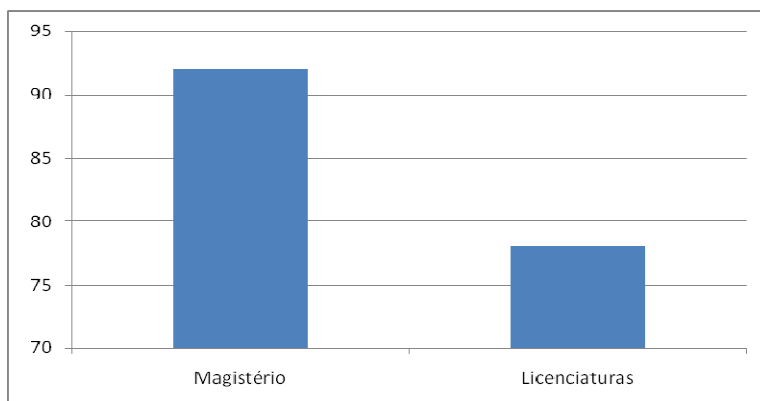


Quando perguntado o grau de escolaridade, 1,17% dos alunos/as terminaram apenas o ensino médio; 17,64% possuem o nível superior completo; 4,70%, ensino superior incompleto; 67,64% possuem especialização; 5,88% estão inscritos em alguma especialização. Os dados numéricos demonstram um grande interesse dos docentes em solidificar a sua formação.

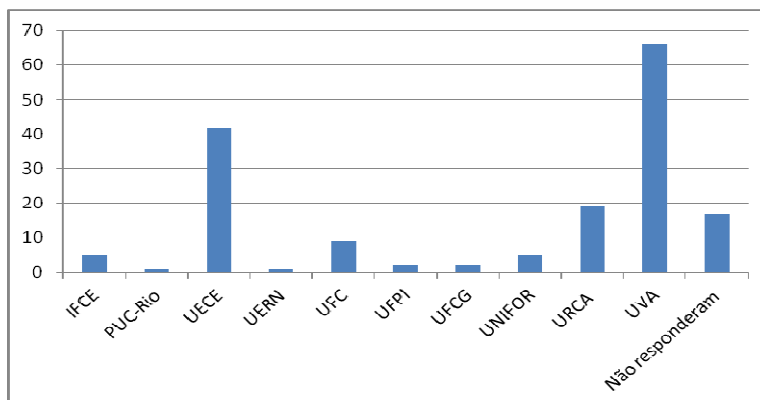


Quando perguntados sobre a modalidade de graduação, 54,11% concluíram curso de formação de professores/as de dois anos; 45,88% concluíram curso de licenciatura de quatro anos. Esses números mostram um quadro ainda preocupante sobre a educação no Ceará. A maior parte dos professores/as iniciou suas atividades de docência ainda sem formação. Quanto à função que exercem na escola, 63,52% atuam como professores/as, 15,29%, como Coordenadores/as Pedagógicos; 12,35% são

Técnicos/as Administrativos; e 8,82% atuam como Diretores/as. Quanto ao lugar de atuação, 61,79% atuam em escolas de ensino fundamental; 22,94% atuam em escolas de ensino médio; 4,70% atuam em creches e 10,58%, nas secretárias de educação municipais.



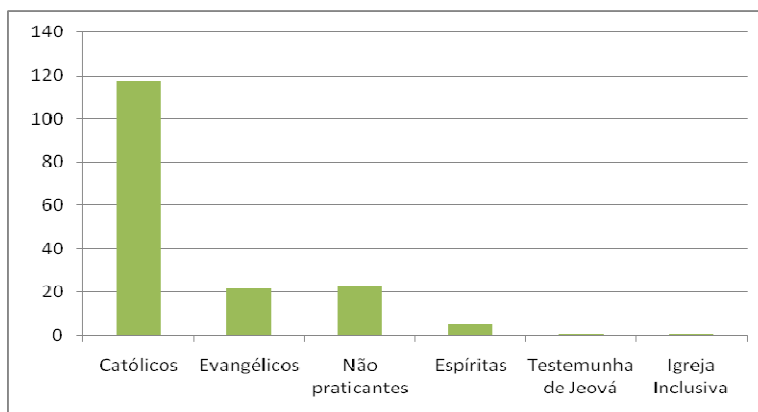
Quando perguntado sobre qual instituição de ensino eles realizaram a sua graduação, foram citadas 11 instituições. Dentre elas, o Instituto Federal do Ceará (IFCE), Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), conforme gráfico a seguir:



Tive a oportunidade de entrevistar três alunos, um de uma turma do interior e os demais da Turma de Fortaleza. Na ocasião, quando perguntado como eles avaliavam a formação universitária, afirmaram que consideram a formação como um passo importante para os professores/as, mas, dois deles afirmaram que entraram em sala de aula sem formação alguma e que, depois de alguns anos, veio à necessidade de buscar uma formação que pudesse ajudá-los em sala de aula. E, devido ao intenso horário de trabalho, ambos optaram por cursar Licenciaturas de curta duração<sup>29</sup>.

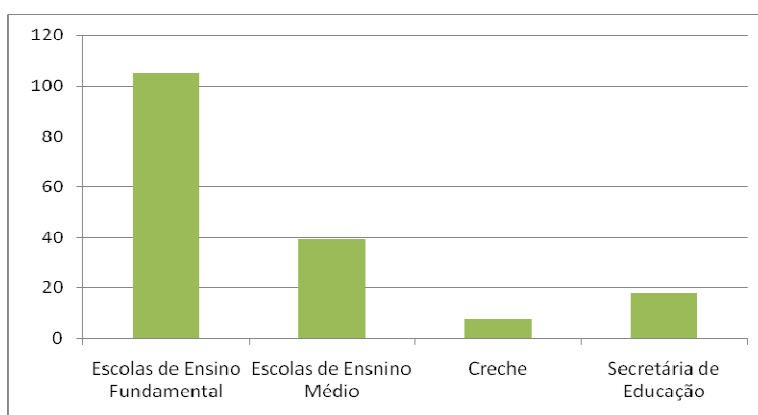
<sup>29</sup> Os cursos de Licenciatura de curta duração duram em média 4 semestres (2 anos) e habilitam os

Ao serem questionados quanto à sua prática religiosa, 68,82% são católicos; 12,94%, evangélicos; 2,94%, espíritas, 13,5% não praticam religião, um aluno identificou-se como Testemunha de Jeová e outro como membro de uma Igreja Inclusiva.



Os principais motivos que levaram os alunos/as a se matricularem no curso foram a oportunidade e o interesse em ampliarem o conhecimento e as percepções sobre o mundo contemporâneo. Os alunos/as também relataram a necessidade de aceitar as diferenças e saber lidar com elas na escola. Para eles, o crescente aumento da violência e da discriminação na escola e na sociedade também foram motivos para procurar um curso de educação em Direitos Humanos, como ferramenta de enfrentamento à constante violação de direitos.

A maioria dos alunos/as atua em escolas de ensino fundamental (61,76%); 22,94%, em escolas de ensino médio; nas creches 4,7%; e, em secretarias de educação, 10,58%.



A média de idade dos alunos/as do curso é de 39 anos, o mais novo aluno/a do curso tem 22 anos, enquanto o mais velho tem 56 anos.

---

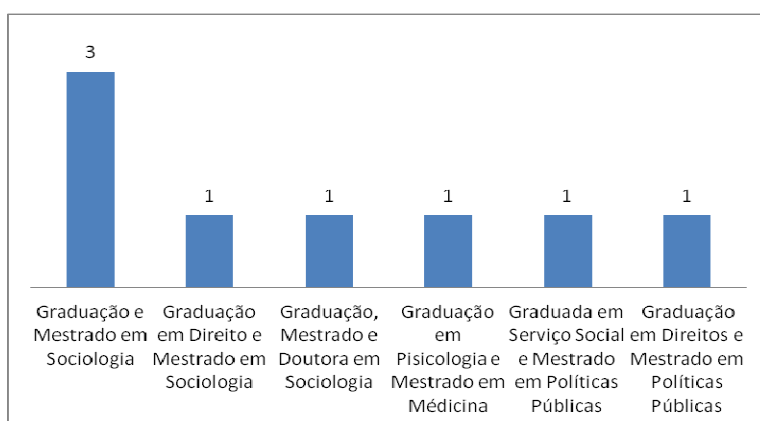
profissionais para atuarem no ensino fundamental.

A expectativa do curso para os alunos/as é entender e contextualizar os desafios das minorias, aprendendo a enfrentar as dificuldades vivenciadas em sala de aula, bem como aprenderem a lidar com a diferença e as diversas formas de discriminação.

Entendo os alunos/as como sujeitos provenientes de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, dialogando com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem as suas contradições. Ainda, segundo Gilberto Velho (1987), é preciso levar em conta uma heterogeneidade mais ampla, “fruto da coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições, cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas, entre outras” (VELHO, 1987, p.16).

### 3.3 - Tutores/as

Os nove tutores do EDH foram selecionados através de entrevistas e da análise de currículo levando-se em consideração a experiência com as temáticas ligadas aos Direitos Humanos. No tocante à experiência com os Direitos Humanos, os tutores possuíam experiência em de pesquisa gênero, sexualidade e juventude, e outros tinham como campo de trabalho o combate à violação de direitos. Para o coordenador do EDH, os tutores selecionados, além de terem uma prática de pesquisa relacionada aos Direitos Humanos, tinham uma estreita relação com os movimentos sociais. Enfim, pessoas com potencial para se tornarem multiplicadores dos Direitos Humanos. Abaixo o gráfico relacionado à formação acadêmica dos tutores/as.



Dos nove tutores/as selecionados, oito eram mulheres, a maioria com menos de 30 anos, e, para muitos, esta foi a primeira experiência de tutoria ligada diretamente à educação formal. No que se refere à formação superior dos tutores, a maior parte terminou a graduação em instituições públicas: Universidade Federal do Ceará (UFC) ,

Universidade Estadual do Ceará (UECE), e Universidade de Fortaleza (UNIFOR). A diversidade de perfis teve como objetivo contribuir para a construção de uma abordagem interdisciplinar.

Após a seleção dos tutores/as, a coordenação pedagógica do EDH/UFC realizou uma formação com o intuito de trabalhar uma sensibilização dos valores pessoais, o que, de acordo com o coordenador do EDH, envolveu a resistência de alguns tutores, principalmente em relação às questões de gênero. Durante a formação, os tutores/as tiveram a oportunidade de se familiarizar com o material didático do EDH/UFC, conhecendo a proposta pedagógica do curso. A resistência citada em entrevista pelo coordenador pedagógico do curso deu-se pelo questionamento de um dos tutores/as sobre a necessidade de debater questões tão delicadas e ligadas à vida privada.

Apesar de a maioria dos tutores não possuir experiência com a educação, estes apresentaram uma formação acadêmica relacionada aos direitos humanos e estavam envolvidos com os movimentos sociais.

Os tutores/as, além do acompanhamento pedagógico dos alunos/as durante o curso, ainda segundo a Coordenação do curso devem incentivar o olhar crítico, voltado para a compreensão das diferenças culturais e como elas se constituíam de desigualdades. A formação ocorreu de maneira dialógica (FREIRE, 2005), quando pelo confronto cultural, alunos/as e tutores/as procuraram reconstruir suas perspectivas relacionando-as com as ideias defendidas pelo EDH/UFC.

#### **4. GÊNERO E SEXUALIDADE**

A discussão sobre a relação dos direitos sexuais com os direitos humanos vem se tornando cada vez mais relevante em nossa sociedade. Os direitos sexuais nascem da luta contra a violência de gênero e da população LGBT. Violência essa refletida nos assustadores números de homicídios praticados contra essa população (WAISELFISZ, 2011).

Neste contexto, nas últimas décadas, as expressões sexismo e homofobia ganharam espaço nos debates públicos e nas políticas sociais. A partir da Conferência Internacional da ONU sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada no Cairo, em 1994, os direitos sexuais e reprodutivos passaram para o rol dos direitos humanos. Muito além de uma política de natalidade, os direitos sexuais começaram a promover o respeito à diferença, sem discriminação de gênero e de orientação sexual. Segundo Rios (2006):

A ideia de direitos sexuais na perspectiva dos direitos humanos aponta para a possibilidade de livre exercício responsável da sexualidade, criando as bases para uma regulação jurídica que supere as tradicionais abordagens repressivas que caracterizam as intervenções jurídicas nesses domínios. Implica, por assim dizer, uma compreensão positiva dos direitos sexuais, (...) forjando condições para um direito da sexualidade que seja emancipatório em seu espírito. (RIOS, p.72, 2006)

Articulados com essa ideia de emancipação, os movimentos sociais de mulheres e LGBT começaram a reivindicar políticas públicas educacionais que envolvessem a formação dos alunos/as, professores/as, funcionários/as (FACHINI, 2005) e que desenvolvessem a compreensão democrática dos direitos sexuais e do combate a todas as formas de discriminação.

Se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da diversidade, por outro lado, setores tradicionais renovam e exacerbam seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até atos de violência física.

Para LOURO (2008), os movimentos sociais organizados, em especial o movimento feminista e o LGBT compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, as escolas e as universidades são fundamentais.

Entendemos a escola como uma das instâncias sociais responsáveis pelo desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos. O ambiente escolar, durante o curso, foi apresentado pelos alunos/as como um ambiente de reprodução de preconceito e discriminação. Em especial, aqueles dirigidos às mulheres, aos negros e à população LGBT, conforme indicam pesquisas e estudos realizados (JOCA, 2008; BRAGA, 2007; LOURO, 1997). Ainda segundo Louro (2010), a escola precisa ser vista como um espaço sexuado. E, para combater as diversas formas de discriminação, faz-se necessário trabalhar a formação de professores em gênero e a diversidade sexual. Um importante passo para a formação de professores foram a Conferência Nacional de Educação Básica (2008), a Conferência Nacional LGBT (2008) e a Conferência Nacional de Educação (2010), visto que corroboraram para a construção de cursos de educação continuada voltados para a compreensão da diversidade.

#### **4.1 – A concepção do módulo III**

Conforme explicitado no capítulo anterior, o Módulo III, intitulado “Direitos Humanos, materiais didáticos, direitos sexuais e direitos reprodutivos”, foi dividido em três aulas: Ética, etnocentrismo e direitos humanos; Estereótipos e estigma; Programa Nacional do Livro Didático.

O módulo foi aberto com o convite para que os alunos/as refletissem sobre o ambiente escolar e a produção das desigualdades e as possíveis formas de intervenção na perspectiva dos Direitos Humanos. A primeira aula buscou o resgate da política de expansão da educação e da inserção de novos alunos/as no processo educativo. Nesse aspecto, destacou que, com o aumento do número de vagas nas escolas, os alunos/as, hoje, formam uma população diversa, quanto ao seu pertencimento religioso, à diversidade étnica, de classe, entre outros.

No tópico intitulado, “Um livro nunca é apenas um livro”, defende-se a ideia de que o livro didático é muito mais do que um simples material de apoio para os professores/as. Ele expõe as concepções e perspectivas do autor e estas incidem nos leitores/as. Assim, pode ser considerado um agente mobilizador que pode estimular a reprodução de hábitos e costumes ou uma perspectiva de transformação do mundo. Ao situar o livro didático como um instrumento de apresentação e defesa de conceitos,

questiona-se a importância de sua escolha e as possibilidades de leitura crítica de seus aspectos culturais, sociais e históricos.

A ideia do caráter universal do conceito de humano também é questionada no Módulo III em uma perspectiva histórica da construção de identidades, mediada pelas normas culturalmente impostas. Reconhecer-se como diferente é infringir os padrões sociais e estar passível de punição. O Tópico convida a pensar quem seriam os sujeitos diferentes. As mulheres? Os negros? A população LGBT? Os deficientes físicos? A discussão volta-se novamente para o material didático, agora de outro ponto de vista, a diferença aparece agora como a base para a análise do material didático. As questões étnicas raciais passam a ser vistas como um produto construído por expectativas, estigmas e preconceitos.

Retomando o material didático na aula 02, foram apresentados os conceitos básicos de sexo e gênero, comumente confundidos. Partiu-se da ideia preliminar de que o sexo é tudo aquilo relacionado às características físicas dos seres humanos. Enquanto o gênero estaria ligado às características comportamentais, culturais e sociais, construídas historicamente. As pessoas transexuais também ganham espaço nessa discussão, quando os alunos/as são chamados a refletirem sobre a definição do masculino e do feminino, para concluir que o sexo assim como o gênero não formam um conceito definitivo e podem ser relativizados. O módulo, então, questiona como o gênero é construído nos livros didáticos. Segundo a pesquisadora Judith Butler (2003), o gênero começa a ser pensado através do conceito de performance. Para a autora, não nascemos homens e mulheres, nem simplesmente nos tornamos, mas nos fazemos homens e mulheres todos os dias, através de uma série de dispositivos usados cotidianamente, como o nosso jeito de andar, de falar, o modo como nos vestimos, construímos o nosso corpo de um determinado modo, sempre relacionado a norma hegemônica de gênero.

No módulo, a temática diversidade sexual foi abordada inicialmente através dos conceitos básicos de orientação sexual e de identidade sexual. O Módulo apresenta a orientação sexual como o conceito definido pela atração, o desejo sexual e afetivo que uma pessoa sente por outra. Apresentam-se, então, os conceitos de heterossexual (quem sente atração por pessoa de gênero oposto), homossexual (quem sente atração por pessoa do mesmo gênero), bissexual (quem sente atração por ambos os gêneros). Essas

categorias foram apresentadas para fins didáticos, pois não dão conta da diversidade das relações humanas.

O material didático também chama a atenção para a diferenciação dos conceitos de homossexualismo e homossexualidade. O sufixo “ismo” remete à ideia de doença (tabagismo, alcoolismo) enquanto o “dade” traz um sentido de manifestação humana (identidade, felicidade). O material didático considera que o termo “homossexualismo” carrega consigo uma série de valores conservadores identificados por doenças e comportamentos desviantes.

A bissexualidade é tratada tomando como ponto de partida o mito da indecisão. Para a maioria das pessoas, aqueles que se identificam como bissexuais estão passando por uma fase de dúvida, são considerados pessoas não resolvidas. Essa ideia vem da dificuldade de entender a sexualidade além da dicotomia a heterossexualidade e a homossexualidade. A aula proporcionou o entendimento de que respeitar a sexualidade humana não é apenas incluir novos modelos, mas compreender a diversidade das experiências afetivas sexuais.

A identidade sexual também é um conceito considerado como importante, que é construída por determinados grupos sociais em um determinado momento histórico, social e político. A identidade tem a ver com o jeito de se compreender, de sentir, de vivenciar o seu afeto.

Apesar da diferenciação construída, durante todo o curso, os conceitos se articularam, não há como compreendê-los desarticulados. Aqui a violência aparece na forma do sexismo e da homofobia, em outros módulos ela é retratada a partir de contextos específicos. Contudo, o debate genérico sobre violência na escola não ocorre.

Em seguida, o material apresentou diversas pesquisas sobre os diversos casos de homofobia, entre elas um levantamento do Grupo Gay da Bahia, sobre o número de assassinatos de cunho homofóbico de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. E um estudo da UNESCO que demonstra a naturalização e banalização de atos preconceituosos e discriminatórios no ambiente escolar. A temática é considerada muito delicada, pois essa realidade interfere diretamente nas relações entre os alunos/as e os professores/as.

Voltando para o material didático no tópico 07, os autores estudados no módulo relacionam a sexualidade e a diversidade sexual nos livros didáticos. Diferente da questão étnico racial e das desigualdades de classe que ganham espaço como tema dos livros didáticos, a sexualidade apresenta-se de forma tímida. Restrita aos livros de biologia, nos capítulos sobre saúde e reprodução. A sexualidade é apenas associada à prática sexual com fins reprodutivos e como espaço de risco e doença.

Neste módulo, também foi introduzido o conceito de heteronormatividade, que reúne valores e normas, por meio das quais a heterossexualidade é instituída como única e legítima expressão de identidade sexual. Entendida como uma norma, a heteronormatividade materializa-se através de discursos, saberes e práticas.

A terceira aula do módulo trouxe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O plano tem como objetivo auxiliar os professores/as, distribuindo livros didáticos para os alunos/as da educação básica. Anualmente, o Ministério da Educação (MEC) encaminha o Guia de Livros Didáticos com o mostruário das coleções para que os professores/as possam escolher aqueles que melhor atendem ao seu planejamento pedagógico.

Fico claro que não é possível encontrar um livro perfeito, e, mesmo o livro que traz imagens preconceituosas, pode ser um grande instrumento de aprendizado, a partir de uma leitura crítica do seu conteúdo.

Antes de finalizar o módulo, há um diálogo para o enfrentamento do preconceito e das desigualdades. Aqui ficou também claro que, os alunos/as presentes na escola têm cor, sexo, sexualidade, classe social e essas diferenças fazem com que as vivências sejam experimentadas de diversos modos. Faz-se necessário, então, valorizar a diferença, combatendo os estereótipos, que marcam e legitimam a desigualdade. Como relatado pelos alunos/as através dos Fóruns de Discussão, a escola é um espaço de construção de comportamentos. Nesse sentido, o professor/a tem uma responsabilidade enorme para a superação dos preconceitos e a construção dos direitos humanos.

A importância desse módulo deu-se na apresentação do funcionamento do PNLD para que os professores/as se aproximem ainda mais do processo de escolha do material pedagógico. No final, o módulo também fez a indicação de vários livros com as diversas temáticas, como contos africanos e história indígena.

## 4.2 – Discussões nos ambientes de aprendizagem

Inicialmente, compreendo os alunos/as como sujeitos socioculturais. Nessa perspectiva, entendo a sua diferença, enquanto indivíduos que possuem historicidades, com visões de mundo, valores, sentimentos e desejos que lhes são próprios. Cada um deles é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. O que proponho aqui é apresentar as discussões ocorridas no ambiente virtual e nas aulas presenciais com a temática de gênero e diversidade sexual.

Como informamos, o curso contou com dois espaços de aprendizagem distintos: um, virtual, o Solar, e as aulas presenciais. Irei apresentar as discussões relacionadas ao gênero e à sexualidade nos fóruns virtuais e durante as aulas presenciais.

No fórum, as questões ligadas ao gênero foram bastante controversas, a maioria dos alunos/as declarava enxergar a herança sexista nas práticas de educação brasileira, marcadas pelos modelos de masculinidade e feminilidade. Outros alunos/as argumentaram que o machismo também parte da mulher, pois está arraigado na cultura brasileira, conforme podemos notar no diálogo seguinte:

Aluno 01: Espaços como a escola, por exemplo, age com machismo o que coloca sempre a mulher numa condição inferior. Vi ontem no jornal que a violência contra as mulheres é considerável, precisamos pensar sobre como mudar isso.

Aluna 02: Quando o homem não deixa a mulher trabalhar fora de casa, achando que só ele pode. Quando a mulher diz a uma amiga que foi traída pelo marido, que isso é coisa de homem mesmo, achando que é "normal" o homem trair; a mulher é que não pode, porque fica feio.

Aluno 03: O pior é que o próprio gênero deprecia respaldando através de sua submissão e aceitação desta condição depreciativa. Dentro de sala o gênero feminino em seu comportamento e práxis se utiliza de forma submissa e constrangedora sua relação com gênero masculino de forma submissa e excluída do cenário educacional. (Diálogo no Fórum 03)

Essas diferenças, segundo Machado da Silva (2003), são produzidas pela própria sociedade, transformando-se em relações de força e hierarquias. Uma vez estabelecidas essas hierarquias, os conflitos são evidenciados quando as mulheres reivindicam por direitos que lhe são subtraídos.

Vários alunos/as também relataram casos de violência de gênero no ambiente escolar, evidenciando a emergência do debate de gênero na escola.

Aluna 01: Na escola, quando um aluno age de violência com a sua namorada (também aluna, e geralmente colega de classe) nada acontece.

Aluna 02: Sempre escuto algumas frases, como "Coloca o líder da turma um menino, pois ele tem mais moral." "Fulano é macho, pegou cinco meninas no forró". "Fulano não leva desaforo pra casa, porque é macho." "Mulher, deixa pra lá, homem é assim mesmo". (Fórum 03)

No Fórum 03, os tutores/as incentivaram os alunos/as a discutirem sobre as questões relacionadas à diversidade sexual na escola. A primeira grande questão discutida foi o uso do banheiro pelas alunas travestis. As opiniões foram ponderadas e mediadas por um discurso religioso:

Aluna 01: Eu disse que eu ainda tenho que mudar minha postura, porque passei 49 anos da minha vida, achando que o banheiro masculino é para aqueles que têm características físicas íntimas masculinas e a mesma coisa, para o banheiro feminino. Até o sanitário dos banheiros são diferentes para urinar. Bem, acharia constrangedor entrar em um banheiro feminino, e ver algum rapaz ajeitando a roupa; ou se eu estivesse ajeitando o sutiã e algum rapaz entrasse. Pra mim, ainda não consigo associar essa ideia, ou melhor, comportamento. Que fique bem claro, em relação a utilização dos banheiros...nada contra, o direito de ir e vir nos demais locais.

Aluna 02: Outra questão que quero destacar é o uso do banheiro. Complicadíssimo isso em escolas e na nossa casa. E quando falo complicadíssimo não é porque sou contra não. É porque o gênero masculino foi criado durante toda a nossa vida diferente da mulher em ensinamentos de higiene, como usar o sanitário, como fazer xixi, como escovar os dentes sem sujar a pia etc. Parece brincadeira o que escrevo, mas não é não.

Aluno 03: Penso que o uso dos banheiros sendo usados ao mesmo tempo por meninas e por alguns meninos é algo que causa muita polêmica porque na escola temos pessoas evangélicas, católicas e pessoas que não tem nenhuma postura religiosa, mas gostam de ter sua privacidade seus costumes de casa. Acho isso ainda um pouco distante para as escolas. Embora vejo rapazes homossexuais que não utilizam o banheiro na escola porque não querem ir no masculino. (Diálogos, Fórum 03)

Esses depoimentos evidenciam o complexo processo cultural no qual estamos envolvidos. Essas opiniões enxergam o sexo como um dado “natural” ou biológico que determina o gênero. De acordo com essa concepção, atualmente hegemônica, a mulher e o homem são portadores de diferenças determinantes. No entanto as discussões de gênero problematizadas pelo movimento feminista denunciam que o gênero não deriva de uma forma determinista de um sexo. O conceito sexo está associado a noção biológica do termo, a definição de gênero veio se opor ao determinismo natatômico nas relações entre os sexos, atribuindo um caráter prioritariamente social (SCOTT, 1995; LOURO, 1995). Segundo Piscitelli (2009), essa naturalização produz desigualdades sociais, que, por sua vez, também são naturalizadas, conforme afirmam:

O termo gênero, em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultado dessas diferenças. Na linguagem do dia a dia e também das ciências a palavra sexo remete a essas distinções inatas, biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo gênero para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre feminilidade e masculinidade (PISCITELLI, 2009, p. 119).

Além dos fóruns de debate, o Módulo III foi discutido na aula presencial do dia 30 de setembro de 2013, no Auditório Luiz Gonzaga, na cidade de Fortaleza. A aula presencial teve a proposta de trabalhar os conceitos de relacionados ao gênero e à sexualidade, relacionando-os com as experiências vivenciadas pelos alunos/as. Na turma de Fortaleza, foram matriculados 50 alunos, 16 desses participaram do Fórum 03 e 10 alunos, do Fórum 04, relacionados ao Módulo III. Na aula presencial, estavam presentes 30 alunos/as, sendo 22 mulheres e 8 homens. Essa diferença de participação foi recorrente em todas as turmas do curso. Segundo Coelho (2002), a maior parte dos alunos/as prefere os momentos de formação presencial, e, por vezes, se ausentam da interação virtual.

No início da aula, os tutores/as sentiram dificuldade em trabalhar os conceitos do material didático a partir das experiências dos alunos/as. O objetivo era fazer com que o aluno/a refletisse sobre a sua vivência com a diversidade.

Os alunos/as foram divididos em três grupos, cada tutor ficaria responsável por incentivar o debate em um grupo. Em cada grupo, os alunos/as discutiram sobre a ideia de gênero. Em um dos grupos, os alunos/as afirmaram:

Aluna 01: O gênero esta relacionada à genitália se tem o órgão masculino é homem, se tem o órgão feminino é mulher;

Aluna 02: Para mim de modo simplista o gênero esta imbricado na morfologia da palavra, é o que a define como masculino e feminino.

Tutora: Será que essas normas são apenas gramaticais? A sociedade também não impõe determinados comportamentos e atitudes para os homens e para as mulheres?

O gênero deve ser entendido como as características comportamentais, culturais e sociais, construídas historicamente, que produzem o masculino e o feminino (SCOTT, 1995). Nessa perspectiva, podemos observar que alguns alunos/as ainda enxergam o gênero relacionado ao sexo, como um dado “natural” ou biológico. O debate continuou de modo mais abrangente acerca da sexualidade:

Tutora: Como são as formas de expressar a sexualidade?

Aluna 01: gênero e sexualidade são duas coisas distintas, gênero homem e mulher, enquanto a sexualidade é natural do gênero, sendo homem e mulher.

Aluna 02: Um ex aluno chamado “Jeferson” agora trabalha na escola e se chama “Mônica”, segundo elas ele é admirado por todos da escola, mas que para uma das alunas ainda é muito difícil chamá-lo pelo novo nome, já que foi a sua professora por um longo período. Ainda segundo ela isso não parece incomodá-lo.

Assim como nos Fóruns de discussão on-line, durante as aulas, são apresentadas inúmeras experiências. E, conforme podemos observar, os alunos/as que vivenciaram algumas experiências como sujeitos que saem do padrão tido como “normal” de comportamento, tendem a ter outra leitura sobre os conceitos ligados à sexualidade.

Como foi percebido no caso de uma aluna que descobriu recentemente que o seu filho de criação identifica-se como “Paloma”, e ela, como mãe e professora, defende a liberdade de seu filho e o apoia em suas decisões, mas sofre duras críticas do pai adotivo, que não aceita um filho homossexual, da mãe biológica do menino, que também não aceita os novos comportamentos do filho e dos professores/as colegas de trabalho.

Os alunos/as também comentaram que, em algumas escolas, existem inúmeras barreiras para se trabalharem temas como a sexualidade, por desprezo dos professores ou mesmo proibição da gestão:

Aluna 01: “em minha escola alguns educadores são tão religiosos que quando se tocam na questão eles não conseguem lidar”.

Aluna 02: Na escola onde trabalhava todas as sextas é realizado um louvor e todos os alunos/as participam.

Outro professor comentou que, quando trabalhou no interior, exibiu um vídeo sobre gênero e diversidade sexual em sala de aula e foi depois procurado por um aluno que se identificou com todas as questões do vídeo e que estava pensando em fugir de casa e buscar respostas em Fortaleza, mas que, após assistir ao vídeo, estava se entendendo um pouco mais.

E, diferentemente do ambiente virtual, onde os alunos/as parecem ter mais cuidado com suas opiniões, nas aulas presenciais, os alunos/as questionam os conceitos trazidos pelo material didático:

Aluna 01: a maioria dos pais prefere ter um filho “raparigueiro”, “mulherengo” do que um filho gay, “é mais aceito na sociedade”.

Aluna 02: a Tv também influenciava bastante o comportamento dos alunos em sala de aula, o sexo na novela, a violência do futebol, para ela eles carregam esses estereótipos o tempo inteiro.

Aluna 03: As cenas das novelas sempre havia muito sexo, absurdamente eles (os alunos) eles vêm na TV duas pessoas do mesmo sexo convivendo maritalmente.

Os tutores/as chegaram a apresentar os conceitos de identidade de gênero, a orientação sexual e o sexo biológico, através de slides. Também trouxeram uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) sobre a violência contra as mulheres no Brasil. Esta pesquisa indica que, a cada 1h30min, uma mulher é assassinada no Brasil. Do total de mortes, 61% foram de mulheres negras, que são as principais vítimas em todas as regiões do país. E o Relatório sobre a Violência Homofóbica (2013), do Ministério da Saúde, que aponta o crescente número de casos de violação dos direitos humanos contra a população LGBTT, registrados pelo Disque Direitos Humanos. Os alunos/as não pareciam interessados com a exposição dos conceitos que muitas vezes pareciam estar distantes da escola.

Outra pesquisa apresentada foi a realizada pela Fundação Perseu Abramo, que afirma que 27% dos homossexuais e bissexuais entrevistados declaram sofrerem ou terem sofrido preconceito no ambiente escolar, 13% deles afirmam que a escola foi o primeiro lugar onde sofreram discriminação, 87% da comunidade escolar (alunos, professores, pais e funcionários) têm algum grau de homofobia, 39% dos estudantes do sexo masculino não gostariam de ter um colega homossexual e 60% dos professores não têm base para lidar com a diversidade sexual.

Podemos observar que, apesar da exposição e problematização dos conceitos de masculino e feminino, nas falas dos alunos/as ainda prevaleceu uma postura heteronormativa (composta por enunciações, discursos, representações) que elege um modelo de “homem de verdade” (NOLASCO, 1997). Nesse sentido, segundo Almeida (1995), esse modelo de masculinidade é considerado como algo a ser duramente perseguido pelos indivíduos do sexo masculino, enquanto a feminilidade é percebida como comportamento exclusivo da mulher.

No caso, a proibição de se tocar no assunto e a realização de momentos de louvor na escola, constituem-se como mecanismos psicológicos e/ou ritualísticos voltados a reforçar suas autoimagens e identidades masculinas e femininas (LEAL, e BOFF, 1996). Os efeitos dessas práticas são diversos, mas, na maioria dos casos,

podemos considerar a produção do desconforto e do permanente risco da violência. Pois (re) produzem e/ou alimentam mecanismos de discriminação e violência contra alunos e alunas LGBT, bem como todos aqueles sujeitos cuja expressão de gênero foge aos padrões estabelecidos. Nos diversos casos onde ocorrem atos de discriminação e preconceito, o silêncio dos sujeitos produz efeitos no agressor e nos seus cúmplices<sup>30</sup>, encorajando-os a continuarem agindo.

### **4.3 – O caso da Marcha das Vadias**

Um episódio que provocou grande debate no fórum virtual de discussão foi a Marcha das Vadias<sup>31</sup>. Uma mobilização contra a violência de gênero e a criminalização das mulheres que sofrem violência sexual. O movimento teve início no Canadá, quando um agente de segurança afirmou na Universidade de Toronto, que as mulheres não deveriam se vestirem como vadias, evitando assim o estupro. Desde então milhares de mulheres em diversos países começaram a se organizar e protestar em pelas ruas pelo fim da culpabilização das mulheres pelo estupro. No Brasil as diversas marchas organizadas espontaneamente em diferentes cidades também passaram a reivindicar o fim da violência doméstica, física, simbólica e sexual, exigindo o fim do machismo e a igualdade de gênero. A maioria dos alunos/as declarou não conhecer o movimento, outros alegaram que, apesar das notícias veiculadas em jornais, não deram a devida atenção ao movimento por acreditarem que a concepção pejorativa do adjetivo "vadias" não oferece credibilidade ao movimento.

No fórum, que teve como problemática central a sexualidade na escola, tomando como ponto de partida a violência e as suas diversas manifestações no cotidiano, a discussão foi norteadada pelas notícias sobre a “Marcha das Vadias”. Inicialmente, alguns alunos/as relataram que o termo vadia deslegitimava o movimento que reivindica, entre outras coisas, a liberdade da mulher como sujeito de direitos.

A tutora da turma em questão argumentou que as terminologias usadas eram legítimas e se justificam pelo contexto em que foram construídas. Argumentou também

---

<sup>30</sup> A maioria das práticas de discriminação e preconceito é motivada por mais de um agressor.

<sup>31</sup> Mobilização em forma de protesto contra a ideia de que as mulheres vítimas de estupro são as culpadas por provocar a violência.

que o objetivo do Fórum era analisar o fenômeno, compreendendo o debate sobre a estrutura imposta pelos estereótipos dos femininos.

No final do Fórum, a referida tutora questionou se os alunos/as identificavam-se com o nosso machismo e se percebiam que as estruturas sexistas são legitimadas a todo tempo por nossos discursos? Em seguida um dos alunos postou:

“Por gentileza, não me enquadre em qualquer forma de discurso, seja o hegemônico ou não. Não a autorizo de forma nenhuma. Com seu posicionamento, sinto-me perante a sala discriminada por me posicionar da forma como acredito ou vejo o mundo e suas afirmações me ferem profundamente e acho que abandona os parâmetros éticos e educacionais de um curso sobre diversidade. Consulte seus colegas tutores e coordenação do curso e certamente verão que não é papel de tutora está qualificando aluno disso ou aquilo por posicionamentos aqui no Fórum. Mais uma vez, gostaria que me respeitasse como aluno e não autorizo qualquer forma de enquadramento ideológico em qualquer de suas apreciações críticas. Mesmo porque não sou militante nem partidário das questões relacionados à diversidade sexual ou ao gênero. Quanto ao que penso se não é plágio, é meu mesmo, resulta de minha autonomia de pensar. São, enfim, convicções pessoais. Da sua fala, concordo quando diz ”E você tem todo o direito e autonomia de fazê-lo, é que aqui precisamos ir para muito além dele...”. Concordo porque meu pensamento não é intransigente e, claro, quando procurei o curso foi para me aprimorar como educador e como ser humano”.

Em resposta, a coordenação pedagógica do curso elaborou uma nota de esclarecimento, conforme podemos ver a seguir:

O curso se configura como uma estratégia mobilizadora de construção do pensamento crítico para uma ação transformadora, inconformada e questionadora das culturas hegemônicas. Tendo como uma de suas diretrizes a valorização das pluralidades e das diversas expressões de gênero e sexualidade. Portanto, este curso não é apenas um APERFEIÇOAMENTO de Conteúdos, mas de CONSTRUÇÕES – DESCONSTRUÇÕES, de análises críticas sobre o mundo, o sistema de ensino, às práticas pessoais e pedagógicas. Estas questões estão bem nítidas e explicadas nos Módulos do Curso.

Dando continuidade, a coordenação ainda ressalta que:

(...) estamos todos e todas inseridos/as neste sistema político, assim, devido a nossa formação cultural (hegemônica), acabamos por muitas vezes reproduzindo em nossas falas, silêncios, comportamentos ou POSTURAS este desvalores que compõem nossa construção enquanto indivíduos. Lembrando que, quando “fazemos coro” a um discurso socialmente hegemônico, contribuimos para a sua manutenção. Por isso a importância deste espaço e de refletirmos coletivamente. O conflito de ideias e o debate, que no caso deste, é ideológico, faz parte do desenvolvimento dos processos democráticos. Como diz a professora “aqui precisamos ir para muito além...”

Esse caso leva-nos a refletir sobre os embates ideológicos presentes e evidenciados em um curso repleto por discussões que estimulam a desconstrução dos padrões de normatização social. O enfrentamento da discriminação e do preconceito perpassa pela desconstrução dos padrões sociais baseados no machismo, no racismo, no classismo, na heteronormatividade compulsória que fazem parte do cotidiano escolar (LOURO, 2003; MUNANGA, 2005; CARVALHO, 2009; JUNQUEIRA, 2009). O resultado são os inúmeros casos de violência e intolerância que se repetem cotidianamente.

Essas questões têm ocorrência tão presente na escola e na sociedade, em razão de uma formação cultural hegemônica, que, muitas vezes, as reproduzimos em nossas falas e em nossos silêncios, contribuindo para a manutenção do preconceito. Segundo Louro (1999):

[...] as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 1999, p.18-19).

Conforme evidenciado pela fala do aluno, nossa identidade é fruto de um complexo processo hierárquico que se nutre e se reforça. Tão complexo como esse processo é a reconstrução crítica dos nossos valores, discursos e práticas. Processo esse que pode ser confundido como um ato de violência ou de uma imposição ideológica. Não se percebe que, ao conferir um padrão de normalidade, se legitima a marginalização do indivíduo “diferente”, “anormal” (DOUGLAS, 1976).

Bom destacar que os professores, no ambiente escolar, não agem como indivíduos, e, sim, como escola, uma instituição disciplinar (FOUCAULT, 1997). Pensar uma educação em e/ou para os Direitos Humanos é confrontar-se diretamente com as crenças e as lógicas que produzem os processos de discriminação e opressão.

Nesse sentido, Jaya Sharma (2008) defende que a promoção dos direitos sexuais e o enfrentamento à opressão sexista e homofóbica passam pela contextualização da heteronormatividade como violação dos Direitos Humanos. Os conflitos analisados realçam, como problemas contemporâneos, as tensões entre o exercício da sexualidade, o controle institucional e as expressões de homofobia.

#### **4.4 – Estudo de caso: três alunos/as do curso**

Para melhor compreender quem são os alunos/as do curso de aperfeiçoamento, realizei três entrevistas com alunos/as de turmas diferentes, todos escolhidos por sua efetiva participação nas aulas presenciais, bem como me orientando na noção de trajetória de Bourdieu (1996), construída “como uma série de posições sucessivamente por um mesmo agente” (BOURDIEU, p.189, 1996). Nesse sentido, as aulas do curso aparecem mediadas em seu cotidiano, pela apropriação, (re)elaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (EZPELETA, ROCKWELL, 1986). Agora irei apresentar três entrevistas realizadas com alunos/as do curso. As entrevistas têm o objetivo de elucidar seus deslocamentos no espaço social, compreendendo que a formação dos sujeitos ocorre através de uma série de acontecimentos.

A primeira entrevista ocorreu após a penúltima aula do Polo de Fortaleza. A primeira entrevistada, tem 55 anos, 35 desses anos atuando como professora de matemática em escolas públicas de Fortaleza. Além de ter participado de todas as aulas presenciais, no início do curso, enviou uma carta anunciando sua desistência do curso. Sua presença nas aulas sempre me chamou a atenção, pois, inicialmente, ela negou o debate que o curso trazia. Em seguida, começou a valorizar os temas trabalhados. Contando um pouco a sua história, ela começou a estudar em um grupo escolar, uma casa adaptada para ter aulas, e uma única professora de letramento acompanhava 20 ou 30 alunos/as. Segundo ela, “na época, praticamente não havia escolas no interior, todos aprendíamos em uma única sala, com um único livro”. Quando terminou o ensino básico, entrou para o curso de licenciatura em enfermagem. Ainda durante a faculdade, soube que uma escola precisava de uma professor/a de matemática, e se candidatou para a vaga e acabou selecionada. Também veio a se formar em pedagogia, para melhorar seu salário: “fiz pedagogia, mais pela progressão salarial, na época, eu já tinha família e trabalhava, era muito difícil se dedicar aos estudos”. Ela avalia a formação acadêmica de fundamental importância. Apesar de estar como professora e conhecer a escola de perto, ela disse: “é muito importante trazer a teoria da universidade para a prática em sala de aula”.

Com 35 anos de sala de aula, ela pôde vivenciar grandes mudanças no ambiente escolar: a ampliação do acesso à escola, considerada o maior marco de democratização, e melhoria das escolas no Brasil. Segundo ela: “nesses 35 anos de sala de aula, já tive

alunos de todos os tipos, bandido, homossexual, lésbica, deficiente, e na escola existia uma convivência pacífica entre eles”. Entender como lidar com essa diversidade foi um dos motivos para ela se inscrever no curso de Educação em Direitos Humanos. Para ela, “a educação em direitos humanos é muito necessária para combater a violência, é preciso conhecer nossos direitos e respeitar o dos outros”.

Durante as primeiras atividades do curso, além do material, a entrevistada fez uma pesquisa da internet sobre as temáticas e se assustou com a realidade dos dados, “achei que os bandidos têm muitos direitos, sempre encontram brechas para escapar, isso me chocou bastante, os indígenas também estão muito desprezados, o curso me apresentou essa realidade”.

Quando perguntada sobre como essas questões estavam relacionadas à escola, informou que algumas questões ainda não estão presentes na escola, como o debate sobre a situação dos índios no Brasil, ou da população LGBT, mas considerou que o debate em torno do racismo já foi superado, “eu não consigo enxergar a existência de um racismo na escola, somos todos da mesma cor”.

Quando questionada sobre as contribuições do curso, ela respondeu que havia mudado muito. Primeiro, porque se viu como uma escrava, além de trabalhar como professora, ela é responsável por tudo em sua casa. Também relatou que passou a compreender mais as religiões de origem africana, mas que, apesar da intensa discussão em relação à maioria penal, ela continua sendo a favor da redução.

“O material didático foi falando das mulheres escravas do lar, e aos poucos fui me encaixando no perfil de uma escrava em pleno século XXI, ainda hoje eu faço tudo em casa”.

"Antes de começar o curso eu tinha muito preconceito com a Umbanda e com o Candomblé, e depois de conhecê-los através do curso não tenho mais, compreendo-os como religião”.

A minha segunda entrevista ocorreu em uma escola no interior do Ceará, para onde me deslocuei cerca de 350 km para entrevistar o único aluno do curso que se identificou como Testemunha de Jeová. Na primeira aula presencial segundo o Tutor/a ele disse que, na Bíblia, estava claro que o homem nasceu para a mulher e vice-versa, todo o resto era anormal. Esse episódio me chamou muito a atenção, além de questionar os conceitos defendidos pelo curso, Júlio exaltou a sua crença, seu modo de interpretar o mundo.

Quando cheguei à escola onde estava marcada a entrevista, fiquei assustado com a situação de abandono: várias carteiras velhas e quebradas amontoadas em um canto do pátio, algumas paredes tinham infiltrações e algumas telhas estavam quebradas. Encontrei-me com o entrevistado na sala dos professores/as e de lá nos dirigimos para uma sala de aula, onde poderíamos conversar. A sala de aula tinha cadeiras novas, as paredes estavam bem sujas, além da mesa de madeira, uma caixa de ferro para guardar um aparelho de TV, que ficava à frente da sala.

Iniciei a entrevista explicando um pouco sobre a minha pesquisa e esclarecendo que seria anônima. Apesar de garantir o anonimato, logo no início da entrevista, Júlio demonstrou não estar tão à vontade. Ele estudou em escolas públicas e o ensino médio cursou em uma escola particular. Disse que, apesar das dificuldades financeiras, seus pais faziam questão de matriculá-lo em uma escola boa. Além de estudar em uma escola particular, ele e um grupo de amigos mantinham um grupo de estudos para o vestibular, concluindo o curso de licenciatura em Matemática em uma universidade pública e, para se sustentar, trabalhava dando aula em escolas particulares da cidade do Crato. Quando questionado sobre a relação da faculdade com a escola, disse: “durante a faculdade tivemos vários estágios e desde o início do curso eu já dava aula, o que contribuiu ainda mais para a minha formação e experiência”.

Ele disse que se interessou pelo curso porque gostaria de compreender os direitos e os deveres do professor/a no que diz respeito aos Direitos Humanos. Quando perguntado sobre quais foram as mudanças que ele percebia entre a escola em que estudou e essa escola onde ele trabalha, respondeu que a principal diferença é o afastamento da família da escola. Sem referência familiar, a escola é a única instituição que pode educar os jovens. Nesta missão, ele acredita que “os projetos sociais deveriam estar mais integrados às escolas”.

Quanto à avaliação do curso, fez um longo silêncio e, em seguida, após a certeza de que poderia ficar à vontade para responder, disse: “as pessoas acham que é normal quando eu não acho normal” e novamente ficou em silêncio. Questionei o que seria esse normal? Olhando para o lado, continuou disse: “os gays, os homossexuais, muitos defendem que é normal, quando não é normal, não tenho preconceito, mas não é algo normal, respeito, tenho alguns amigos que são, mas quem estuda a bíblia sabe que não é normal”.

Após ficar em silêncio, esperei que continuasse o seu raciocínio. Então, perguntei sobre a sua referência à Bíblia. Ele disse que era Testemunha de Jeová e tinha iniciado as leituras há poucos anos: “a minha formação é na bíblia”. Informei que reconhecia a importância da religião na vida das pessoas que a praticam, e, em seguida, perguntei sobre sua relação com a escola. Ele concordou que suas ideias sempre caminham ao seu lado, quanto à sua relação na escola ele continuou: “eu prego para os meus alunos/as sempre com muito respeito, tenho alunos gays, sempre tento deixar claro que não é algo normal, para que eles não se sintam discriminados”. Continuou falando: “sempre separo um tempo da aula para conversar com os alunos/as sobre os vários temas da atualidade, sexualidade, preconceito, sempre mostrando o caminho certo, os alunos curiosos querem muito aprender sobre tudo”.

Como a entrevista foi realizada na última semana do curso, perguntei como tinha sido o curso em geral e se ele percebeu mudanças. Para ele as aulas foram muito boas, ocorreram vários conflitos relativos à temática da sexualidade dos gays, e, novamente, ele afirmou: temos que combater essa violência (se referindo à homofobia), mas sabemos que isso não é algo normal (se referindo à homossexualidade)”. Em seguida, disse que o curso contribuiu muito para ele refletir sobre o papel do professor em sala de aula, a importância que o educador tem na vida de cada aluno.

Conforme defende Natividade (2008), o posicionamento de “religiosos militantes” e “militantes religiosos” podem ser interpretados como expressivos de fenômenos de estranhamento da sexualidade numa ordem moral abrangente.

A terceira entrevista foi feita após a última aula presencial da Turma de Fortaleza, no Departamento de Ciências Sociais. Ela esteve presente em todas as aulas presenciais e sempre que fazia intervenções em sala evidenciava que era professora da educação infantil, esse foi o motivo para desejá-la. Ela iniciou seus estudos em um grupo escolar de letramento. Quando adolescente, veio para Fortaleza morar com uma irmã. Após terminar o ensino médio, começou a trabalhar na secretaria de uma escola privada. Um ano depois, foi convidada pela direção para assumir a função de professora na mesma escola, “o convite foi inesperado e fiquei com medo, pois não tinha experiência, nem era formada, mas a escola me deu todo o apoio e levou em consideração o meu jeito de lidar com as crianças”. Depois de 4 anos em sala de aula, Paula iniciou o curso de Pedagogia. Ao ser perguntada como tinha sido sua formação

acadêmica, declarou que “nenhum curso de pedagogia prepara seus alunos para a sala de aula, eu aprendi no dia a dia”. Ela também contou sobre a existência de um descompasso entre a escola e a universidade, “muitos recém-formados em pedagogia quando entram na escola desistem de atuar como professores”. Para ela, muitos surpreendem-se com a realidade das escolas onde só a teoria não basta.

Questionada sobre como poderia se avaliar durante o tempo em que trabalhava e era aluna de graduação, afirmou que foi uma experiência muito boa, pois ela passou a compreender a sua postura em sala de aula. Depois da graduação, ela ainda fez uma especialização em Psicopedagogia.

Quando perguntada sobre o interesse que a motivou para se inscrever no curso, disse que: “a todo e a qualquer momento nos deparamos com um caso de violência e você deve estar preparada para lidar com a situação”.

Perguntei quais questões trabalhadas pelo curso tinham lhe chamado a atenção, ela respondeu que as questões relativas à sexualidade são bastante delicadas para serem trabalhadas na educação infantil, mas que o debate sobre o racismo ainda estava mais vivo em sua memória e contou um fato ocorrido em uma das aulas presenciais:

“um dos alunos ontem tentando questionar as Tutoras disse: a boneca que vende mais é a loira, pois ela é mais bonita, alguém já viu Jesus negro? Jesus Cristo é branco e pronto. Todos os alunos ficaram espantados e as tutoras se assustaram com a declaração”.

Segundo ela, na hora, algumas pessoas interpretaram que o aluno queria demonstrar como é complicado realizar esse debate, e que as tutoras disseram que era um absurdo aquele pensamento. Continuando ela declarou que o aluno afirmou por várias vezes que os negros também eram racistas Segundo ela a maioria das pessoas presentes discordaram desse posicionamento, mas particularmente ela concordou e afirmou: “eu tive um namorado negro e ele sempre se menosprezava diante das pessoas brancas, ele era racista consigo mesmo”.

Ela também defendeu a necessidade de se discutirem todas essas questões relacionadas à discriminação na educação infantil, pois, desde pequenas, as crianças imitam os adultos, carregando a discriminação e o preconceito desde cedo.

A formação acadêmica, segundo os entrevistados, contribuiu bastante para o aprimoramento das suas atividades em sala de aula. Para eles, é fundamental para a

educação manter o contato entre a prática (em sala de aula) e a teoria (da universidade). A escola é considerada como uma instituição de formação e transformação social.

Quando perguntados sobre o motivo pelo qual haviam procurado o curso, a resposta foi quase idêntica. Procuraram o curso por vivenciarem, na escola, muitos casos de violação de direitos e não saberem lidar com eles. . E citaram alguns casos, como a menina adolescente que engravidou; o menino “viadinho” que chama a atenção no meio da aula; a violência entre os pares.

Os alunos/as trazem consigo uma construção cultural, influenciada pela família, pela localidade onde vivem, pela religião etc. Dois dos entrevistados evidenciaram uma formação humanista cristã, preocupados com uma formação cidadã dos alunos/as. A abordagem feita pelos entrevistados quando estes se defrontam com um caso de violação de direitos difere. Quando perguntado o que eles fariam se um de seus alunos/as sofresse retaliações dos colegas por conta da sua sexualidade, um dos entrevistados disse que iria conversar com a turma sobre os processos de discriminação, defendendo uma cultura de paz; o segundo disse que iria fazer uma pregação em sala de aula evidenciando o desvio comportamental do jovem gay, deixando claro que é possível encontrar o caminho certo e que todos deveriam ajudá-lo e, em seguida, iria conversar pessoalmente com o jovem, e o terceiro entrevistado disse que iria conversar sobre a necessidade do respeito mútuo entre os alunos/as independente de suas identidades.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de outubro de 2013, o último mês do curso. O que possibilitou perguntar a impressão deixada pelo curso e o alcance de suas expectativas.

A primeira entrevistada disse que, no início, sentiu certa dificuldade em entender os vários direitos da população LGBTTT, “afinal os direitos humanos vão além de um único grupo”, ela sentiu falta da discussão envolvendo os direitos indígenas e os da população de rua. Ela deixou claro que o curso trouxe um debate urgente, “estamos acostumados com os inúmeros processos de discriminação que nem percebemos o quão mal eles fazem”.

O segundo entrevistado afirmou que a promoção dos Direitos Humanos nas escolas é fundamental, mas que determinados assuntos não são “corretos”. Segundo ela,

“todos nós sabemos que isso (os gays) não é correto, a Bíblia é clara, o homem foi feito para a mulher”. Para ela, foi muito importante trazer a discussão do racismo e dos direitos das crianças e dos adolescentes, “algumas pessoas estão perdidas no meio desse debate (sobre sexualidade)”.

A terceira entrevistada disse que deveria ter aproveitado mais os espaços de dialogo do curso, mas a carga de trabalho dos professores/as inviabiliza a sua participação efetiva no curso. Para ele “a troca de experiências é muito importante”, e o curso trouxe debates muito importantes para a escola, pois os professores estão sempre presenciando cenas de violência e desrespeito.

## **5. A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL<sup>32</sup>**

Nos últimos anos, diversas pesquisas (HENRIQUES, 2001; NOGUEIRA, 2006) expõem o grau e a complexa estrutura do padrão de discriminação racial no Brasil. No ambiente escolar, para alguns autores, como Castro e Abramovay (2006,) o racismo aparece de forma naturalizada e/ou camuflada. Segundo Munanga (2005), alguns professores/as, por falta de preparo ou por preconceito, não sabem lançar mão de estratégias para resolver situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala de aula. Esses espaços deveriam representar zonas pedagógicas privilegiadas para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos/as sobre a identidade.

O movimento negro ganhou força nas últimas décadas, mas a vitória mais significativa no que tange à educação foi a publicação da lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história da África em todas as escolas do país. A mencionada lei prevê que, nas aulas de história, o negro não deve ser visto somente como força de trabalho, ou seja, a partir do tráfico negreiro, mas também relacionado à sua cultura, e à sua história.

Esse contexto evidencia que a formação continuada de professores/as deve preparar os docentes para que eles possam reconhecer e combater os preconceitos e as manifestações de discriminação existentes na escola.

### **5.1 – A concepção do módulo**

Agora apresento com mais detalhes o Módulo V “Direitos Humanos, Escola e Avaliação de Políticas Públicas em Educação: questões de raça e etnia”, trazendo as suas concepções e conceitos.

A primeira aula referente ao material didático começou com duas questões propostas aos alunos/as para que informassem qual foi a última vez em que foram atendidos por um médico/a ou um advogado/a negro/a, e quantas crianças negras havia em sua escola no tempo de estudantes e o que elas fazem hoje?

---

<sup>32</sup> A terminologia étnico racial dá ênfase às diferentes dimensões referentes aos brasileiros: física, política, cultural e religiosa.

Não é fácil admitir que o Brasil é um país racista e que contribuímos para construir esse sistema. A proposta desse módulo foi discutir como as questões de raça e etnia manifestam-se na educação. Para falar de racismo, o módulo apresenta a diversidade humana do ponto de vista morfológico (cor da pele, textura do cabelo, tamanho dos lábios, entre outros), demonstrando que a diferenciação entre brancos e negros ocorreu de modo a estabelecer, através de relações de poder e dominação, uma hierarquia entre brancos e não brancos.

Racismo, então, é entendido como um sistema que estabelece uma hierarquia entre os “grupos raciais”, fazendo com que um seja visto como merecedor de privilégios e direitos sociais em detrimento dos outros. Fica fácil visualizarmos quando pensamos no *apartheid* na África, mas, no Brasil, com o mito da democracia racial, esse sistema é posto como inexistente.

Pelos debates dos módulos sobre racismo, ficou o consenso de que negros são todos aqueles não brancos, incluindo os que se consideram pardos e mestiços, e que, ao nascerem, carregam na pele uma possibilidade maior de exclusão social dos cidadãos.

O racismo, como sistema hierárquico social e econômico, é garantido por uma série de instrumentos, como a indústria cultural, a justiça, o sistema educacional, o mercado de trabalho, entre outros. Além de garantir a existência de uma raça superior, com vários privilégios, o referido sistema insiste na não existência do racismo, explicando a desigualdade como um problema social, preconceito contra a pobreza e não racial.

A aula ainda apresentou uma distinção entre o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial. O preconceito racial é entendido como uma ideia preconcebida negativamente em relação aos negros, como exemplo “negro, quando não suja na entrada, suja na saída”. Citando Olinto (1994), o material defende que o preconceito:

“Reside apenas na esfera da consciência e/ou afetividade dos indivíduos e por si só não fere direitos. Ninguém é obrigado a gostar de alguém, mas é obrigado a respeitar os seus direitos”. (Conselho Estadual da Condição Feminina, p.2, 1994)

Essa é uma visão bastante presente no curso, ninguém é obrigado a gostar da diversidade (étnica, religiosa, sexual, entre outras), mas tem o dever, principalmente como educador, de respeitá-la, evitando discursos discriminatórios.

A discriminação racial é entendida como a manifestação concreta do preconceito e do racismo, uma ação ou omissão de conduta. De acordo com a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965), ratificada pelo Brasil:

“Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública.” (Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1965)

E o Racismo já foi comentado anteriormente. Relembrando, como o próprio módulo propõe. “se a raça fosse um dado biológico, ela ficaria a mesma coisa em todos os lugares, mas, como é uma construção sociológica, ser negro ou branco varia de lugar para lugar”.

Em seguida, o Módulo apresenta o movimento negro e suas estratégias de mobilização e luta contra o racismo. Uma das estratégias são as pesquisas comparativas entre brancos e negros, como a renda média, a proporção de pobres e indigentes entre brancos e negros. Entre diversas pesquisas apresentadas, gostaria de citar apenas o levantamento feito no ranking mundial do IDH, em 2005. em que o Brasil ocupava a 730ª posição. Quando computado o IDH somente dos brancos, o Brasil assumiria a posição 440ª, enquanto o dos negros, 1050ª. Expor essas estatísticas é um meio de dar visibilidade e dar concretude aos mecanismos racistas que dissimulamos cotidianamente.

Após a apresentação de um breve histórico do movimento negro e das suas reivindicações no campo da educação, o módulo convida os alunos/as a refletirem sobre a história da educação escolar do negro no Ceará, tomando como ponto de partida a luta protagonizada pelo Dragão do Mar.

O resgate histórico do movimento negro perpassa pela entrada da população negra na universidade, um sujeito não só de conhecimento, mas produtor de um conhecimento de si e de suas relações sociais. Essa conjuntura não significou que houve um rompimento da hegemonia no poder universitário, mas foi o primeiro passo para a mudança da trajetória coletiva de jovens negros. Em 1992, na Bahia, o Instituto Steve Biko abre um cursinho pré-vestibular para preparar estudantes negros de baixa renda

para os exames vestibulares. Segundo Nascimento (2005), o curso apresentou-se como uma forma de combater o racismo e como afirmação de identidade.

A saúde pública também é um campo de reivindicação da população negra, visto que a maior parte dessa população é atendida pelo Sistema Único de Saúde – SUS. Campo que se torna mais emergencial nos anos 1980, quando se descobre que mulheres negras eram esterilizadas após o parto com o objetivo de evitar o crescimento de famílias pobres. A maioria das mulheres sequer era avisada sobre o procedimento cirúrgico de ligadura das trompas.

O Tópico 04 do módulo, que é intitulado “movimento indígena e educação”, abriu espaço para uma discussão antiga e ao mesmo tempo atual. Das reivindicações dos povos indígenas pela educação. Desde a chegada das missões jesuítas, as comunidades indígenas passaram por um processo de aculturação, onde o outro trazia novos símbolos e uma nova verdade, enquanto o conhecimento ancestral era considerado um equívoco.

Em um salto temporal, o Tópico vai aos anos de 1970, quando o movimento indígena começa a se mobilizar e articular suas reivindicações, visto que não existe um povo, e sim várias comunidades<sup>33</sup> que sobreviveram ao projeto de colonização e desenvolvimento do Brasil.

Mas os povos indígenas estão espalhados por todo o país, e grande parte hoje vive nas grandes cidades, como São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba. A ideia de que índios/as são aqueles sujeitos que andam pelados ou seminus e vivem nas florestas é um imaginário visto por uma lente preconceituosa. A sociedade não consegue ver que a população indígena muda a cada instante.

O movimento indígena vem percebendo as mudanças no mundo globalizado e começou a reivindicar por direitos mais específicos como o acesso à educação formal. E o acesso à escola não significa um processo de aculturação, pois se entende o processo educacional como um aspecto de aprendizagem. Essa reivindicação veio acompanhada com a construção de duas propostas complementares entre si, a educação formal para os indígenas e a educação formal sobre os indígenas. Uma refere-se à possibilidade de

---

<sup>33</sup> O material didático cita os Kaingang, que vivem no sul do país e os Ticuna, que vivem na fronteira do Amazonas com a Colômbia e o Peru, com culturas distintas.

escolarização de indígenas em escolas diferenciadas e o outra, à inclusão de sua história e de sua cultura nas escolas de ensino convencional.

Nas escolas diferenciadas, além do ensino considerado normal com o currículo nacional, os alunos/as têm a oportunidade de estudarem suas línguas étnicas nativas, dança e música tradicionais. Também se tenta pensar no ensino das matérias tradicionais, como a matemática, partindo das experiências da comunidade.

A publicação da Lei nº 11.645/2008, que torna o ensino da História e Cultura Indígena no Ensino Fundamental e Médio obrigatório, surgiu das reivindicações do movimento indígena que questionava a reprodução do preconceito e de uma visão estereotipada dos índios na escola e do livro didático.

No tópico 05 do módulo, é trabalhada a cultura cigana e sua relação com a educação. As leituras referentes ao tópico, exploram o histórico de preconceito sobre a comunidade cigana. Inclusive, em alguns dicionários, quando consultado o verbete “cigano”, as definições encontradas são “velhaco e trapaceiro”. O tópico tem um estilo etnográfico e a autoria faz um relato de experiências pessoais ao narrar histórias vividas com o povo cigano.

A presença dos ciganos na população brasileira representa quase um total de 800 mil pessoas, mas, só recentemente, as reivindicações desse grupo passaram a ser ouvidas com a criação, em 2004, da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais. Passando a ser reconhecida como sujeito de direitos através da implementação de políticas públicas específicas para essa população, no ano de 2006, o Ministério da Cultura lançou a Cartilha dos Direitos da Etnia Cigana.

Como população nômade, sua relação com a escola é bastante complexa. Neste módulo, o material abordou a relação do cigano com a educação sob três aspectos: a tenda, a tradição oral e a família. A tenda é mais do que um lar para os ciganos/as, é um espaço de sociabilidade entre as famílias, onde debatem assuntos cotidianos, delibaram e realizam festas. As tendas são móveis, pois os ciganos/as acreditam que viver é movimentar-se pelo mundo. Essa mobilidade faz com que os ciganos/as tenham acesso restrito a alguns serviços públicos, como a saúde, visto que muitos não possuem comprovante de endereço, nem qualquer documento de identificação. Somente em 2011, o Ministério da Saúde publicou uma portaria garantindo o atendimento médico a

todas as pessoas que não possam comprovar endereço fixo, seja em hospitais ou postos de saúde, incluindo as pessoas em situação de rua.

A cultura cigana é transmitida através da tradição oral de geração em geração, criando um vínculo permanente entre os mais jovens e os mais velhos. A leitura e a escrita fazem-se necessárias para que eles não sejam enganados em suas negociações, necessitando também de algumas noções básicas de matemática. Porém, o medo de passar por um processo de aculturação fez com que a comunidade cigana represente o maior contingente étnico urbano analfabeto do país.

A vida comunitária na cultura cigana é bastante intensa, os mais velhos são respeitados como sábios e sustentados pelos mais novos. A hierarquia familiar é uma das bases da cultura cigana. È, no cotidiano familiar, que as crianças aprendem desde cedo a se tornarem indivíduos independentes e solidários.

Segundo o módulo nas escolas, as crianças são discriminadas, assim como seus pais e mães são alvos de injúrias na rua. O material propõe pensarmos a relação dos ciganos com a escola através de dois momentos distintos e inter-relacionados. Pensar como eles e a sua cultura são representados na escola, incluindo no material didático. Em seguida, pensar no acesso e permanência dos ciganos na escola.

Esse assunto, no Fórum, praticamente não foi discutido. A maioria dos alunos/as desconhece a existência da comunidade cigana, os poucos alunos/as que disseram conhecer a comunidade afirmaram que as crianças e os adolescentes conseguiram se matricular sem nenhum problema e que não eram discriminados por serem filhos de ciganos.

Na segunda aula, intitulada “pensando alternativas para o ensino da diversidade étnico-racial na escola”, foram trazidas propostas metodologias para a discussão e superação do racismo na escola.

Iniciando com a definição de quilombo, muitas vezes, entendido como refúgio de negros/as fugidos da escravidão; mais recentemente, surgiu, no meio jurídico, a designação de comunidade quilombola como sendo aqueles territórios marcados pela coletividade e presença dos negros/as. Criadas ainda no período de escravidão, essas comunidades resistiram ao tempo e ao esquecimento das políticas públicas. O movimento negro, as pastorais da Igreja Católica e a especulação imobiliária colocaram

em evidência a necessidade de discutir a posse das terras para as comunidades quilombolas.

De acordo com o módulo em questão, existem, no Brasil, cerca de 2000 (duas mil) comunidades quilombolas registradas, mas apenas 100 dessas comunidades possuem o título de posse das terras. Os estados com maior número de comunidades quilombolas são o Maranhão, a Bahia e Minas Gerais. A maioria das comunidades sofre ameaças da especulação imobiliária, acabando expulsas das suas terras. No Ceará, existem 36 comunidades certificadas pela Fundação Palmares, órgão do governo federal responsável pela preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro. Durante toda a explanação; foi questionado sempre se os alunos/as tinham conhecimento dessa realidade, a maior parte dos alunos/as desconhecia totalmente a existência de comunidades quilombolas.

Um dos desafios dessas comunidades é o acesso à educação. O Estatuto da Igualdade Racial foi aprovado em 2010, pela lei nº 12.288/2010. O documento orienta as principais ações de políticas públicas para o exercício da cidadania plena da população negra, entre eles o direito à educação. O Estatuto define alguns conceitos conforme veremos:

Discriminação racial ou étnico-racial: toda discriminação, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo de vida pública ou privada;

Desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

Desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

População negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

Políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

Ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2010)

Além do direito ao acesso à educação, o Estatuto traz, como direitos fundamentais, o acesso à saúde, à cultura, ao esporte e ao lazer, à liberdade de

consciência e à crença religiosa. A liberdade de crença tem um espaço especial na discussão. Embora garantida pela Constituição, cotidianamente presenciamos ações de discriminação e violência contra os praticantes de cultos afro-brasileiros. Realidade que se reproduz na escola, através da ação de professores/as, funcionários/as e alunos/as.

As religiões de matriz afro-brasileira são desqualificadas desde a sua chegada ao Brasil. O material elenca alguns desses preconceitos, como a relação mais livre e de sacralização do corpo, a equiparação dos cultos de origem africanas aos rituais demoníacos e à magia negra.

Apesar de a Igreja Católica estar abrindo um diálogo de respeito com relação à Umbanda e ao Candomblé, a intolerância religiosa também ocorre em relação às religiões neopentecostais. Por diversas vezes, os seus frequentadores são vistos de forma preconceituosa, como ingênuos, atrasados ou primitivos.

O material questionou as vivências dos alunos/as quanto à intolerância religiosa e, no fórum de discussão, os alunos/as foram convidados a analisar um recorte de jornal que noticiava a suspensão de uma professora que levou para os seus alunos/as o livro infanto-juvenil chamado “Lendas de Exu”.

Voltando a falar sobre o Estatuto da Igualdade Racial, mais especificamente sobre as políticas de ações afirmativas, o material resgatou o histórico da discussão das cotas raciais, que começou a ser debatida no ano de 1995 e, somente em 2010, que a temática é validada durante uma audiência pública no Supremo Tribunal Federal (STF). A política de cotas é o maior exemplo de políticas de ação afirmativa. Sua proposta é que, com essas ações, um determinado grupo social (negros, indígenas, mulheres, idosos) alcancem uma certa isonomia no acesso a direitos básicos. O material do referido módulo de estudo trouxe a definição de tais políticas do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA):

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.”

A polêmica discussão sobre a pertinência das cotas raciais perpassa a definição de quem é negro na nossa sociedade, e se serve da definição de Jacques D'Adesky (2003):

(...) todo individuo de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de valor de uma identidade de grupo e de uma herança cultural e uma herança histórica que geram a exclusão e a opressão. (D'Adesky, 2001, p.34 apud Silvério, 2003, p.58)

As políticas afirmativas não nasceram no Brasil, diversos países passaram por essa experiência, cada um com as suas peculiaridades. O material didático evidenciou que as cotas não são apenas uma política educacional, elas se caracterizam como uma política antirracista e ainda defende que a cota, diferente do que alguns noticiam, não irá dividir o Brasil entre negros e brancos em um conflito racial. O material também apresentou os dados do IPEA que comprovam que o desempenho dos alunos/as cotistas nas universidades é superior aos não cotistas, desmentindo a ideia de que, com a entrada dos alunos/as negros/as na universidade, a qualidade de ensino iria ser prejudicada.

Também são consideradas como ações afirmativas as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. A primeira estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio, da rede pública e privada. Estabelecendo que:

O estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, Lei nº 10.639/2003)

A lei nº 11.645/2008 alterou a lei nº 10.639/2003, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na rede pública e privada, na educação básica. Para a lei, é preciso encarar o índio e sua cultura não como algo do passado, mas como sujeitos da contemporaneidade. O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) orienta os professores/as a escolherem livros que respeitam a diversidade, promovam a educação e a cultura em Direitos Humanos.

O material didático questiona como a escola reconhece as diversas formas de discriminação e como o professor/a reconhece o racismo. Para o material, a escola deve

diagnosticar as situações de racismo, discriminação e preconceito, tomando atitudes em relação a elas, desenvolvendo uma gestão escolar sensível, integrada e com foco no desenvolvimento dos Direitos Humanos com a participação da comunidade escolar.

Com alguns exemplos reais de casos de racismo na escola, o aluno/a é instigado a pensar sobre o cotidiano da escola, os episódios de discriminação e como os mesmos foram tratados. E algumas ações são propostas, como ir além das datas comemorativas, falar na abolição a partir da história do Dragão do Mar, um personagem da história do Ceará que parece estar esquecido, trabalhar a beleza negra e trazer para a escola as diversas manifestações artísticas, como a capoeira, o batuque.

Para o módulo, para combater o racismo, é preciso reconhecer que a escola discrimina a população negra, seja através da organização curricular ou pelas práticas disseminadas entre os sujeitos (professores/as, alunos/as e funcionários/as). Mesmo que a escola promova o respeito à diversidade em suas atividades diárias, deve-se pensar sempre nos novos sujeitos (crianças, professores/as, funcionários/as) que nela ingressam todos os anos, como as novas famílias, com diferentes culturas e pensamentos.

E, quando ocorrer uma manifestação de discriminação na escola, o que fazer? Com esse questionamento, o módulo propôs que é preciso entender que situações de violência, e a prática de racismo são crimes passíveis de punição. Não se pode esquecer que a escola deve educar os sujeitos ou reeducá-los, em se tratando de situações em os Direitos Humanos sejam infringidos.

No final do módulo, destacou-se o processo de criminalização dos movimentos sociais, pois não podemos esquecer que grande parte das políticas educacionais é fruto da pressão desses movimentos. Também foram expostas algumas reportagens sobre casos de racismo e/ou intolerância religiosa, como o da professora evangélica que prega em sala de aula e do aluno vítima de *bullying* na escola.

Por fim, como última atividade, o módulo propôs a produção do portfólio sobre o Candomblé e a sua relação com a escola, a partir de um texto do Prof. Henrique Cunha Junior, intitulado “Candomblés: como abordar esta cultura na escola”.

## 5.2 – Discussões nos ambientes de aprendizagem

Agora apresento como as questões relacionadas à raça e à etnia foram discutidas nos Fóruns Virtuais e nas aulas presenciais da turma de Fortaleza. Nos Fóruns Virtuais referentes ao módulo, os alunos/as afirmaram que o racismo ainda está muito presente nas escolas, evidenciando as práticas discriminatórias através das experiências:

Aluna 01: Quando era estudante me chamavam de “nega do cabelo duro” na escola, hoje vejo os meus alunos repetirem o mesmo discurso.

Aluna 02: Na sala dos professores da minha escola sempre escuto os colegas de trabalho chamando os alunos de macacos, “aqueles macacos hoje fizeram isso, aquilo”.

Aluna 03: Uma de minhas alunas após sofrer discriminação em sala disse: “Porque meu Deus eu nasci negra e pobre”, isso me doeu bastante.

Aluno: Em minha escola a gestão sempre pede para os alunos de cabelo crespo cortá-los, segundo a direção é para melhorar a aparência.

Aluna 04: Na ficha de matrícula temos o item cor com as opções: branco, pardo, negro, índio. Apesar da grande maioria dos nossos alunos apesar de terem a pele escura, a maior parte das mães escolhem a cor parda. (Fórum 07)

Reconhecer a existência da discriminação é o primeiro passo, mas não é o suficiente para combater os estereótipos e os estigmas. O silêncio dos educadores, conforme salienta Del Priori (2006), acaba por incentivar os padrões estéticos e de comportamento profundamente discriminatórios.

No Fórum, os alunos/as relataram que a lei 10.639, de 2003 produz diferentes efeitos nas escolas, segundo eles:

Aluno 01: Na minha escola desde a publicação da lei 10.639/2003 temos a disciplina e tem agradado a todos os alunos.

Aluna 02: Essa lei esta longe de se tornar realidade, não conheço nenhuma escola que tenha essa disciplina, na escola onde trabalho ninguém fala.

Apesar de ser taxativa a lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África nas escolas, muitos alunos/as afirmaram desconhecer a lei, também relacionam a falta de formação em relação à temática e a ausência da aplicabilidade da disciplina na maioria das escolas.

A discriminação religiosa também foi causa de um intenso debate durante os Fóruns, como podemos ver nas seguintes falas:

Aluna 01: Em minha escola o candomblé é considerado macumba, não se pode falar dela em sala de aula.

Aluno 02: Não me sinto muito à vontade em falar sobre religião, pois sou evangélico, tenho uma visão e um ponto de visto já formado sobre esse

assunto. Se eu fosse ensinar religião puxaria mais para aquilo em que eu acredito. Para mim é um pouco complicado porque teria que respeitar a crença do outro. Acredito piamente que só exista um só Deus. Candomblé, Espiritismo, Macumba são religiões negativas. Não sei como reagiria em sala de aula.

Aluna 03: Na semana da consciência negra uma professora trouxe um grupo de capoeira para se apresentar no pátio, quando uma das coordenadoras viu os tambores ela mandou todos se retirarem, não queria macumba ali.

Aluna 04: Em 2011 a minha escola recebeu o Projeto Cor da Cultura do PIBID da UFC, para discutir o racismo, e durante uma reunião de professores foi definido que eles poderiam atuar na escola, mas não poderiam discutir religião.

Aluna 05: Essa questão da cultura africana é muito interessante e recai sobre o ensino religioso na escola, que é quase sempre ministrada por profissionais católicos ou evangélicos, que utilizam esse espaço da aula para propagar a sua fé. (Fórum 07)

No encerramento do fórum, os alunos/as afirmaram que as crianças são as que mais sofrem com a discriminação religiosa, pois não sabem como se defender. Também foi discutida a política de cotas étnico-raciais. O debate foi bem polarizado, já que uns posicionaram-se a favor da política como uma forma de retratação dos danos sofridos pelos negros, e outros defenderam que era necessário aumentar os investimentos na educação pública.

Agora irei relatar os principais debates ocorridos durante uma aula presencial ocorrida no dia 17 de Agosto de 2013, em Fortaleza. Na aula, estavam presentes 50 alunos, sendo 12 homens e 38 mulheres. No Fórum, apenas 10 alunos participaram.

A aula teve início com a exibição do vídeo promocional da UNICEF da campanha de combate ao racismo. O vídeo, intitulado “Por uma infância sem racismo”, conta com a participação do ator negro Lázaro Ramos, e ressaltou que a formação do Brasil deu-se através da combinação das cores da África, da Ásia, da Europa e da América, o que gerou infinitas identidades, culturas e sotaques. Recheado de imagens de crianças brasileiras, o vídeo questiona por que essas crianças não são tratados como iguais, se temos um país tão múltiplo? Em seguida, apresenta algumas pesquisas e defende que a pobreza na infância tem cor: 32% das crianças que vivem na linha da pobreza são brancas, enquanto 56% são negras. As crianças negras têm 25% mais chances de morrer antes de completar 1 ano de idade. As crianças indígenas têm quase três vezes mais chances de estar fora da escola. O vídeo finaliza apresentando a UNICEF como um órgão da ONU que tem como missão colaborar, junto com os países, para que cada criança e adolescente tenham acesso a direitos iguais.

Após a exibição do vídeo, alguns alunos/as posicionaram-se a respeito. Uma aluna defendeu que esse debate é uma questão de sentimento e sensibilidade, e afirmou “isso é uma questão de sensibilidade, o negro tem o mesmo direito do branco, mas o que vemos é uma desigualdade absurda. Aqueles documentários sobre a África do Sul já não vejo mais, me sinto totalmente impotente diante da realidade”. Com essas declarações, a aluna deixou claro que compreende o racismo como uma problemática global.

Em seguida, outra aluna fez questão de frisar que as imagens do documentário são de crianças brasileiras. O Brasil, segundo ela, possui o pior tipo de racismo, o racismo velado. Ela também lembrou que o continente africano não se resume à África do Sul. E questionou: “quando nossos escravos foram libertos, para onde foram? Que condições receberam? Tiveram o mesmo acesso que os brancos?”.

Outra aluna comentou: “É muito gritante a diferença entre as raças no Brasil, nós como professores somos agentes transformadores da realidade, é preciso ir além do conteúdo, e realizar uma mudança dentro de nós mesmos.”

Os tutores responsáveis pela aula apresentaram, através de slides, o conceito de raça, compreendido pelos fatores morfológicos, como a cor da pele, constituição física e os fatores sociológicos. Em seguida, foi trabalhada a definição do termo preconceito, como um pensamento hostil. Uma aluna logo chamou a atenção para essa interpretação do preconceito. Para ela, o preconceito pode ser positivo e não deve ser estigmatizado como algo ruim e negativo “afinal temos pré-conceitos sobre tudo”. Em contraste com o ambiente virtual, a maior parte dos alunos/as defendeu a não existência do racismo no ambiente escolar. A maioria afirmou que as questões raciais tinham sido superadas em sala de aula e que a semana da consciência negra nas escolas era uma atividade constante.

Em seguida, um aluno pediu a fala para afirmar que o preconceito está relacionado à condição social e não à cor. Segundo ele, todos os alunos das escolas públicas e, principalmente das escolas localizadas em bairros mais periféricos, sofrem preconceito. Segundo ele : “o racismo é um conceito ideológico. Quando trabalhamos em uma comunidade carente, vemos que não existe uma etnia, mas uma construção cultural complexa, para entender o que é etnia é preciso aceitar o outro como diferente”.

Essa perspectiva multicultural elenca o gênero, a raça, a religião, entre outros, como dimensões que vão interferir na produção de cada sujeito social.

Outro aluno comentou que, durante uma entrevista, um ex-jogador de futebol negro afirmou que nunca tinha sido vítima e preconceito.

O tutor convidou os alunos/as para refletirem sobre o caso e perguntou: Será que ele foi tratado como igual por ter poder econômico? E continuou, utilizando o exemplo seguinte: “Em um tribunal, onde está o negro?” Os alunos logo começaram a falar entre si, “isso é preconceito”, “ele acha que todo negro é bandido”. Em seguida disse: “Quando você entra em uma repartição pública, que função o negro exerce?” O tutor frisou que seus exemplos foram construídos com o intuito de debater a imagem que temos do negro.

Uma aluna pediu para citar um exemplo de preconceito instituído culturalmente: “Tenho duas filhas: uma branca e outra moreninha. Como costumamos falar, sempre que falo vem cá minha neguinha, ela me respondia que não é negra, é bonita. E essa fala vem de sua vivência, suas experiências, mesmo crianças fazem parte da nossa comunidade e provam que o preconceito está entre nós”.

A partir desse momento, os alunos/as pareciam estar mais à vontade para o debate, e um aluno questionou a universidade, perguntando se esta “não valoriza demais o negro em detrimento do branco?”; “Não estamos produzindo um racismo contrário?”

Uma aluna falou sobre um caso de preconceito durante sua visita a uma clínica médica, onde encontrou uma mulher negra, e frisou “era negra preta, mas era lindíssima e o seu cabelo me chamou a atenção”, continuando “ela anda tão arrumada e trabalha como recepcionista em uma clínica, e não trabalhava nos serviços gerais”.

Outro aluno: “Na minha infância, todos os meus heróis eram brancos e tínhamos vergonha de nossa cor. O combate ao racismo deve ser feito por todos aqueles que constroem a escola, e é preciso estar no Projeto Pedagógico da escola. O professor, na sala de aula, pode fazer milagre. “Dizem não haver preconceito, mas, hoje, quantos negros são excluídos do mercado de trabalho pela cor da pele?”

Novamente, os tutores defenderam que o Brasil é um país racista. Porém, o senso comum e a ideia do politicamente correto insistem no Mito da Democracia

Racial, na ideia de que o Brasil é construído por uma pluralidade de raças. e afirmam que as desigualdades são causadas apenas por questões econômicas. Esse mito dificulta o combate ao racismo à medida que ele inviabiliza as diversas formas de discriminação e violência. A escola tem um papel fundamental para fazer esse enfrentamento.

Um aluno falou: “Respeitando a fala dos tutores, gostaria de afirmar que é difícil quando não se conhece algo, refletir sobre o mesmo. Precisamos repensar o processo de aprendizagem”.

Outra aluna contou que, em sua escola em Maracanaú, é realizado o projeto "Afro-arte" , sempre em outubro, trabalhando a valorização do negro através das diversas manifestações artísticas, como a dança, o teatro e música. “Os nossos alunos aprendem que as pessoas não nascem escravas, tornam-se escravas”.

A exposição dos casos e das opiniões particulares elucidaram a constante movimentação do debate.

Uma aluna declarou que, no tempo do seu colegial, Zumbi dos Palmares não era sequer mencionado. Enquanto hoje, todos os livros de história trazem esse grande personagem da história brasileira.

Mais uma aluna comentou que, em sua escola, outra colega de trabalho não admite a realização de qualquer atividade ou projeto de valorização da cultura negra. Segundo ela, “mesmo a temática estando no Projeto Político Pedagógico da escola, está muito longe da sala de aula. Como professores, devemos fazer o máximo para alcançar os alunos e fazê-los entendedores dessa ideia”.

Tentando explicar esse fato, um dos alunos disse: “Eu convivo com o movimento negro, sou do maracatu e acredito que o preconceito é individual, e está ligado diretamente ao sentimento”. Os tutores questionaram se não seria o preconceito um fato social, se não deveria ser entendido socialmente?” Em resposta, uma aluna disse que existem sentimentos coletivos que perpassam o indivíduo e não o percebemos. Ainda declarou que o preconceito é um estado de ignorância, Um dos tutores/as afirmou que o racismo é um sistema que estabelece hierarquia, onde os grupos raciais defendem que são grupos que merecem privilégios sociais em detrimento dos outros grupos..

Em seguida, uma aluna respondeu que preconceito está relacionado à questão econômica, ao jeito de vestir. E, historicamente, os negros e os índios foram colocados à margem da sociedade”.

Uma professora chamou a atenção para a existência de um curso de especialização em educação afro-brasileira, que ocorreu em uma única turma e foi uma experiência maravilhosa para todos que participaram do curso.

Em seguida, a tutora Ana começou a falar sobre as políticas afirmativas, políticas essas que só têm sentido se nós entendermos a diferença. A tutora propôs que os alunos lembrassem quantos dentistas negros eles conheciam. Segundo ela, devemos entender o racismo como um elemento histórico-social, uma herança cultural e o desafio é entender como nós o reproduzimos.

O tutor Francisco também contribuiu para o diálogo, comentando sobre o importante papel da Constituição Federal de 1988 para o movimento negro. Segundo ele, “a Constituição Federal de 1988 defende a igualdade entre todos os cidadãos, mas deixa claro que devem ser tomadas medidas de equiparação, desconstruindo a desigualdade remanescente e ainda presente”.

Em seguida, foi iniciado o debate sobre cotas, questionando-se quais as diferenças entre o ensino público e o privado no quesito qualidade. Em uma conversa paralela, pude escutar de uma aluna o seguinte: “Os alunos fazem o diabo, tocam fogo na escola, os professores não possuem o domínio da sala de aula, essa é a grande diferença entre as escolas publicas e privadas”.

Outro professor falou que os equipamentos das escolas públicas eram tão bons quanto os das escolas privadas. E muitos professores ensinavam em escolas publicas e particulares, mas não têm coragem de matricular seu filho em uma escola pública.

## CONCLUSÃO

Gostaria, inicialmente, de destacar que esta dissertação é mais que um requisito acadêmico para obtenção de grau de mestre. Ela significa, antes de tudo, uma escolha pessoal que implica toda a minha caminhada como sujeito. Nesse sentido, estão presentes, neste trabalho, minhas impressões e experiências enquanto militante dos Direitos Humanos. Impressões nem sempre claras por onde transitam as decisões, os diálogos e as angústias, principalmente quanto ao fato de não me sentir satisfatoriamente compreendido.

Sob o discurso da democratização da escola, surgiram, de um lado, os cursos de formação continuada de professores/as em Educação em Direitos Humanos, Gênero e Diversidade na Escola, entre outros. Cursos que questionam a função social da escola e reivindicam uma educação voltada para a educação cidadã. Por outro lado, o Estado passou a investir na educação técnica, de formação profissionalizante, oferecendo currículos rígidos, pelos quais ensinar é apenas transmitir conhecimento técnico acumulado, e aprender é assimilar esse conhecimento e demonstrar sua aquisição por meio de avaliação escrita.

A efetivação da Educação em Direitos Humanos nas escolas vai além da efetivação da legislação e de sua inserção nos conteúdos curriculares. A Educação em Direitos Humanos requer uma mudança de valores culturais, de modo que seja criada uma cultura de Direitos Humanos.

Segundo Dayrell (1992, p.2), são as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, produzem indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Portanto, a educação tem um sentido único, e mais amplo. É o processo de formação de homens em um determinado momento histórico. Ainda, segundo Gilberto Velho (1987):

(...) quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver conta do *ethos* e visão do mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relação ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular. Por sua vez, essa consciência da individualidade, fabricada dentro da experiência cultural específica, corresponderá uma maior elaboração de um projeto. (VELHO, 1987, p.32)

O lugar de maior conflito entre a perspectiva cultural dos alunos/as e a defendida pelo curso foi em torno das questões relacionadas ao gênero e à diversidade sexual. A discussão sobre a diversidade sexual é bastante recente se levarmos em conta que o racismo já vem sendo discutido pela sociedade há, pelo menos, 200 anos. O reconhecimento dos direitos da população LGBT é perpassado por um novo olhar em relação à sexualidade, a fim de reconhecer como legítimos os novos comportamentos sexuais. O grande desafio da educação é entender que os limites sexuais e de gênero são transponíveis. Ainda, segundo Louro (2004), a posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais são o lugar que alguns escolheram para viver.

Outro espaço de conflito esteve relacionado às questões étnicas e raciais. Como bem frisamos, a discussão sobre o racismo já está bem mais consolidada e as políticas públicas afirmativas estão sendo desenvolvidos. Mas, longe disso, o chão da escola, como comumente chamado pelos professores/as, ou seja, o ambiente escolar ainda oferece resistência a essas discussões. Para a maioria dos professores/as, muitas outras situações têm prioridade na escola, como, por exemplo, as drogas ( muito citada por professores/as de Fortaleza) e o trabalho infantil (citado pelos professores/as que atuam no interior do estado).

Não apenas as questões ligadas ao gênero, à sexualidade e as relações étnico raciais representaram um embate cultural. A grande maioria dos alunos/as tinham dificuldades de reconhecer o outro como sujeito de direito.

Superar toda uma cultura fundada na hierarquização e discriminação dos sujeitos não é uma tarefa simples, nem fácil. A Educação em Direitos Humanos foi o instrumento eleito por muitos para a superação dessa cultura. Levando em conta uma nova pedagogia educativa, processos mais complexos e abrangentes, práticas alternativas e transformadoras através de experiências e vivências. Ela não pode ser realizada de forma burocrática, em um sistema educacional mais preocupado com produtos do que com os processos. Isso não significa, entretanto, que a Educação em Direitos Humanos seja capaz de promover todas as necessárias transformações na cultura. Gostaria também de evidenciar que o conceito de Direitos Humanos ainda se encontra em construção, através das lutas sociais e dos debates teóricos.

A construção de uma cultura dos direitos humanos perpassa por uma disputa sociocultural, se revestindo como uma disputa simbólica em torno dos signos e representações, dos bens culturais (BOURDIEU, 2005).

A perspectiva da educação em Direitos Humanos, desde a sua formação, vem sendo construída em suas dimensões teóricas e práticas, propondo uma cultura de paz, através de uma educação multicultural (CANDAU, 1997). E se faz necessário pensar como essa nova proposta pedagógica está chegando ao “chão da escola”, deslocando-se um pouco mais do campo teórico para as experiências práticas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. (Org.). **Juventude e sexualidade**. Unesco. Brasília. 2004

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985

ARENDT, Hannah. **As origens do Totalitarismo: antissemitismo, instrumento de poder**. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1975.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo, e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. P.121-137.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. LACED/Museu Nacional, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1988.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In. AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na Escola**. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de Extensão UFRJ, 2008

CANDAU, Vera. M. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU, Vera. M. (Org) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009

CARVALHO, Maria Eulina P. de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério D. (Orgs.). *Gênero e diversidade sexual: um glossário*. João Pessoa: UFPB, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré B. A cor da ausência: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores do Estado do Pará (1970-1989). Belo Horizonte: UNAMA, 2006.

CORRÊA, Sonia. CAETANO, André J. DINIZ, José E. (Org.). **Dez anos do Cairo: Tendências e direitos reprodutivos no Brasil**. Associação Brasileira de Estudos Populacionais (ABEP), 2004.

DALLARI, Dalmo. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderno, 1998

DAYRELL, Juarez T. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**, n.15, p.21-29. Belo Horizonte: 1992

DAYRELL, Juarez T. Escola como espaço sociocultural. IN. DAYRELL, Juarez T. (Org.). **Múltiplos olhares: sobre educação e cultura**. Ed. UFMG, Belo Horizonte: 1996

D'ADESKY, J. **Racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Palas, 2001

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DURKHEIM, Emille. **Educação e Sociologia**. 11 Ed. Melhoramentos, São Paulo: 1978

EZPELTA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FAZZI, Rita de C. **O drama racial das escolas brasileiras: socializando entre pares e preconceito**. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2006.

FACHINI, Regina. **Sopa de letrinhas: movimento homossexual e produção de identidade coletiva nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

GUIMARÃES, Áurea. **Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar**. Dissertação de Mestrado, Pontifca Universidade Católica de Campinas: Campinas-SP. 1984

GOMES, Luis Flávio. Direito Internacional dos Direitos Humanos. IN.: **De Jure: Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais**. n.16 (Jan./jun.): Belo Horizonte, 2011

GUSSI, Alcides Fernando. **Apontamentos teóricos metodológicos para a avaliação de programas de microcrédito**. Revista Aval. Jan/Jun 2008

HABIGZANG, L. F. AZEVEDO, G. A. KOLLER, S. H. **Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento à criança e adolescentes vítimas de violência sexual**. Psicologia: Reflexão e Crítica, nº19, 379-386. 2006

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, SECADI, UNESCO. 2009

LEAL, Ondina F. BOFF, Adriane de M. Insultos, queixas, sedução e sexualidade. In: PARKER, Richard G. BARBOSA, Regina M. (Org.) **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume-Damará, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. 17 ed. Rio de Janeiro, 1990.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia e Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da sexualidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_; Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, jul/dez, 1995.

\_\_\_\_\_; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOPES NETO, Aramis. A. SAAVEDRA, L. H. **Diga não ao Bullying**: Programa de Redução do Comportamento agressivo entre estudantes. Abrapia, Petrobras: Rio de Janeiro RJ, 2005

MALINOWSKI, Bronislaw C. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Tradução Anton P. Carr. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARIANO, C.L. **Direitos da criança e do adolescentes**: os marcos legais e a mídia. 2010. Tese de Doutorado – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2005

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André (Org.) **Cadernos PENESB**, v.5, 2004.

NASCIMENTO, Alexandre do. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECADI, 2005.

NOLASCO, Sócrates. Um homem de verdade. In: CALDAS, Dário. (Org) **Homens**. São Paulo: Senac, 1997

HUNT, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PAIVA, Vera. ZALUAR, Alba. (Org.). **Violência e Educação**. Ed. Cortez: São Paulo, 1992.

PAIVA, Ângela R. (Org.). **Notícias e reflexões sobre a discriminação racial**. Ed. PUC-Rio: Rio de Janeiro. 2008.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlandis & Vertecchia, 2009 - (Coleção sociedade em foco: introdução às ciências sociais).

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: Os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo, Instituto Sangari, 2011

RIOS, Roger Raupp. **Para um direito democrático da sexualidade**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 71-100, jul/dez. 2006.

SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva queer. In: CORNWALL, A.; JOLLY, S. (Orgs.). **Questões de sexualidade**. Rio de Janeiro: Abia, 2008.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **Guia Escolar**: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica, RJ: EDUR, 2011

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. **Realidade & educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, jul./dez. 1995

SCOTT, Joan Wallach. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. **Debate Feminista** (Cidadania e Feminismo), nº especial, 2000, pp.207-218.

SPOSITO, Marília Pontes. A Instituição escolar e a violência. IN: CARVALHO, José Sérgio. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Ed. Vozes. Petrópolis: 2004

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987

ZALUAR, Alba. LEAL, M. C. **Violência extra e intra-muros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.16, n.45, p.145-164, 2001

ZENAIDE, Maria de N. DIAS, A. A. (Org.) **Educação em direitos humanos no Ensino Superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010

## DOCUMENTOS

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Loas**: Lei Orgânica da Assistência Social - Legislação Suplementar. 2ª ed. 2001

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL.. Decreto – **lei nº 5.452**, de 1 de maio de 1943. aprova a consolidação das leis do trabalho. Lox – Coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, 1943.

BRASIL. **Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes**. Campanha de Prevenção à Violência Sexual contra Criança e Adolescentes – Cartilha educativa. Brasília. 2011.

\_\_\_\_. **Lei nº 10.639**, de 9 de Jan. 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 dez. 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica: Documento final. Brasília, 2008a.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. Documento final. 2010.

Brasil. **Lei Orgânica de Saúde nº. 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação de saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e das outras providências. Diário Oficial da União 1990; 20 set.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996

BRASIL. Estatuto da Igualdade Racial. Lei nº 12.288, de 2010

Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 1**. Brasília-DF, 1996.

\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 2**. Brasília-DF, 2002.

\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3**. Brasília-DF, 2010.

BRASIL. LEI nº 9.455, de 07 de abril de 2007  
. Define os crimes de tortura e dá outras providências.  
Lei nº 5.034/2007 do Estado do Rio de Janeiro

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Legislação internacional adotada e proclamada pela Resolução nº 217ª da 3ª Sessão Ordinária da Assembleia Geral das Nações Unidas. 1948.

UNESCO, **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2005.

UNICEF BRASIL. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: [www.unicef.org.br](http://www.unicef.org.br)

**Comissão Interamericana de Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.cidh.oas.org/Basicos/Portugues/TOC.Port.htm>

ALVES, J. A. L. A Conferência do Cairo sobre População. 1995. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lindgrenalves/alves.htm#\\_ftn1](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lindgrenalves/alves.htm#_ftn1)>

## ANEXO I

### Questionário Socioeconômico EDH (2013)

1. Qual Poló está inscrito?
2. Qual a sua idade?
3. Qual seu sexo
4. Você se identifica com alguma dessas categorias?
  - a. Heterossexual
  - b. Homossexual
  - c. Bissexual
  - d. Lésbica
  - e. Gay
  - f. NS/RN
5. Como você se identifica do ponto de vista da sua cor/raça?
  - a. Branco
  - b. Negro
  - c. Pardo
  - d. Índio
  - e. . Amarelo
6. Em que cidade você reside?
7. Qual o bairro que reside?
8. Qual seu nível de escolaridade?
9. Em qual curso se formou?
10. Em que instituição se formou?

11. Qual a escolaridade de sua mãe?
12. Qual a escolaridade de seu pai?
13. Com quem você mora?
  - a. Com pai
  - b. Com a mãe
  - c. Com familiares
  - d. . Com filhos
  - e. Com companheiro
  - f. Com Companheira
  - g. . Sozinho/a
14. Atualmente você se encontra
  - a. Casado/a
  - b. Solteiro/a
  - c. Divorciado/a
  - d. União estável
15. Atualmente você frequenta alguma Igreja? Qual?
16. Atualmente a soma da renda das pessoas da sua residência é?
  - a. Até 2 SM (R\$ 1.356)
  - b. Entre 2 e 4 SM (R\$ 2.712)
  - c. Entre 4 e 10 SM (R\$ 6.780)
17. Qual função está exercendo?
  - a. Professor
  - b. Coordenador Pedagógico

- c. Diretor
- d. Técnico Administrativo

18. Como ficou sabendo sobre o curso?

19. O que o levou a fazer o curso?

20. Qual sua expectativa com o curso?

21. Como você acessa o curso

- a. Do computador de casa
- b. Do computador da escola

22. Você tem dificuldade em acessar o curso?

- a. Sim, não tenho acesso a internet
- b. Sim, não compreendo o sistema
- c. Não, já fui aluno de um curso EaD
- d. Não, acesso com o auxílio dos meus filhos