



**CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO AMERICANA – UNIEURO
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIA POLÍTICA**

Maria das Dores Sampaio

**POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL COMO PROMOTORA DO
RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE:
análise do curso “Gênero e Diversidade na Escola”**

BRASÍLIA-DF, AGOSTO/2014

Maria das Dores Sampaio

**POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL COMO PROMOTORA DO
RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE:
análise do curso “Gênero e Diversidade na Escola”**

Dissertação apresentada ao Centro
Universitário Unieuro, como requisito parcial
do Curso de Mestrado em Ciência Política,
para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Iolanda Bezerra dos
Santos Brandão
Co-Orientador: Prof. Dr. Carlos Federico
Domínguez Avila

BRASÍLIA-DF, AGOSTO/2014

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Larissa Barbosa da Mota
CRB1/2892

S192p Sampaio, Maria das Dores
Política pública educacional como promotora do
reconhecimento da diversidade: análise do curso
“Gênero e Diversidade na escola” / Maria das Dores
Sampaio. – Brasília, 2014.
157 p.:il.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciência
Política. Centro Universitário UNIEURO.

1. Diversidade 2. Direitos humanos 3. Relações
étnicorraciais 4. Cidadania I. Brandão, Iolanda
Bezerra dos Santos (Orientadora) II. Título.

CDU 37.014

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico, inclusive através de processos xerográficos, sem permissão expressa do Autor. (Artigo 184 do Código Penal Brasileiro, com a nova redação dada pela Lei n.8.635, de 16-03-1993).

Maria das Dores Sampaio

**POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL COMO PROMOTORA DO
RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE:
análise do curso “Gênero e Diversidade na Escola”**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Iolanda Bezerra dos Santos Brandão
(Orientadora – Unieuro)

Prof^a. Dra. Lucia Maria da Assunção Barbosa
(Examinadora Externa – Universidade de Brasília)

Prof. Dr. Carlos Federico Domínguez Ávila
(Examinador Interno – Unieuro)

Prof^a. Dra. Lidia de Oliveira Xavier
(Suplente – Unieuro)

Brasília-DF, agosto de 2014

À minha mãe Dona Francisca e ao
meu pai Senhor Modesto Sampaio,
Às minhas irmãs Isabel e Cláudia,
Aos meus irmãos Ivan, Edivan,
Pedro e Lucas; às minhas sobrinhas
e aos meus sobrinhos muito
queridos,
À minha filha Thaís e ao meu genro
Isaías.
À mãe admirável Maristela Rabelo
(*in memorian*)
À amiga Vânia Elisabeth Andrino
Barcellar (*in memorian*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço de antemão a todas e a todos que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram, significativamente, para a minha formação intelectual e conclusão desta etapa.

Agradeço primeiramente a Deus pela graça da minha existência.

À minha mamãe e ao meu papai, responsáveis pela criatura que hoje sou. Minha eterna gratidão!

À SEDF, instituição a qual estou vinculada há 21 anos como professora, lugar onde tive oportunidade para refletir sobre o meu papel social, junto com meus pares que também acreditam e vislumbram uma educação pública como possibilidade de mudança para uma sociedade menos excludente.

Às/aos colegas da EAPE, onde encontrei apoio e incentivo para minha formação continuada.

À minha Orientadora, Professora Doutora Iolanda Bezerra dos Santos Brandão, que assumiu a orientação desta pesquisa. Por ter sido compreensiva e por respeitar os meus tempos e as minhas limitações.

À Professora Doutora Lucia Maria de Assunção Barbosa, pela sensibilidade que a diferencia como educadora e por sua disposição em ser minha Parecerista, membro da Banca.

Ao Professor Doutor Carlos Federico Domínguez Avila, pela co-orientação neste trabalho, sempre atencioso e paciente interlocutor. Agradeço-lhe imensamente pelo apoio e pela coragem em acreditar em mim.

Às/aos Professoras/Professores das disciplinas do Programa, em particular à Professora Doutora Lídia de Oliveira Xavier pelo estímulo acadêmico, pelo incentivo, pela amizade, encontrados nesse percurso.

À Carolina dos Santos Soares, secretária acadêmica do Programa, pela presteza e carinho conosco.

Às/aos colegas do mestrado, pelo apoio nos momentos de incertezas. Em especial, à grande amiga Rosa Conceição, pelo apoio. E, ao amigo Raimundo Jorge S. Seixas, que não me deixou desistir frente aos desafios dessa jornada, bem assim pela gentileza em fazer o Abstract. Muito obrigada!

Às colaboradoras e aos colaboradores da pesquisa (Gestores MEC, Professoras e Funcionários da Faculdade de Educação/Universidade de Brasília e Professoras/Professores da SEDF).

Aos meus familiares, aos amigos, às amigas, pela força que me dão e pela compreensão nos momentos ausentes.

À Renata Nogueira pelo carinho e atenção em ler meus escritos; e, à Cláudia Denis e ao Padre Rosemar Costa pela força constante.

À professora Biluquinha Lucas, a quem devo o gosto pela leitura, ainda nos anos iniciais de escolarização!

A todas e a todos, minha gratidão e carinho!

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de investigação a política educacional 'Gênero e Diversidade na Escola', denominada GDE, destinada à formação docente como política de promoção do ideário de reconhecimento à diversidade articuladas as questões de gênero, das relações étnico-raciais, de orientação sexual. À luz da Ciência Política, foi possível situar os fenômenos que incidiram na implantação da referida política, bem como os elementos inerentes ao enfrentamento do preconceito e às formas de discriminação, como exercício do direito e garantia de cidadania aos sujeitos partícipes no processo social. Para tanto, valeu-se da contribuição da Teoria Social-Crítico hegeliana, com interpretações de alguns de seus seguidores como Axel Honneth (2009), entre outros. Ganha destaque nesta pesquisa a visão dos gestores públicos, dos interlocutores, bem como das professoras e dos professores da rede oficial de ensino do Distrito Federal, participantes do curso, sobre a atuação dessa política em seu contexto. A abordagem de investigação foi feita mediante análise documental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. De natureza qualitativa, este estudo ancorou-se no suporte teórico da Análise de Discurso de Michel Pêcheux (1997), com interlocução de Orlandi (2000, 2001, 2003).

Palavras-chave: Diversidade. Direitos humanos. Relações étnico-raciais. Cidadania.

ABSTRACT

Educational policy 'Gender and Diversity in School', called GDE (acronym in portuguese), for the teacher professional education as a policy of promoting the ideals articulated recognition of diversity gender issues, ethnic-racial relations, sexual orientation is the subject of this dissertation research. In light of Political Science, it was possible to situate the phenomena that focused on implementation of the policy, as well as inherent elements about facing prejudice and forms of discrimination as an exercise and guarantee of rights to individuals participants in the social process. Therefore, the Hegel's Social Critical Theory was used in addition to interpretations of some of his followers as Axel Honneth (2009), among others. This research highlights the vision of public managers, the interlocutors, as well as the teachers and teachers of official schools of the Federal District, the course participants, about the performance of this policy in its context. The research approach was taken by documentary analysis, semi-structured interviews and questionnaires. This is a qualitative research and is based on theoretical support of Michel Pecheux's Discourse Analysis (1997) and on Orlandi (2000, 2001, 2003) studies.

Keywords: Diversity. Human rights. Ethnic-racial relations. Citizenship.

SIGLAS

CIDH – Corte Interamericana de Direitos Humanos
CLAM – Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
GDE – Gênero e Diversidade na Escola
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIDESC – Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPM – Planos Nacionais de Políticas para Mulheres
PR – Presidência da República
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM – Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: CONCEPÇÃO DE ESTADO, DE CIDADANIA E DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO ...	18
1.1 O ESTADO BRASILEIRO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	18
1.1.1 Políticas públicas para as minorias: uma questão de justiça social	24
1.1.2 Direitos humanos: perspectiva histórica e dimensões de sentido	27
1.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA E SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL	30
1.2.1 A constituição da Cidadania	31
1.2.2 A trajetória da cidadania no Brasil	35
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES	40
1.3.1 Políticas públicas educacionais sob os imperativos da lógica neoliberal	47
CAPÍTULO 2: O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE: PROMOÇÃO DE DIREITOS	55
2.1 INTERLOCUÇÕES SOBRE O RECONHECIMENTO DO DIREITO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS	55
2.1.1 Igualdade de direitos no Estado brasileiro	59
2.2 DIVERSIDADE: CENÁRIO MARCADO PELA (IN) DIFERENÇA AO OUTRO...62	
2.2.1 O Protagonismo dos Movimentos Sociais: Retóricas Negras	67
2.2.2 Igualdade de gênero: uma voz silenciada	75
2.2.3 Escola como lugar de encontro dos diferentes	79
2.3 O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE DA ESCOLA (GDE): CONTEXTUALIZAÇÃO	83
CAPÍTULO 3: GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA NO DF: LIMITES E POSSIBILIDADES	87
3.1 O CONTEXTO PESQUISADO	88
3.2 CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA	89
3.2.1 O perfil dos interlocutores	93
3.2.2 A visão dos interlocutores sobre o GDE	97
3.2.3 Percepções das/dos professoras/professores cursistas sobre o trabalho pedagógico da escola	106
3.2.4 Avaliação das/dos cursistas sobre o GDE	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	140
ANEXOS	149

INTRODUÇÃO

Para início de conversa...

O presente trabalho se insere nos estudos sobre as questões relacionadas à diversidade, incluídas as categorias gênero, sexualidade, relações étnicorraciais, como política pública educacional promotora da igualdade de direitos e reconhecimento das diferenças no exercício e acesso a cidadania dos grupos sociais discriminados no cenário brasileiro. E, para tal, é tomado como objeto de investigação a política 'Gênero e Diversidade na Escola', denominada GDE, destinada à formação continuada de docentes, no Distrito Federal, com foco na educação das relações étnicorraciais.

Alguns/mas estudiosos/sas a exemplo de Ferreira (1993), Bonavides (1996), Bobbio (2004, 2010), Piovesan (2013), entre outros, que tentam compreender a dinâmica organizacional dos processos sócio-históricos das sociedades contemporâneas enfatizam em seus aportes teóricos a necessidade de se destacar a relevância da função do Estado, quando da perspectiva democrática, em garantir os direitos fundamentais aos/às cidadãos/cidadãs. Qual seja como instituição estatal lhe compete o papel de suscitar políticas promotoras de igualdade de direitos, que correspondam às demandas da sociedade com o compromisso de fazer valer o uso de tais direitos como exercício pleno da cidadania de sua população.

Pensar histórica e culturalmente a dinâmica das relações sociais pautadas em um contexto capitalista de produção, organizado em classes sociais antagônicas, em que parte da população tanto economicamente quanto da perspectiva do uso de direitos sociais encontra-se em condições díspares, é um grande desafio. Em se tratando da realidade brasileira na atualidade, surge-nos uma inquietação sobre a dinâmica de implantação de políticas públicas com o viés do reconhecimento da igualdade de direitos sociais, bem como a eficácia dessas políticas para os grupos minoritários.

Nesse sentido, buscou-se identificar outros elementos que corroborassem o

processo histórico de lutas desses grupos, marcado pela participação dos movimentos sociais e outros setores da sociedade civil organizada, mediante o desejo por condições de tratamento igual ao direito e respeito às diferenças nessa dinâmica.

Sabe-se que muitos foram os percursos em que a história brasileira narra o registro de lutas por parte de segmentos sociais discriminados, na conquista de seus direitos e por condições favoráveis ao exercício de sua cidadania. Nesse processo de busca por garantia de direitos como cidadãos e cidadãs, na perspectiva de um modelo de sociedade menos injusto, menos excludente e mais igualitário, fazem-se presentes ao debate as questões de cunho racial, de práticas sociais discriminatórias, as questões da sexualidade, de igualdade de gênero em uma sociedade marcada pelo domínio do patriarcado e sexismo.

Um dos motivos que despertou o interesse da pesquisadora por esse tema deve-se às suas inquietações face à natureza do seu trabalho. Ao longo de sua trajetória profissional, como docente da área de sociologia na Educação Básica, essas temáticas permearam o debate em sala de aula.

Nessa dinâmica interativa evidenciavam-se ocorrências de natureza preconceituosa no trato das relações interpessoais entre os estudantes, bem como o conteúdo do material pedagógico disponível – livros didáticos que trazem uma linguagem discursiva com visões estereotipadas sobre determinados grupos sociais e postulações que naturalizam o preconceito, o que denota uma postura de desvalorização e desconsideração às diversidades socioculturais, étnicas, de gênero, de orientação sexual.

Ademais, a escola é, por excelência, *lócus* de formação dos sujeitos, espaço que contribui e apresenta-se como cenário de possibilidades a mudanças e/ou de permanências dos contextos sociais. Em se tratando da relação entre a educação formal – aqui entendida como o processo de desenvolvimento e apreensão de saberes, de valores e de respeito entre os indivíduos –, e a sociedade; a escola tem um papel relevante na intervenção desses fenômenos, como esses estão imbricados e como um interfere no outro.

O que a diferencia em seu papel social, como espaço privilegiado da construção de saberes, é a forma como a escola interpreta esse processo de relações. Por vezes age como instrumento de reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes, perpetuando os valores sociais

estabelecidos por um grupo que mantém o seu *status quo*, segundo a interpretação de Bourdieu e Passeron (1975). E, no pensamento de Gramsci (1980) a escola vai além da função de reprodutora, ela também é dotada de dimensão estratégica na luta pela transformação da sociedade.

Do ponto de vista desta análise, entende-se que a escola atua como mecanismo promotor da ascensão e inclusão dos grupos sociais marginalizados pela discriminação das diferenças e pelas formas de preconceito. Entretanto, há que se considerar que a escola pública como organismo estatal reflete e organiza o seu trabalho de acordo com as diretrizes políticas do Estado. Nesse sentido, esse estudo se propôs identificar as nuances que configuram esse movimento em face ao paradigma de educação preconizada pelos direitos humanos, que permita aos seus sujeitos o exercício pleno de sua cidadania, a partir de ações pedagógicas que vislumbram o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade para a comunidade do Distrito Federal.

Outro aspecto considerado relevante a essa investigação, deve-se ao cumprimento dos acordos internacionais de direitos humanos, vez que o Estado brasileiro é signatário desses tratados. Destacam-se o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos firmados no ano de 1966; a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, assim como a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001)¹.

Nessa perspectiva, os governos regionais interamericano, europeu e africano estabelecem seus normativos e buscam implementar os preceitos acordados internacionalmente. Dessa forma, iniciativas de proteção aos direitos humanos têm sido evocadas a fim de promover a igualdade entre os indivíduos e minimizar questões relacionadas ao preconceito e às discriminações em diversas formas.

Outrossim, a atuação do governo brasileiro na última década, em particular a prioridade na agenda do governo do Presidente Lula da Silva, em seu primeiro mandato (2003-2006) enaltece as questões da diversidade com a criação das

¹ Realizada em Durban, na África do Sul, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). O referido fórum resultou em deliberações para serem assumidas pelas nações presentes, incidindo em formulações de políticas de superação das desigualdades raciais. (DAL ROSSO, 2009:17)

Secretarias SPM², SEPPIR³ e SECADI⁴ dando ênfase à implantação de políticas públicas que atendam essas demandas das minorias da sociedade brasileira que sofrem, ao longo de seu processo histórico, condições e tratamento desiguais.

Na tentativa de compreensão dos elementos que configuram a trajetória de privação dos direitos sociais aos grupos minoritários, em face aos processos reivindicatórios da sociedade civil organizada, na luta por igualdade e respeito às diversidades dos seus semelhantes e de ações desenvolvidas pelas políticas públicas educacionais, em especial a rede pública do Distrito Federal, emergem as seguintes indagações:

Que políticas públicas educacionais têm atendido a demanda social do respeito às diferenças de gênero, de orientação sexual, das relações étnicorraciais, de valorização dos sujeitos de direito na escola pública do Distrito Federal?

Em que medida a escola pública de ensino, como *locus* privilegiado de formação do cidadão, viabiliza mecanismos valorativos de respeito à diversidade sociocultural?

A partir desses questionamentos, surgiram os objetivos seguintes. Geral: Analisar as percepções dos gestores, professoras e professores sobre os limites, possibilidades e perspectivas de promoção da igualdade na diversidade a partir de uma política pública que visa à formação contínua em escolas públicas de educação básica do Distrito Federal. E, os objetivos específicos:

² Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres, da Presidência da República. Criada no ano de 2003, pelo então Presidente Lula, tem como principal objetivo promover a igualdade entre homens e mulheres e combater a todas as formas de discriminação e preconceito, marcas de uma sociedade patriarcal. Dessa forma, apresenta políticas de rompimento desse processo de exclusão da mulher no processo de desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. Sua atuação se configura em três frentes de trabalho: (a) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; (b) Enfrentamento à Violência contra a Mulher; e (c) Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade. Também atua no plano internacional, em prol do reconhecimento e da promoção dos direitos da mulher. Fonte: <<http://www.spm.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2013.

³ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Criada pela Medida Provisória n. 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678/2003. Nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. Utiliza como referência política o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), que orientou a elaboração do Plano Plurianual (PPA 2012-2015), resultando na criação de um programa específico intitulado 'Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial'. Fonte: <<http://www.seppir.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2013.

⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Criada no ano de 2004 tem entre outras funções contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos com vistas à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Na reestruturação regimental do Ministério da Educação, mediante aprovação do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, a SECAD passa a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 out. 2013.

- a) Analisar o contexto local no que diz respeito à implantação de políticas públicas em educação, sob a perspectiva do Estado Democrático de Direito.
- b) Identificar, no cenário de debates, os elementos que configuram o reconhecimento à diversidade como mecanismo subjacente ao exercício pleno de cidadania.
- c) Analisar as percepções dos gestores públicos, bem como dos demais interlocutores do curso GDE (Coordenadoras, Tutores, Cursistas), no tocante à atuação dessa política como promotora de o reconhecimento das diferenças.

Ancorada na literatura, sob a luz da Ciência Política, que traz em sua teorização as políticas públicas do Estado brasileiro destinadas ao sistema educacional, procurou-se investigar como se delineou o **Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE)** na perspectiva de formação continuada na visão dos representantes institucionais (SECADI/MEC) e demais interlocutores das edições de 2012/2014. Para tanto, este estudo enveredou o seu olhar para o contexto histórico de políticas dessa natureza, mediante os instrumentos normativos basilares à sua implantação, bem assim sobre a dinâmica de aplicação.

Para melhor compreensão da política pública analisada, considerou-se de extrema relevância trazer a sua caracterização a seguir descrita:

Gênero e Diversidade na Escola é uma proposta destinada à formação de professoras/professores, com vistas à articulação das temáticas da equidade de gênero, da diversidade da orientação sexual e das relações étnico-raciais. A concepção desse projeto é uma ação conjunta da Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres (SPM), Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), já mencionadas, ambas vinculadas à Presidência da República, e do British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC), e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Com essa denominação de Gênero e Diversidade na Escola (GDE) foi desenvolvido no âmbito de dois Programas: 'Educação para a Diversidade e Cidadania' e 'Gestão da transversalidade de gênero nas políticas públicas'. (OLIVEIRA, 2012).

Em face ao contexto, problematizara-se a seguinte questão: No que tange à aplicação de política pública de combate às diversas formas de discriminação social, que efeito o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) provocou na escola básica do Distrito Federal?

A hipótese consiste na ideia de o curso GDE no Distrito Federal, como política de formação continuada dos profissionais de educação preconizado em marcos legais (nacionais e internacionais) potencializa esses sujeitos e promove a superação de uma prática educativa da (in) diferença para uma educação não sexista, não homofóbica, não racista.

Dada à natureza desse estudo, fez-se um recorte das abordagens teóricas e elegeu-se como fundamento da pesquisa empírica teorias de cunho pós-estruturalista, trazendo como pano de fundo o debate na concepção histórico-crítica de sociedade. Nesse sentido, foram utilizados os conceitos de *violência simbólica* presente nos estudos de Bourdieu e Passeron (1975), o sentido de *discurso* proposto por Foucault (2004), *intelectual orgânico* de Gramsci (1980), concepção de *Estado Liberal*, em Bonavides (1996) e Carnoy (1999), *Estado social* em Bobbio (2007), *políticas públicas* em Bucci (2006), dimensão das *relações étnicorraciais* em Munanga (1986, 2008a, 2008b), Silva e Barbosa (2003), Abramowicz; Barbosa; Silvério (2006), Abramowicz e Gomes (2010a), Gomes (2010b), *gênero* em Scott (1995), *sexualidades* em Louro (2000, 2001b, 2008) quando da análise das percepções dos gestores públicos, dos interlocutores envolvidos nessa política pública e das/dos professoras/professores participantes da pesquisa.

Ainda na estrutura do texto, oportuna à discussão dessa temática e, portanto, foram usadas as seguintes expressões: *Estado democrático de direito*, para se referir à dinâmica do Estado moderno ocidental, em Guimarães (2012), *direitos humanos* de Bobbio (2004), a categoria de análise *luta por reconhecimento* em Honneth (2009), a partir da filosofia hegeliana; o sentido de *cidadania* em Marshall (1967), Ferreira (1993), Carvalho (2010), entre outros; *contrato social* de Rousseau (1991), e *Estado*, na concepção dos teóricos contratualistas Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, bem como a concepção de *Estado* na perspectiva de Marx (1989).

Assim, no Capítulo 1, fez-se uma breve discussão sobre a concepção de Estado na perspectiva liberal, a constituição do conceito de *cidadania* e sua trajetória no Brasil, os elementos contraditórios inseridos nesse processo, bem como nuances

sobre a implantação das políticas públicas educacionais no País.

Nesse contexto sócio-político-histórico, muitas lutas foram travadas e reivindicações à educação como um direito para todos. Parte desse movimento se deve aos intelectuais educadores brasileiros que publicaram o 'Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova', no início da década de 1930, que defendia uma educação pública de qualidade e acesso à população excluída dos bancos escolares. Entretanto, essas exigências somente serão atendidas e concretizadas na Constituição de 1934 quando pela primeira vez o Estado brasileiro assume a organização da educação em âmbito nacional. Faz-se um trânsito pelas décadas subsequentes em que são destinadas políticas públicas nessa área, assim também a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os acontecimentos marcantes que configuram esse período que antecede a Constituição Federal de 1988.

O Capítulo 2 traz as concepções teóricas sobre a categoria de análise *reconhecimento* no debate contemporâneo. Baseada na literatura de cunho social-crítico hegeliana, tendo como expressão o estudioso Axel Honneth. No contexto brasileiro, utilizou-se da contribuição de Cardoso de Oliveira, entre outros estudiosos.

Ainda nesse capítulo, evidenciou-se o histórico de luta dos movimentos sociais, em particular do Movimento Negro, como um dos segmentos responsáveis pela implantação de políticas públicas no campo da educação formal, notadamente na educação das relações étnicorraciais. Faz-se uma abordagem sobre os normativos da igualdade de direitos no Brasil, bem assim a concepção do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, objeto de análise deste estudo.

No Capítulo 3 apresenta-se a análise dos dados da pesquisa. Trata-se de uma investigação de cunho analítico-descritivo-qualitativo, utilizando-se a metodologia na coleta dos dados a técnica de análise documental, de fragmentos de textos produzidos pelos cursistas no fórum de discussão (alojados na plataforma virtual), bem como análise de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. Para a interpretação dos dados, valeu-se dos fundamentos da Análise do Discurso de Linha Francesa, de Michel Pêcheux.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÃO DE ESTADO, DE CIDADANIA E DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO BRASILEIRO

A política surge no entre-os-homens; portanto, totalmente fora dos homens. Por conseguinte, não existe nenhuma substância política original. A política surge no intraespaço e se estabelece como relação.

(ARENDR, 2006:23)

Neste capítulo, direciona-se o olhar para alguns elementos que configuram o Estado brasileiro no contexto da gestão de políticas públicas na educação básica, como um direito social, e como promotora na escala social das minorias excluídas. Para tanto, delinea-se breve panorama histórico em que o Estado se constitui peça fundamental nesse processo normativo, a partir de sua organização política. Far-se-á, também, uma abordagem sobre a construção da cidadania no Brasil, suas contradições, com destaque a abolição da escravatura e a instituição da igualdade de direitos estendida a toda a sua população, bem como concepções inerentes aos termos que serão utilizados no decorrer desta análise.

1.1 O ESTADO BRASILEIRO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes, porém, de caracterizar o Estado brasileiro, considera-se relevante trazer, sob o viés da Ciência Política, as concepções de poder do Estado e a relação com a sociedade civil na visão dos pensadores contratualistas Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau no que tange à teorização que embasará boa parte das práticas políticas do Ocidente. A teoria liberal do Estado nasce como resposta à ordem absolutista, que desconsiderava as partes num todo totalitário, e tinha como pressuposto instaurar uma nova ordem baseada na competição de uma

sociedade dividida, mas que instigava as partes a não se submeterem ao todo. Surge em oposição à concepção autoritária de Estado e Sociedade. Esse novo modelo propunha uma forma de representação de sociedade em que os indivíduos isolados e independentes lutam entre si por interesses individuais, o que pode instituir-se em conflito constante.

Tendo por referência Carnoy (1999), Bobbio (2010), que contextualizam o pensamento político dos Séculos XVII e XVIII no que diz respeito à relação entre Estado e Sociedade. Dá-se ênfase a alguns elementos que configuram as ideias de John-Locke, Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau sobre as noções de 'estado de natureza', 'estado civil' e 'contrato social'.

Hobbes (1999) defende a ideia de um poder absoluto do Estado sobre a sociedade. Locke (1999), um dos mais expressivos pensadores do liberalismo inglês, argumenta uma concepção de sociedade política baseada em um corpo de leis que regem as relações de poder entre os homens. Rousseau (1991) aponta a ideia de Estado tentando conciliar o conceito de vontade geral e o de liberdade individual. Nesse sentido, acena a possibilidade de um Estado que garantiria a liberdade e a igualdade.

No que diz respeito ao conceito de sociedade, Hobbes (1999) a defende mediante a possibilidade de um pacto ou contrato em que os indivíduos alienem seus direitos, o que significava a renúncia do poder do indivíduo em favor do soberano. Para esse pensador, o poder centrava-se de modo absoluto ao Estado, e, este, por sua vez determinava que o soberano, quer uma única pessoa ou uma assembleia deveria ter o poder de nomear seus sucessores, promulgar e aplicar leis. Ainda nesta formulação, enfatizava que a transmissão do poder político 'natural' ao soberano deveria ser total.

Locke (1999) diverge completamente de Hobbes quanto à ideia de um poder absoluto do soberano. Em sua definição de sociedade política a monarquia absoluta é incompatível com o governo civil. A ideia de sociedade política, proposta por Locke, não define a forma de Estado, mas tão somente seu princípio fundamental dos direitos individuais. O individualismo se ancora em afirmar que os homens têm atributos diferentes, cabendo ao governo (à autoridade) garantir a cada um o desenvolvimento de seus talentos. O individualismo, para Locke, baseava-se na crença de que todos os indivíduos tinham direitos naturais, isto é, independentes da sociedade. O Estado teria a função de garantir a segurança dos indivíduos e seus

direitos naturais, como a liberdade e a propriedade. Assim, o Estado deve regular as relações entre os homens, atuar como juiz nos conflitos sociais.

O argumento de Rousseau (1991), contrário ao pensamento de Locke e de outras teorias do contrato social da sua época, conceitua sociedade civil em a descrição do modo como os indivíduos são encontrados em sociedade, não como uma construção ideal ou hipotética, mas uma realidade. Postulou, portanto, a dicotomia antagônica entre estado de natureza e sociedade civil. Em sua concepção, o estado de natureza é apenas um estado hipotético que nos ajuda a compreender um estado pré-social. Assim, os homens nesse estado de natureza não fazem distinção entre si, os homens unem-se até o ponto em que seus interesses forem atendidos. Nessa interpretação, o Estado só se altera dando início a sociedade civil quando alguém institui a propriedade privada. Afirma que, a partir dessa instituição começa a desigualdade, as misérias e os conflitos entre os homens.

Em sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, Rousseau glorifica os valores da vida natural e faz severas críticas a corrupção, a avareza e os vícios da sociedade civilizada.

Ainda em Rousseau (1991:44) não se admite a representação da vontade de um cidadão para o outro. A vontade só será geral se tiver a participação de todos os cidadãos de um Estado, por ocasião do ato legislativo. A soberania só existe se for geral: “[...] é a de todo um povo ou de uma parte dele. No primeiro caso, esta vontade declarada é um ato de soberania e faz lei; no segundo, não passa de uma vontade particular ou de um ato de magistratura, quando muito, de um decreto.” O poder é o povo. O contrato social é apontado por Rousseau como a solução para ‘amenizar’ a força destrutiva de cada indivíduo, sem, contudo, restringir a liberdade individual, já que por esse contrato ele obedece a si mesmo, é consentido. (DALLARI, 2009).

Como se observa, na visão dos liberais John Locke (1999) e Rousseau (1991), a função do Estado é a de alcançar a harmonia entre os grupos rivais, preservando os interesses do bem comum. Na perspectiva desses pensadores, a finalidade do Estado é agir como mediador dos conflitos entre os diversos grupos sociais, conflitos estes inevitáveis entre os homens.

O pensamento histórico-crítico tem uma concepção diferente de Estado em relação à sociedade. Marx (1989) não acredita ser possível alguma conciliação entre interesses individuais e coletivos. Entende que o Estado é a instituição que tem mais

poder sobre os indivíduos, isto é, a partir do monopólio que o Estado tem dos meios de violência ele pode controlar a vida das pessoas. Na concepção de Marx, todas as lutas no interior do Estado são ilusórias seja pela democracia, direito de voto, etc.

Para Marx (1989:10) “tanto as relações jurídicas quanto as formas de Estado não podem ser compreendidas nem por si mesmas nem pela evolução geral do espírito humano, mas antes, têm suas raízes nas relações materiais da existência”. Nessa perspectiva fica evidenciada que a política e suas formas, dentre elas o Estado, estão condicionadas e se apresentam pelo modo de produção em que estão inseridos. Qual seja a atuação do Estado reflete o aspecto econômico e material de que faz parte.

Portanto, no entendimento de Marx o Estado expressa a sociedade civil e a partir da compreensão da sociedade civil que se pode compreender o Estado. E esse Estado que aí está é um Estado alienado, é uma falsa universalidade, ele não é uma universalidade na perspectiva do real, porque o Estado expressa uma sociedade civil na qual é impossível uma dimensão universalizadora.

Ainda na linha de compreensão marxiana, o Estado aparece em nossa sociedade como uma instituição da superestrutura; o Estado não é um simples mediador das lutas de classes. É, portanto, uma instituição que interfere nessa luta de modo parcial, quase sempre tomando partido das classes sociais dominantes. Dessa forma, a função do Estado é garantir o domínio de classe.

Piza (2009) numa interpretação do pensamento marxista afirma:

Podemos afirmar a partir de Marx que o Estado burguês nada mais é do que uma organização burguesa que garante reciprocamente sua propriedade e seus interesses. Em períodos de crise [...] em que o conflito de classe se torna agudo, a classe dominante faz valer e prevalecer seus interesses e exerce poder político direto, o Estado se torna uma espécie de comitê de negócios para garantir a ordem. Nessa linha de argumentação, o Estado contemporâneo é o Estado burguês. (PIZA, 2009:84)

Nessa ótica, observa-se que como o Estado nasceu da necessidade de conter os antagonismos das classes, e, como ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito destas, é por regra geral, o Estado de classe mais poderosa, economicamente dominante que também por intermédio do Estado se converte em classe politicamente dominante.

Na concepção sociológica compreensiva, de Weber (2004), o Estado é uma

comunidade humana, uma manifestação histórica da política que pretende deter, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força física, em determinado território. Assim o define

O Estado, do mesmo modo que as associações políticas historicamente precedentes, é uma relação de *dominação* de homens sobre homens, apoiada no meio da coação legítima (quer dizer, considerada legítima). Para que ele subsista, as pessoas dominadas têm que se submeterem à autoridade invocada pelas que dominam no momento dado. (WEBER, 2004:526).

Na perspectiva weberiana, portanto, o Estado tem o poder de coerção sobre os indivíduos, e, para isso apoia-se nas leis, na força militar e na administração racional que lhe permite interferir em domínios diversos (educação, economia, cultura), para garantir a propriedade. Como sua função básica o Estado seria o juiz mediante os conflitos entre os indivíduos, em aplicar a lei e a força sempre que necessário. Ainda assim, garantir a liberdade de consciência de todos que governa. Essas formas legítimas de dominação são entendidas por Weber (2004) como probabilidades de se encontrar obediência dentro de um grupo determinado para mandatos específicos.

A maioria dos cientistas políticos define o Estado como entidade política caracterizada por um povo, um território e um governo. Esses três elementos são imprescindíveis à sua composição. Um povo consciente de sua identidade é parte fundamental da entidade Estado, enquanto que o termo governo pressupõe manifestação mais dinâmica e visível do Estado; é sua existência política e administrativa. Enquanto sociedade política, o Estado participa da natureza política, que convive com a natureza jurídica numa troca de influências, devendo, por consequência exercer o poder político. Dallari (2009:117) atribui a definição de Estado uma concepção aceita no contexto jurídico, para quem o Estado como “ordem jurídica soberana que tem por fim o bem comum de um povo situado em determinado território.”

Na argumentação de Bobbio (2007) sobre o que se configura em Estado contemporâneo, o autor aquilata que uma das dificuldades em atribuir uma definição a este se dá em razão das múltiplas conexões que existem entre o Estado e a

complexa realidade social em que se insere; em o sistema político estar intrinsecamente relacionado ao sistema econômico. Assim o autor expressa,

Uma abordagem que se revela particularmente útil na investigação referente aos problemas subjacentes ao desenvolvimento do Estado contemporâneo é a da análise da difícil coexistência das formas do Estado de direito com os conteúdos do Estado social. Os direitos fundamentais representam a tradicional tutela das liberdades burguesas: liberdade pessoal, política e econômica. Constituem um dique contra a intervenção do Estado. (BOBBIO, 2007:401).

Nessa visão o Estado de direito determina o espaço ocupado pelo Estado na sociedade, que Bobbio (2007) denomina de conteúdos do Estado social. Os direitos sociais como direito à participação no poder político e na distribuição da riqueza socialmente produzida, leva o Estado a uma situação de imprevisibilidade em sua relação com a sociedade civil, pois enquanto o Estado de direito (quando garantido) apenas mantém o atual estado de coisas, os conteúdos do Estado social colocam as formas do Estado em constante necessidade de ajuste. (BOBBIO, 2007:401).

Em alusão a esta última proposição apontada por Bobbio, entende-se que os direitos sociais como garantias aos sujeitos em o exercício pleno de cidadania a todos/as brasileiros/as, a partir do reconhecimento das diferenças e valorização destes indivíduos, bem como o acesso e permanência à educação de qualidade, na equidade de gênero, no respeito às etnias configuram-se conteúdos do Estado social que se encaixam nessa avaliação permanente do Estado.

Para tal conformação, acredita-se que a dinâmica de relações entre o Estado e a sociedade civil organizada, mediada pelas instituições sociais, assume papel preponderante na implementação de políticas públicas que promovam a inserção dessas categorias em discussão. Na área educacional, a escola é o *locus* privilegiado de formação das subjetividades, quer seja como espaço de luta por mudanças da ordem social estabelecida quer seja como reprodutora do sistema ideológico dominante.

Para compreensão do contexto sociopolítico brasileiro, no que diz respeito às políticas públicas educacionais estatais que promovam mudanças no trato e reconhecimento da diversidade na formulação de seus agentes, considera-se imprescindível a este estudo a definição de alguns conceitos e seus recortes teóricos inerentes à temática.

1.1.1 Políticas públicas para as minorias: uma questão de justiça social

Quando se pensa em aplicação de políticas públicas, logo essa ideia vem acompanhada de um bloco de intenções, a quem se destinam, quais benefícios serão alcançados, assim como as nuances e contradições que permeiam essa dinâmica. Inerente a esse processo também se configura o envolvimento de seus atores e, portanto, idealizadores, independente da posição que atuam; quer seja como pertencente à luta aos grupos reivindicatórios quer seja na condição de grupo gestor ou instituição executora da política pública.

Em se tratando de as políticas públicas como categoria de análise procedente do campo da ciência política, constituem-se em ações públicas dos governos, em instituições públicas estatais, com ou sem participação da sociedade, que concretizam direitos humanos coletivos ou direitos sociais garantidos em lei. De acordo com Bucci (2006), política pública consiste em:

[...] o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Como tipo ideal, a política pública deve visar à realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à sua consecução e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento dos resultados. (BUCCI, 2006:39)

Contemporaneamente, mais precisamente a partir dos anos 90 do século XX, tem-se apresentado como um grande avanço nas sociedades democráticas, a implantação de políticas públicas, de caráter regulatório, configurando-se como resposta às demandas sociais vigentes em vários setores da sociedade. Na luta pela igualdade e o reconhecimento de sujeitos de direitos, vários segmentos sociais passaram a expressar reivindicações ao Estado brasileiro, a partir do cumprimento dos instituintes normativos, graças à abertura política ocorrida no país com a instituição de princípios democráticos.

Na opinião de Cattani et al. (2009:268), a expressão política pública pode ser compreendida como uma série de ações organizadas com vistas a atender aos

interesses públicos, na perspectiva de garantir os direitos sociais e coletivos. Nesse sentido, o referido autor afirma “[...] No Estado moderno e seus governos democráticos, o âmbito da política pública é a cidadania, entendida como relação entre Estado e sociedade civil mediada pelos direitos.”

Quando do surgimento do Estado moderno, as ações governamentais passam a regular a economia com dupla intervenção, mediante a criação de leis e pela participação direta do Estado via empresas estatais. É a forma de instituírem-se as políticas públicas ou políticas governamentais. Heidemann (2009:31) ilustra essa delimitação: “a perspectiva de política pública vai além de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover políticas públicas.”

Secchi (2013) conforma essa assertiva no que diz respeito à participação do Estado moderno em relação a outros atores na implantação de políticas públicas. Atribui a centralidade do Estado, nesse contexto, em face aos seguintes fatores:

- 1) A elaboração de políticas é uma das razões centrais do nascimento e da existência do Estado moderno; 2) o Estado detém o monopólio do uso da força legítima e isso dá uma superioridade objetiva com relação a outros atores; 3) o Estado moderno controla grande parte dos recursos nacionais e, por isso, consegue elaborar políticas robustas temporal e espacialmente. (SECCHI, 2013:4-5).

Também nessa linha de interpretação, Secchi (2013:5) atribui à expressão políticas governamentais⁵ para se referir a políticas elaboradas e aplicadas por atores governamentais. A ênfase a essas políticas recai sobre aquelas que são provenientes dos diversos órgãos dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, na atualidade, que o autor destaca em “políticas públicas governamentais são o subgrupo mais importante das políticas públicas [...]”

No contexto em análise, a política pública a que se refere esta investigação é proveniente das ações do Estado como um dos mecanismos que vislumbra atender às demandas sociais, neste caso uma iniciativa destinada à área educacional. Nesse cenário, portanto, o processo educacional consiste em resultado social, político, econômico e pedagógico de uma sociedade que prima por políticas

⁵ De acordo com Secchi (2013:5), há ainda a distinção entre ‘política de governo’ e ‘política de Estado’; a primeira recebendo a conotação de política de um grupo político em mandato eletivo, e, a segunda significando aquela política de longo prazo, voltada ao interesse geral da população e independente dos ciclos eleitorais.

públicas comprometidas com práticas educativas diferenciadas. Reportamo-nos à indicação de Azevedo (1997) que enfatiza a dimensão de sentido aplicada a políticas públicas dessa natureza, que se dá de acordo com a perspectiva de sociedade que se tem ou a que se deseja alcançar, uma vez que

[...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. (AZEVEDO, 1997:5-6).

Em se tratando de uma política pública que se configura a partir da atuação dos Movimentos Sociais – Movimento das Mulheres, Movimento Negro, Movimento das populações LGBT, bem assim dos educadores, intelectuais pesquisadores, e demais segmentos da sociedade que lutam pela igualdade de direitos aos sujeitos historicamente discriminados por suas diferenças. Acredita-se ser fundamental, em suas ações, a quebra de paradigmas e a construção de um modelo de sociedade igualitária, menos excludente, reparadora das consequências de um processo histórico de segregação a esses grupos minoritários.

Todavia, no contexto geral da aplicação das políticas públicas, como bem evidencia as análises de Azevedo (1997), Heidemann (2009), Santos Jr. (2009), apontam que nessa dinâmica também se presencia a atuação de outros agentes envolvidos (capital, Estado) como ‘atores políticos’, isto é, aqueles que atuam na arena social defendendo ações pacíficas para a solução dos conflitos presentes na sociedade. Em certa medida essa posição ignora as lutas de classes presentes na sociedade capitalista burguesa.

Em relação a essa compreensão, Santos Jr. (2009) faz severas críticas e atribui a tal contexto uma cidadania restrita, uma vez que essa prioriza aos interesses privados e não coletivos; classifica-a como um tipo de cidadania que acomoda ajustes e reformas na sociedade, mas não rupturas e transformações significativas. Ainda nessa linha de raciocínio, o referido autor enfatiza que o desafio das políticas públicas em um Estado democrático, a exemplo o Brasil, está em sua implantação, haja vista as dificuldades em atender as necessidades particulares da sociedade, vez que o Estado brasileiro se encontra sob o domínio das ‘forças de

mercado', impostas pela lógica neoliberal do capitalismo. Assim expressa Santos Jr. (2009)

[...] Portanto, em um ambiente sob o domínio da lógica neoliberal e do Capitalismo Monopolista de Estado (CME), a proposição e a articulação das políticas públicas irão encontrar uma série de entraves que só poderão ser superados e minimizados com a manutenção dos movimentos sociais organizados, capazes de manter sua independência política e autonomia diante do capital. (SANTOS, JR., 2009:100).

Por outro lado, o estado da arte das Políticas Públicas no Brasil também evidencia que as demandas apresentadas pela sociedade civil organizada (movimentos sociais, sindicatos, associações, ONG's⁶ em geral) aos dirigentes públicos, nem sempre são atendidas, face aos recursos destinados a essas exigências serem limitados e por vezes escassos. No entanto, a luta desses segmentos sociais não deve se encerrar com o enfrentamento das tensões políticas e sociais, em face às políticas neoliberais que regulam o poder estatal com novas formulações capitalistas.

1.1.2 Direitos humanos: perspectiva histórica e dimensões de sentido

No que concerne à expressão direitos humanos, a definição de Dallari (2004:12) remete à compreensão do que sejam os direitos fundamentais da pessoa humana. Atribui a: “[...] Esse conjunto de condições e possibilidades que associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade natural de cada pessoa e os meios de que a pessoa pode valer-se como resultado da organização social.” Então, tudo a que se refere ao ser humano e pressupõe a sua condição de existência, na sua singularidade, em tudo a que ela necessita quão fundamental seja para participar plenamente da vida.

Com relação à ideia de direitos humanos, os paradoxos que a acompanham

⁶ As Organizações não governamentais (ONG) atualmente significam um grupo social organizado, sem fins lucrativos, constituído formal e autonomamente, caracterizado por ações de solidariedade no campo das políticas públicas e pelo legítimo exercício de pressões políticas em proveito de populações excluídas das condições da cidadania. Porém seu conceito não é pacífico na doutrina, e com muitas divergências. Faz parte do chamado Terceiro Setor.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/organizacao_nao_governamental. Acesso em 13. out. 2012.

têm mostrado controvérsias em variada compreensão de sentido. Em cada contexto histórico se apresenta de uma forma e ganha dimensões diversas de acordo com as práticas sociais.

A proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é um marco histórico, jurídico e político no entendimento que se tem na atualidade sobre os direitos humanos. Traz como um dos princípios universais a condição de igualdade de direito a todos os sujeitos, a ser implantada e respeitada pelos Estados Nacionais. Reza em seu Artigo I que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” Nessa perspectiva enaltece os direitos humanos como inalienáveis e interdependentes. (UNESCO, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2000:3).⁷

A mesma Declaração estabelece em seu Artigo II esse princípio de afirmação da igualdade e a não-discriminação, vejamos:

Todo ser humano tem capacidades de gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição. (UNESCO, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2000:4).

Contudo, o processo histórico das sociedades modernas tem demonstrado que tal princípio não figura em sua prática social o sentido pleno da expressão. Para algumas concepções teóricas sobre os direitos humanos não se deve restringir e ficar preso apenas a essa fórmula de igualdade perante a lei. Essa dimensão de sentido é considerada vaga, abstrata; uma igualdade restrita e de cunho formal que não corresponde em sua plenitude a todas as circunstâncias em que pese suas singularidades. Nessa ótica, Bobbio (2004) traz a seguinte interpretação:

Essa universalidade (ou indistinção, ou não-discriminação) na atribuição e no eventual gozo dos direitos de liberdade não vale para os direitos sociais, e nem mesmo para os direitos políticos, diante dos quais os indivíduos são iguais só genericamente, mas não especificamente. Com relação aos direitos políticos e aos direitos sociais, existem diferenças de indivíduo para indivíduo, ou melhor, de

⁷ UNIC/RIO/005. Dez/2000. Versão on-line em português. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/documentos/direitos-humanos/>> Acesso em: 13 set. 2012.

grupos de indivíduos para grupos de indivíduos, diferenças que são até agora (e o são intrinsecamente) relevantes. (BOBBIO, 2004:65).

Por essa lógica compreensiva, portanto, o valor da igualdade merece ser repensado, a fim de que as diferenças entre os indivíduos sejam observadas e respeitadas. Aqui, em especial, atribui-se tal princípio à temática discorrida neste estudo – qual seja sobre o acesso e respeito aos direitos sociais relacionados às questões de diversidade; assimetrias de gênero, discriminações nas relações étnico-raciais e por orientação sexual, a violência homofóbica, entre outras atitudes preconceituosas aos grupos minoritários. À medida que se generaliza ou se adota um discurso e/ou prática social de desconsideração ao outro silenciando por vezes a voz desses sujeitos, desprezando-se suas singularidades, esquivando-se ao reconhecimento de suas diferenças, dá-se então formas de legitimar a segregação desses grupos, configurando-se assim inválido o pressuposto da igualdade de direitos.

Ao se referir à constituição dos direitos humanos nas sociedades democráticas, Candau (2012) ressalta que essa categoria de análise tem privilegiado a afirmação da igualdade, embora concorde que existe uma diferença na concepção de sua prática. A autora enaltece a importância a que o Estado brasileiro tem destinado esforços para a promoção dos direitos humanos, tendo como marco jurídico a Constituição de 1988 com a instituição dos direitos fundamentais. No entanto, a sociedade brasileira ainda convive com as mais diversas formas de violências que ferem esses princípios, dadas as práticas sociais de discriminações, a impunidade, a desigualdade social, entre outras, como mecanismos que impossibilitam a efetivação dos direitos juridicamente declarados. (CANDAU, 2012:717).

Não obstante, ainda continuamos presenciando um cenário de contrastes, a falta de articulação entre as políticas públicas estatais e a sociedade civil como promoção dos respectivos direitos, vez que o arcabouço jurídico por si só não garante a sua eficácia. Faz-se necessário, portanto, que essa concepção seja internalizada no imaginário social de maneira sistemática e consistente.

Nesse debate sobre os direitos humanos, Piovesan (2013) avalia que na história da civilização ocidental, as violações mais graves no tocante a esses direitos tiveram como fundamento a dicotomia entre o 'eu versus o outro', em que a

diversidade era apreendida como elemento para aniquilar direitos. Nesse sentido, a autora faz uma crítica à concepção de igualdade, na conquista do direito e respeito à diferença como sistema especial de direitos humanos, e, ressalta esses princípios em três vertentes:

[...] a) a igualdade formal, reduzida à fórmula ‘todos são iguais perante a lei’ (que, ao seu tempo foi crucial para abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c) igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios). (PIOVESAN, 2013:392).

Os direitos humanos institucionalizados na Carta Magna passam a ser chamados direitos fundamentais. Caso estejam elencados no Capítulo que trata dos direitos sociais, como é o caso da educação e da saúde, são chamados direitos fundamentais sociais. (GOMES, 2011:148).

Partindo-se do pressuposto a educação como um direito humano, bem assim como um direito social, estabelecido na Constituição Federal de princípios democráticos, considera-se relevante, nesta investigação, lançar o olhar sobre a influência que a educação brasileira, na atualidade, exerce sobre as questões da diversidade. Como prática educacional que prima pelo respeito às diferenças e por reconhecimento dos sujeitos de direito, atente-se para as matizes que configuram o processo socio-histórico de instituição desses direitos a partir da concepção de cidadania adotada no País.

1.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA E SUA TRAJETÓRIA NO BRASIL

O processo de construção da cidadania nas sociedades modernas, em particular nas sociedades pós-coloniais, aponta determinados elementos que explicam embora não justificáveis contextos sociais de desrespeito e negação do outro. Nesse cenário, interessa-nos trazer ao debate a sociedade brasileira, Estado de princípios democráticos, que políticas públicas se destinam ao reconhecimento

dos direitos sociais, em particular de o direito de igualdade entre seus habitantes.

Para tanto, pretende-se identificar nuances acerca da origem do conceito de cidadania, bem como se deu o processo institucional dos direitos humanos, o sentimento de liberdade e igualdade como pressupostos básicos à construção histórica da cidadania no Brasil.

Alguns estudos, a exemplo de Carvalho (2010) e Guimarães (2012), apontam que a conquista dos direitos no Brasil foi um processo lento, haja vista o longo período escravocrata que perdurou em nosso país. E, mesmo após a abolição desse regime, parte da população brasileira continua excluída do pleno exercício da cidadania, sem a garantia de alguns direitos sociais, por exemplo, mesmo que juridicamente esse grupo estivesse liberto.

Com relação à construção e ao entendimento do conceito de história da cidadania, que sofre variações de sentido através dos tempos o que nos permite observar as peculiaridades desse termo, na atualidade, pressupõem ação e o seu exercício é condição de ser do indivíduo. Ou seja, o cidadão é aquele que possui e goza determinados direitos. Ter direitos significa ter a capacidade e autonomia para usufruir determinados benefícios legais garantidos pelo Estado aos seus habitantes.

1.2.1 A constituição da Cidadania

A noção de cidadania remonta à Antiguidade, teve suas origens na Grécia e Roma antigas. Grécia Antiga era formada por Cidades-Estado autônomas, conhecidas como *Polis*.

Não se objetiva aqui discorrer sobre o funcionamento de uma Cidade-Estado grega, até porque essa ideia difere muito do seu uso nas sociedades contemporâneas, porém, ressalta-se a origem dessa expressão por ser um termo utilizado até hoje. Em algumas das Cidades-Estado vigorava a democracia direta, regime político no qual os cidadãos, chamados de *politai*, homens livres participavam das decisões do governo na cidade por meio de assembleias. Poucos eram os indivíduos que tinham acesso a uma cidadania plena. Somente aqueles que eram homens gregos, adultos e proprietários de terras é que detinham o poder de decidir sobre os rumos da cidade. Os pobres, as mulheres, os estrangeiros, os jovens, os

escravos estavam excluídos do direito à cidadania grega.

Aristóteles, filósofo grego, atribui o termo cidadão às pessoas que podiam participar da atividade política e social da cidade. Afirma que: '[...] um cidadão integral pode ser definido pelo direito de administrar justiça e exercer funções públicas', admite Aristóteles (1997:78). Ainda nessa obra, mais adiante expressa:

Cidadão, de um modo geral, é uma pessoa que participa das funções de governo e é governado, embora ele seja diferente segundo cada forma de governo; em relação à melhor forma, cidadão é uma pessoa dotada de capacidade e vontade de ser governada e governar com vistas a uma vida conforme ao mérito de cada um. (ARISTÓTELES, 1997:194).

Na Roma Antiga, a ideia de cidadania, personificada no termo cidadão também era característica marcante nessa sociedade, onde tão somente aqueles que eram considerados nobres – os patrícios- acumulavam direitos (a propriedade da terra e o usufruto do poder político). Os considerados não-nobres, denominados plebeus, necessitaram provocar revoltas contra o poder constituído, para que tivessem acesso a alguns direitos. Embora ainda se versasse um modelo de cidadania restrita, segundo a literatura, o fato dos plebeus terem conseguido acesso a determinados direitos atribui-se a Roma o *status* de uma sociedade mais aberta que a aristocrática Grécia. (FUNARI, 2001; BERUTTI; FARIA; MARQUES, 2005).

Com a queda do Império Romano, em 476 d. C., desapareceu o conceito de cidadania no Ocidente. Durante a Idade Média não havia cidadãos. A nobreza feudal tinha servos da gleba, a Igreja tinha os comungantes, e o rei vassalos e súditos. De forma que somente após mais de mil anos os conceitos de cidadão e de cidadania foram resgatados, voltam a ocupar um lugar central na vida política.

A Assembleia Constituinte, que emergiu da Revolução Francesa de 1789, foi um marco para a história dos direitos e da cidadania. Essa constituição, elaborada pelos revolucionários, intitulada Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, afirmava, entre outros aspectos, que todos são iguais perante a lei. Era a formação de uma nova sociedade, em oposição ao “Antigo Regime” (Ancien Régime), no qual os direitos eram privilégios somente da nobreza e clero.

No entanto, esses direitos não se estendiam a toda à população. Trata-se de uma ‘revolução burguesa’, em que uma classe social em ascensão e de domínio economicamente forte, passava a adquirir o poder político e governar a nação

francesa, e que como consequência configura ter mais direitos que o restante dos trabalhadores. Isso fica evidenciado nas etapas dessa revolução que mostram o quanto a luta pelos direitos dos indivíduos foi uma constante e que custaram muitas vidas. Os registros confirmam que na maior parte do tempo a alta burguesia exerceu o poder – um exemplo clássico dessa dinâmica foi a criação do voto censitário para ter o direito de eleger os governantes da nação, ou seja, um direito de quem tinha determinada renda e propriedades.

De forma que, a Revolução Francesa em 1789, bem como as revoluções que a antecederam, a Revolução Inglesa do século XVII (que teve início no ano de 1640 e fim em 1688/89 com o golpe de Estado), e a Revolução Americana de 1776, forneceram a base da cidadania nas sociedades contemporâneas. Autores como Benevides (1998), Hobsbawm (2001), Guimarães (2012), esclarecem que a experiência dessas revoluções com suas ideias disseminadas implicavam em o respeito aos direitos dos indivíduos, de liberdade, de igualdade entre os homens foram defendidas por diversos pensadores como Locke, Rousseau, Montesquieu e Tocqueville.

Inspiradas nas ideias iluministas,⁸ tanto a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão como a primeira Constituição francesa concentraram esforços para que os direitos e as garantias individuais fossem incorporados à vida de um número maior de indivíduos, conferindo-lhes cidadania. Ou seja, quando essa perspectiva se constitui em o Estado de direito (que protege indivíduos e cidadãos).

Como termo político, cidadania significa exercício de direitos, compromisso ativo, participação política, responsabilidade. Assim, significa participar da vida na sociedade, no país. Sem a cidadania não pode haver aquele compromisso responsável que garante o respeito aos direitos humanos e democráticos.

Retomando ao pensamento de Dallari (2004) a noção de cidadania busca expressar a igualdade entre os homens. Assim afirma esse estudioso,

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de

⁸ Ideias iluministas, referem-se ao Iluminismo (mentalidade difundida no século XVIII), indica um movimento de ideias que visa estimular a luta da razão contra a autoridade, isto é, a luta da “luz” contra as “trevas”. Uma filosofia militante de crítica da tradição cultural e institucional. (In: *Dicionário de Política*. Volume I. BOBBIO, 2007:605).

inferioridade dentro do grupo social. (DALLARI, 2004:22).

Esse pressuposto reforça uma das inquietações nesta pesquisa, qual seja a de entender em que concernem os elementos que configuram o exercício da cidadania no contexto brasileiro, mediante ações estatais (mais especificamente aquelas voltadas à educação).

Herbert de Souza, sociólogo brasileiro, define o termo cidadania em

[...] Cidadania é a consciência de direitos democráticos, é a prática de quem está ajudando a construir valores e as práticas democráticas. No Brasil, cidadania é fundamentalmente a luta contra a exclusão social, contra a miséria, é mobilização concreta pela mudança do cotidiano e das estruturas que beneficiam uns e ignoram milhões de outros. É querer mudar a realidade a partir da ação com os outros, da elaboração de propostas, da crítica, da solidariedade e da indignação com o que ocorre entre nós. E o cidadão é o indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Um cidadão com sentido ético forte e consciência de cidadania não abre mão desse poder de participação. (SOUZA apud NUNES, 2000:5).

Para o cientista político italiano Norberto Bobbio (2004), o direito do cidadão é a conversão universal dos direitos do ser humano. Por extensão, a efetiva cidadania é um privilégio das sociedades democráticas. Todavia, em regimes sob a forma de ditadura, autoritários, fechados e que não primam pelas liberdades de locomoção e de opinião não há cidadãos e, tampouco cidadania.

Por outro lado, no dizer dos pensadores sociais citados neste texto como Bobbio (2004), Carvalho (2010), Guimarães (2012), para ser cidadão que desempenha a plena cidadania por si só não basta a existência de um regime democrático político-representativo, com direitos políticos e soberania popular respeitados; faz-se necessário que na sociedade prevaleça a democracia social-participativa, ou seja, os direitos sociais estendidos a todos os indivíduos daquela sociedade e não apenas privilégio de alguns. Nessa perspectiva, envereda-se o nosso olhar para o percurso histórico da noção de cidadania no Brasil.

1.2.2 A trajetória da cidadania no Brasil

Para entendimento do panorama sobre a constituição da cidadania no Brasil, vale destacar alguns aspectos relacionados a marcos históricos. Com a chegada dos colonizadores portugueses, por exemplo, dá-se o início de um processo de dominação própria do sistema econômico que se configurava no Século XVI. Nesse modelo, a concepção de cidadania tal qual é entendida nos dias atuais não fazia parte da agenda social e política. Sendo assim, apenas parte da população estava inserida no círculo e, o restante, excluída.

Carvalho (2010) para explicar a história da cidadania em nosso país retoma os estudos de Marshall (1967)⁹ que desenvolveu a ideia moderna de cidadania no mundo ocidental, em particular na Inglaterra. Esse estudo possibilita compreender o cenário de contraste provocado por esse fenômeno, vez que se apresenta de maneira distinta e peculiar ao contexto histórico de cada país.

Historicamente, os direitos civis foram os primeiros a surgir, como produto do esfacelamento da hierarquia social que caracterizava as monarquias europeias até os séculos XVIII e XIX.

No contexto sócio-histórico brasileiro, com a instituição do sistema de escravização no período colonial, em que parte da população é submetida a maus tratos, castigos físicos, trabalho servil, opressão, entre outros, é possível compreender como se deu a trajetória na conquista de direitos aos seus cidadãos.

Em relação a esse fenômeno, Prado Jr. (1986) descreve um cenário de disparidades e injustiças, que evidencia o predomínio e privilégios do grande proprietário de terras sobre os demais indivíduos. Assim destaca

Os oprimidos, privados de todos os direitos, isolados nos grandes domínios rurais [...] e cercados de um meio que lhe era estranho, faltavam aos escravos brasileiros todos os elementos para se constituírem [...] fatores de vulto no equilíbrio político nacional. Só com o decorrer do tempo poderia a pressão de idênticas condições de vida transformar esta massa escrava numa classe politicamente ponderável, em outras palavras, transformá-la de classe em si noutra para si. (PRADO JR., 1986:27).

⁹ Para Marshall primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente os direitos sociais foram conquistados no século XX. Para ele trata-se de uma sequência cronológica e lógica. "O surgimento sequencial dos direitos sugere que a própria ideia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico". (CARVALHO, 2010:11).

Nessa perspectiva histórica, nota-se que a sociedade colonial brasileira e, suas práticas excludentes marcam uma dinâmica de relação de poder sobre a massa popular, incluídos nesse grupo os indígenas, os mestiços e a população negra escravizada, configura-se o retardamento à concepção de sentido de cidadania.

Em conformidade com o pensamento de Guimarães (2012), a construção do conceito de cidadania no Brasil está intimamente ligada ao sentimento de liberdade, uma trajetória de obstáculos que seguiu longo e tortuoso caminho, da independência de Portugal, em 1822, aos dias de hoje.

Guimarães (2012) também enfatiza a ideia de Marshall sobre o modelo da Inglaterra e ressalta que desde o século XVIII, teria incidido uma 'ampliação progressiva' da cidadania. Dessa forma explica que primeiro, no século XVIII, teriam se instituído os direitos civis, relacionados à liberdade individual e às relações de trabalho. A partir do começo do século XIX, listas de direitos civis básicos passaram a fazer parte de todas as constituições liberais. É no século XIX, também, que a cidadania passou a abarcar os direitos políticos, ou seja, os cidadãos passaram a ter participação no processo político-decisório do Estado.

No que diz respeito a uma nova visão dos direitos do indivíduo e do cidadão, no mundo ocidental, assim como à história dos Estados independentes, Benevides (1998), Guimarães (2012), ressaltam a importância tanto da Revolução Americana quanto os ideais da Revolução Francesa para essas conquistas. A ênfase atribuída às revoluções modernas, nesse cenário, destacam-se também as guerras de Independência das colônias portuguesas e espanholas, no século XIX, para a constituição dos estados independentes. Ainda que esses Estados, separados das metrópoles a que pertenciam, por um bom período não apresentavam condições de instituírem-se Estados-nação na perspectiva inclusiva, com extensão da igualdade de direitos a todos os seus habitantes e garantia da unidade nacional em razão do modelo opressor escravocrata a que foram submetidos. (GUIMARÃES, 2012).

Com relação à instituição dos direitos sociais, no Brasil, Carvalho (2010) destaca que, diferentemente do contexto europeu já mencionado qual seja a Inglaterra estudada por Marshall, precedem os outros direitos, dada a natureza complexa e histórica da construção do 'fenômeno da cidadania', a que o autor atribui ao Estado-nação. "As pessoas se tornavam cidadãos à medida que passavam a se

sentir parte de uma nação e de um Estado.” (CARVALHO, 2010:12). Significa dizer, portanto, que o surgimento dos direitos (civis, políticos, sociais) não segue uma linearidade, haja vista terem caminhos distintos; pois no percurso pode haver retrocessos e desvios, não previstos pelo teórico inglês.

O fim da escravidão, em 1888, e a Proclamação da República, no ano subsequente, na ótica de Carvalho (2010), não provocaram alterações no cenário social por igualdade de condições e direitos de cidadãos. A proibição do voto do analfabeto, por exemplo, manteve a maior parte da população pobre excluída de direitos políticos. Destarte, o poder político local permaneceu sob o jugo dos grandes proprietários de terras — os latifundiários — por um longo período da história.

Nesse contexto de privilégios, mantidos por uma lógica da relação de poder, destinados somente a um grupo social, e a negação dos direitos a outros grupos, a história registra muitos conflitos de ordem repressiva policial. Destes, destacam-se o caso da Guerra de Canudos, nos anos 1896-1897, que expôs ao país o afastamento das populações rurais; da Revolta da Vacina, em 1904, bem como da Revolta da Chibata, liderada por João Cândido, em 1910, representante da resistência brasileira ao racismo, que mesmo o fim oficial da escravidão não foi empecilho para que os marinheiros de baixa patente, pobres e negros continuassem sendo punidos com castigos físicos.

Também os estudos de Barbeiro e Cantele (1999), Koshiba e Pereira (2003) observam que a República oligárquica só foi derrubada quando da Revolução de 1930, organizada por setores dissidentes da própria elite; o sufrágio feminino, por exemplo, foi um avanço, embora esse direito passasse a vigorar somente a partir de 1934.

É curioso e vale a pena ressaltar que os direitos políticos em nosso país tiveram pouca duração, já que a ditadura do Estado Novo, implantada por Vargas, perdura por toda a segunda República a ideia de Estado autoritário. Dessa forma, as garantias constitucionais ao longo de nossa história não foram suficientes para promover condições necessárias ao exercício desses direitos. Os direitos sociais também tiveram reserva a determinados segmentos da sociedade, sobretudo o grupo dos negros, embora a partir de 1930 se propague um discurso ideológico de que o país estava livre do racismo em face ao processo de miscigenação. Nesse sentido, Munanga (2008) destaca a obra literária de Gilberto Freyre a quem atribui o

‘mito da democracia racial’¹⁰ e enaltece essa nova ideologia nacional da elite brasileira, que surge para justificar o brutal processo de segregação que fora apoiado nas teorias raciológicas do fim do século XIX.

Rodrigues (2006) quando analisa esse contexto histórico afirma que, embora a educação na década de 30 ganhe espaço e privilégio como mecanismo responsável no processo pela formação de um perfil de cidadão que retratasse esse novo modelo de nação, qual seja do ideário nacional, as práticas discriminatórias perduravam nas reformas educacionais ancoradas no falso discurso de democracia racial. Assim, enfatiza a autora

A Constituição Federal de 1934, por exemplo, ao mesmo tempo em que repudia a discriminação racial, prescreve a eugenia no sistema educacional e restrições étnicas na escolha dos imigrantes: Art. 121. A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração cívica e capacidade física e civil do imigrante. Art. 138. Incumbe a União, aos Estados e Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] b – estimular a educação eugênica. (RODRIGUES, 2006:111).

Em face a esse cenário nacional, Santos (1994) imprime o termo ‘cidadania regulada’ para se referir a incorporação dos direitos sociais em detrimento dos direitos civis e políticos durante esse período ditatorial do Estado Novo. Embora alguns estudiosos ponderem esse momento um paradoxo, haja vista durante o governo de Vargas (1930-1945) foi introduzida uma legislação social que atingiu principalmente os centros urbanos. No modelo urbano os conflitos entre capital e trabalho se ancoram nas leis sindicais, trabalhistas e previdenciárias a esse grupo. Ademais, como mencionado nesta dissertação, é com a República de Vargas que a educação básica entra na agenda das políticas públicas.

No contexto de análise aqui pretendido, sobre os feitos do governo do então presidente Getúlio Vargas, Koshiba e Pereira (2003) alegam que a grande novidade da Constituição brasileira de 1934 foi, entretanto, a legislação referente ao trabalho, ou seja, a classe dominante começou a se dar conta da presença dos trabalhadores. A questão social, que o presidente anterior Washington Luís classificara como ‘caso

¹⁰ O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Cf. Munanga (op. cit. p. 77).

de polícia', passou a ser considerada. Conforme destaque, o texto constitucional, Artigo 121, proibiram-se as diferenças de sexo, idade, nacionalidade ou estado civil. Em síntese, os direitos trabalhistas, expressos na Constituição Federal de 1934, conformam em:

[...] foram estabelecidos salários mínimos; jornada de trabalho de oito horas diárias; descanso semanal; férias anuais remuneradas; indenização do trabalhador em caso de demissão sem justa causa; regulamentação das profissões; proibição do trabalho a menores de 14 anos, de trabalho noturno para menores de 16 anos, de trabalho reconhecidamente nocivo à saúde aos menores de 18 anos e às mulheres. (BRASIL, Constituição Federal de 1934. TÍTULO IV, da Ordem Econômica e Social¹¹).

Com a instauração do regime ditatorial, sob o comando de governos militares, o país fica submerso a esses ditames e o sentido de cidadania, tal como proposto neste estudo, fica adormecido por mais de duas décadas — uma lacuna histórica que marca ausência à extensão dos direitos sociais a todas/os brasileiras/os. Em relação a esse período de repressão, Singer (2013) afirma que a luta de classes também foi sufocada; e sua retomada se deu tão somente com a reconquista do direito de greve, no ano de 1978, com a luta por direitos sociais. A representatividade dos sindicatos (da cidade e do campo) ganha expressividade e se ampliam as reivindicações de direitos sociais.

O País envereda por novas perspectivas de organização política. Nesse sentido, vários setores da sociedade civil se mobilizam em busca de mudanças que permitam a democratização, e, dessa forma garanta a participação de seus cidadãos no cenário político e social. Nesse processo de organização da sociedade, por vezes contraditório, surgem novos movimentos sociais e os movimentos populares dando significados às ações e intensificando a participação da sociedade em espaços públicos de interlocução com o Estado.

É com a promulgação da Constituição de 1988, chamada de 'cidadã' por garantir formalmente algumas das principais reivindicações dos movimentos sociais eclodidos no país a partir de 1979, como poder instituinte representa um ganho para a sociedade brasileira. Pautada em princípios democráticos do Estado de direito, um dos preceitos normativos — Dos Direitos e Garantias Fundamentais — acentua a

¹¹ Texto na íntegra – Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

igualdade expressa em seu artigo 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, [...]” e mais adiante proclama o acesso da população a todos os direitos sociais. (BRASIL, 2007:8)

No entanto, a instituição normativa por si só, não garante a sua eficácia. Piovesan (2013:392), alerta que o discurso da igualdade formal é insuficiente; pois tratar o indivíduo de forma genérica e abstrata implica a negação do direito de ser atendido em suas particularidades. Enfatiza a necessidade de destaque a esse sujeito de direito: “[...] As mulheres, as populações afrodescendentes, os povos indígenas, [...] devem ser vistos nas especificidades de sua condição social. Ao lado da igualdade, surge, como direito fundamental, o direito à diferença.”

Em consonância com o pensamento acima descrito, entende-se que a mudança desse contexto em sua prática social seja contemplada somente a partir do momento em que desperte no imaginário social o respeito e a valorização a esses grupos, quiçá o movimento pelo reconhecimento desses sujeitos na diferença que os constituem propicie um resultado expressivo. Para tanto, considera-se fundamental a implantação de políticas públicas eficazes no campo educacional, sobretudo porque esta área é um dos *lócus* privilegiados de formação dos indivíduos, e, portanto, pressupõe-se que suas ações acarretem na redução das desigualdades postas pelo tratamento diferenciado a esses grupos socialmente discriminados.

Tais desdobramentos e desafios encontrados na evolução histórica da cidadania no Brasil ajudam-nos a compreender o retardamento e concepção de igualdade de direitos adotada. Nesse cenário, interessa-nos revisitar com mais veemência o campo da educação, em especial o contexto em que foram destinadas políticas públicas a esse setor.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Pensar historicamente a educação brasileira é retomar o processo de como se constituiu essa política pública social como direito às condições de igualdade de acesso e de oportunidade às cidadãs e aos cidadãos, bem como espaço de ascensão social aos grupos minoritários.

Na tentativa de compreender a articulação desses elementos em seu contexto, faz-se necessário retomar alguns períodos da nossa história. No entanto, far-se-á um recorte desse mapa em virtude do espaço na discussão aqui pretendido, não desprezando a validade dos demais acontecimentos factuais, da lógica dos processos políticos e econômicos mais amplos, bem como de os sucessivos debates que contribuíram significativamente para o fomento de políticas públicas no Brasil.

Nessa dinâmica expositiva há que se considerar o pressuposto de que a história é constituída de continuidades e rupturas, o que reside a esse movimento um olhar atencioso sobre os aspectos que incidem e favorecem a educação na perspectiva de direito social. Observe-se, nesse processo, o destino a quem lhe foi permitido o acesso, que grupos foram favorecidos e com que propósitos a educação brasileira foi pensada.

Sabe-se que, no início de sua colonização, a concepção de educação adotada no Brasil era destinada somente às elites. Posteriormente, com a autonomia política, surge a discussão sobre o modelo de educação pública que melhor atenderia o país, um processo lento que ganha impulso somente bem recentemente com a força e mobilização de vários segmentos sociais, como os intelectuais, juristas, pesquisadores, e também por parte das camadas populares, que exigiram acesso à instrução de qualidade.

No contexto temporal, Saviani (2004) quando se refere à organização da escola pública brasileira, enfatiza o século XX incluindo características pertinentes a acontecimentos do final do século XIX, com delimitação a partir dos anos de 1890. Segundo esse autor, tal período histórico revela momentos marcantes que impactaram sobre as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais no Brasil. Nesse sentido, destaca o fim do regime de escravidão, a Proclamação da República, as migrações, separação entre Igreja e Estado, a adoção do trabalho assalariado, entre outros.

Autores como Ghiraldelli Jr. (1990), Saviani (2004), Vieira e Farias (2007) ressaltam em seus aportes teóricos que, embora o período republicano não tenha representado o fim de um sistema político elitista, é inegável que tenha proporcionado abertura de mecanismos de participação popular nos processos políticos do País. Sobre as bases ideológicas da Primeira República (1889-1930), os mencionados autores atribuem a esse pensamento, influências dos liberais republicanos da Revolução Francesa, tais como as ideias de liberdade, nos direitos

de igualdade, bem como nos conceitos de educação laica, pública e obrigatória.

No que diz respeito ao período da Primeira República ao Estado Novo, a educação pública no Brasil é marcada pela crença de que esta seria o viés para resolução dos problemas de desigualdades sociais e econômicas. Serve de difusora das ideias liberais e na perspectiva do nacionalismo objetivava formar o cidadão, permeada por um sentimento cívico patriótico, com vistas à recomposição do poder político como mecanismo mantenedor da ordem vigente; a educação é voltada para as elites — proprietárias de terras e, reprodutoras das desigualdades de classe, de gênero e de sexo.

A realidade educacional das escolas públicas na Primeira República era de precariedade, evasão, repetência, más condições de trabalho e baixos salários. Não havia uma rede de escolas públicas respeitável, e a que existia voltava-se para o atendimento das classes mais favorecidas economicamente. Sobre esse quadro da situação da rede escolar, Ghiraldelli Jr.(1990) destaca:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, e, regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo vasto interior havia algumas precárias escolinhas rurais, em cuja maioria trabalhavam professores sem qualquer formação profissional, que atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas *aulas*, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763. (GHIRALDELLI JR., 1990:26-27).

Ainda, segundo Ghiraldelli Jr. (1990), a classe dominante não só enviava seus filhos aos colégios particulares como também se utilizavam de o poder do Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos. Dessa forma, todas as reformas da legislação do ensino provindas do Governo Federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário superior.

Nos anos de 1930 a 1937 (denominado período getulista), o Brasil viveu um dos tempos de maior radicalização política de sua história. Contudo, foi uma época que apresenta grande paradoxo, no contexto de aplicação das políticas públicas, haja vista a efervescência ideológica dos Pioneiros da Educação Nova¹² que foi

¹²Disponível em:

fundamental para a história da educação pública no país.

É nesse período, com a República de Getúlio Vargas, que a educação básica entra na agenda das políticas públicas. Em 1930, com a criação do Ministério da Instrução e Saúde Pública, tendo como ministro Francisco Campos, que cria documento de reforma, dá-se um avanço na regulamentação da educação em âmbito nacional. E, em 1931, Vargas cria o Conselho Nacional de Educação, assim o Brasil passou a centralizar os dispositivos legais, organizacionais e institucionais.

Com a Revolução de 30, os intelectuais que deram início a maioria das reformas educacionais estaduais dos anos 20, e que por isso passaram a ser conhecidos como profissionais da educação desejavam se aproximar desse momento político para fortalecerem seu discurso. Em 1932, ocorreu a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” onde propunha bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional. De acordo com Saviani (2004) e Ghiraldelli Jr. (1990), o grande marco para a elaboração do Manifesto foi a abertura da IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em dezembro de 1931. Nas palavras de Saviani,

Como uma espécie de coroamento de um processo que se vinha desenvolvendo desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, foi lançado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dirigido “ao povo e ao governo” esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela construção educacional. (SAVIANI, 2004: 33).

Nessa lógica propositiva, esse documento Manifesto consolidava a visão de um segmento da elite intelectual, apresentava princípios característicos a um modelo de educação pública, laica, gratuita e obrigatória como um dever do Estado, a ser implantado em programa de âmbito nacional. Discorda do sistema dual, que destina uma escola propedêutica (para ricos, preocupada com a formação de uma elite dominante) e a técnica-profissionalizante (para os pobres, preocupada com a formação da mão de obra), reivindicando a escola básica única.

Esse movimento de luta dos intelectuais brasileiros por uma política pública educacional de acesso aos segmentos sociais menos favorecidos, expressou um

sentimento de repulsa ao quadro social vigente marcado pelas contradições e diferenças em sua dinâmica de relações. Ao combater a escola elitista e acadêmica tradicional, que se encontrava sob o monopólio da Igreja, e ao defender a laicidade do ensino e a coeducação, os pensadores do Movimento provocam os ânimos e a reação dos católicos conservadores, para os quais apenas a educação baseada em princípios cristãos seria a verdadeira. (GHIRALDELLI JR., 1990).

Ainda, segundo Ghiraldelli Jr. (1990), o grupo desses pensadores intitulados liberais não era homogêneo, haja vista apresentar diferentes posições ideológicas no tocante ao papel social da escola. Isso fica evidenciado nas descrições do autor, vejamos:

[...] Para o liberal igualitarista como Anísio Teixeira, a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Era a tese escolanovista de uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade. Os liberais elitistas tinham seu expoente no redator oficial do Manifesto, Fernando de Azevedo. Ao contrário de Anísio, que fora discípulo de Dewey, Fernando de Azevedo buscou casar os princípios pedagógicos deweyanos com a sociologia de Émile Durkheim (1858-1917) e de Pareto (1848-1923). Para Azevedo, a escola deveria ter um papel de formadora de elites, sendo que a educação apenas rearranjaria os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões. Uns iriam para o trabalho manual e outros para a produção intelectual; a escola redistribuiria as pessoas conforme o talento. Para Fernando de Azevedo a escola seria democrática à medida que possibilitasse a mobilidade social, de acordo com uma hierarquização não com base em privilégios de sangue ou outra coisa qualquer, mas sim pela competência. (GHIRALDELLI JR., 1990:42-43).

Ademais, é nessa perspectiva de luta pela conquista de direitos dos iguais, que o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova apresenta em seu discurso elementos norteadores para uma educação pública de qualidade, como já mencionado nesta dissertação, e que, posteriormente, concretiza-se na Constituição de 1934. Essa é a primeira Constituição brasileira que traz como dever do Estado a organização da educação em âmbito nacional. Dedicou um capítulo à educação e cultura, fixando o Plano de Educação Nacional. (SAVIANI, 2004).

Todavia, o regime constitucional criado em 1934 não durou muito. Em 1937, sob o pretexto de combate ao comunismo e de manter a unidade e a segurança da

nação, Vargas desfechou o golpe que institucionalizou o Estado Novo (que teve vigência de 1937 a 1945). Os debates educacionais foram contidos, novo reordenamento jurídico foi instituído. Novas perspectivas, agora traçadas pelo Estado ditatorial, passaram a redirecionar a política educacional. Assim sendo, o debate deixou de fazer parte do discurso da sociedade civil e foi encampado e controlado pela sociedade política.

Nesse contexto, considera-se relevante mencionar que a Constituição de 1937 propõe um modelo de educação que intencionava a sedimentação das estruturas sociais e econômicas, bem característico do modelo capitalista burguês. Trata-se de o paradigma de educação dualista — uma escola de caráter propedêutico destinada à formação da elite dominante; e, uma escola para a classe dominada — com formação técnica profissionalizante, que prepara para o trabalho. Tal pressuposto evidencia contraste às ideias dos Pioneiros da Educação Nova que tanto lutaram por uma educação básica igual para todos os brasileiros, ideais desse movimento que influenciaram a Constituição de 1934 agora se veem enfraquecidos na Constituição de 1937.

Outra característica marcante nas políticas educacionais desse período ditatorial getulista refere-se à ideia de nacionalismo, moral e civismo. A ideia de patriotismo toma conta na arena política. Vê-se, portanto, que em decorrência do processo histórico, as políticas direcionadas à educação ganham outras dimensões de sentido, de forma que a influência militar deixou marcas indeléveis no cenário nacional.

Também como ocorrera com os regimes que antecederam o Estado Novo, chega um tempo em que lideranças distintas apartadas do poder constituído se manifestam. Entre 1945 e 1947 o movimento popular no Brasil cresceu. A partir de 1943, começa a ganhar visibilidade o movimento em favor do retorno das liberdades democráticas, crescendo as pressões internas contra a ditadura de Vargas. No campo educacional, os primeiros anos da redemocratização são agitados, revelando momentos de contradição.

Entre os anos de 1946 e 1964, o Brasil foi governado sob uma nova Carta Constitucional. A Constituição de 1946 de cunho liberal e democrático regularizou a vida do país procurando garantir o desenrolar das lutas político-partidárias “dentro da ordem”; a educação ressurgiu como “direito de todos”, inspirada nos princípios proclamados pelos intelectuais educadores do Movimento dos Pioneiros que se

orientava por valores democráticos de universalização do acesso à escola e igualdade para todos; porém não há um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado. (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Em se tratando de política educacional, é na década de 1960 que o Estado brasileiro promulga a sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1961, fruto da pressão exercida pelos educadores do 'Manifesto dos Pioneiros' desde o início da década de 1930, já mencionado. Tal lei representa um marco na educação brasileira, e também neste mesmo período se instaura a implementação de Planos Nacionais de Educação.

No período de 1956 a 1963, que abarcou os governos democráticos de Kubitscheck a Goulart, foi vantajoso para a mobilização dos educadores e evoca suas ideias em fóruns nacionais. Mas logo nos anos seguintes, quando os Governos militares assumem o poder por vinte anos, novas configurações são dadas as políticas públicas em educação.

Em face a essa dinâmica política por vezes cadenciada ora conturbada, é que, a história da educação brasileira conquistou espaços na Constituição de 1988, embora esta sustentou o ideal produtivista que ganha força com o pensamento neoliberal e se expressou de maneira contundente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9394/96, e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 10.172/2001.

Para alguns estudiosos como Silva Jr. (2003), Jaccoud (2008), Silvério (2010), a Constituição de 1988 se constitui em grande avanço do ponto de vista das conquistas dos direitos sociais das/dos cidadãs/cidadãos, notadamente como expressão legal e compromisso para superação das desigualdades e do racismo. Silvério (2010) enaltece essa questão destacando a educação anti-racista:

A Constituição de 1988 representa um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. As mudanças na Constituição política são reflexos da correlação de forças entre grupos que disputam o poder, neste os movimentos sociais – negros e indígenas em especial – ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas diferenças étnico-raciais e culturais. (SILVÉRIO, 2010:88).

Do ponto de vista desta dissertação, é inegável a importância dos dispositivos legais como garantia de direito e resultado de um processo de luta do

movimento social negro. Porém, para que esse direito de fato se efetive, será necessário ir mais além, que a prática social dos demais sujeitos envolvidos corresponda ao normativo; pois tal legislação fora do contexto e desvinculada de ações propositivas que façam a diferença na vida desses grupos sociais discriminados, que estes sejam aceitos como iguais em suas diferenças e que esse sentimento se traduza em reconhecimento às/aos cidadãs/cidadãos brasileiras/os.

1.3.1 Políticas públicas educacionais sob os imperativos da lógica neoliberal

É sabido que nas últimas décadas, a partir dos anos 90, os países da América Latina sofreram alterações em sua dinâmica societária em face ao processo de globalização¹³ da economia, os avanços tecnológicos, com a implantação de políticas de regulação de cunho neoliberais que refletem, entre outras áreas, no campo das políticas educacionais. Autores como Gentili e Silva (1995), Gentili (1996, 2009), Azevedo (1997), Arroyo (2010), Del Pino (2011) que analisam esse contexto referem-se à consolidação do processo de reforma do Estado, no Brasil, ocorre inicialmente com alterações feitas na legislação a partir da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, bem como pelo Plano Nacional de Educação – PNE, fixado pela Lei n. 10.172/2001.

Ao pensar as políticas públicas educacionais no contexto capitalista atual, observa-se que estas não se isentam de perdas em seu sentido ético e em sua dinâmica de implantação, haja vista o reflexo da lógica do capital estrutural sob a égide das políticas neoliberais ditadas por organismos internacionais.

Vale ressaltar nesta discussão também a análise de Gentili (2009) sobre o processo de produção social da exclusão e seus efeitos no direito à educação traz elementos que impedem a realização desse direito nos países da América Latina e no Caribe. O referido autor atribui ao cenário de desigualdades nesses países, nas últimas décadas, a aspectos relevantes na área educacional que nos ajudam a

¹³ A globalização é um complexo sistema de dominação e apropriação das riquezas dos povos, do mais forte sobre o mais fraco, ou seja, “a globalização é a ‘nova desordem mundial’” (BAUMAN, 1999:66), num mundo em que não existe um centro definidor e controlador que seja visível e a previsibilidade das ações econômicas e políticas seja possível. Ainda afirma o autor, “globalização [...] refere-se primordialmente aos efeitos globais, notoriamente não pretendidos e imprevisíveis, e não às iniciativas e empreendimentos globais”. (BAUMAN:1999:67)

compreender o complexo processo de universalização do acesso à escola, mas sem direito à educação. De modo geral, segundo Gentili (2009:1067), na América Latina houve “[...] uma enorme correspondência entre a pobreza em termos sociais e a pobreza em termos educacionais [...].”

Em sua opinião, Gentili (2009), os desafios existentes entre o que reza a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, com suas aspirações igualitárias, concebem os acordos e tratados internacionais, a esse respeito, e a prática dos direitos humanos no que diz respeito à história contemporânea da educação latino-americana — há um distanciamento que separa os princípios das ações que deveriam consagrá-los. Gentili explica que esse processo de exclusão deve-se ao fato de que historicamente se produziu a negação do direito à educação dos mais pobres, o não reconhecimento desse direito na legislação nacional, ou reconhecê-lo de forma fraca ou restrita.

Segundo o autor, embora no início do Século XXI, essa situação tenha mudado consideravelmente, de acordo com estudos da UNICEF, hoje,

[...] a probabilidade de que os meninos e as meninas com menos de 5 anos terminem seus estudos primários em 2015 é igual ou superior a 95% na Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Panamá, Peru e Uruguai, e se situa entre 90% e 95% no Brasil, Costa Rica e Venezuela. (UNICEF, 2006:44).

O referido autor ainda expressa certo estranhamento ao considerar o fato de que países que enfrentaram, ou ainda enfrentam, o rigor de políticas neoliberais de ajuste e privatização, sobretudo nos anos de 1990, tenham alcançado níveis de universalização nas oportunidades de acesso à educação básica semelhante aos de Cuba, em que a reforma educacional foi resultado de um processo revolucionário com duração de cinco décadas. Assim diz: [...] “Afirmar que na América Latina houve um processo de inclusão educacional efetivo, sem analisar as particularidades que caracterizam seu desenvolvimento, pode ser enganoso.” (GENTILI, 2009:1063).

Nesse sentido, Gentili (2009) destaca que em uma análise mais detalhada desse fenômeno quando se estuda o conjunto de fatores que socialmente produzem a exclusão educacional nas sociedades latino-americanas,¹⁴ três elementos que

¹⁴ O autor indica referência a esse respeito ver os diversos estudos sobre o direito à educação na América Latina, promovidos pelo Fórum Latino-Americano de Políticas Educacionais (FLAPE): Disponível em: www.foro-latino.org

retardam a aquisição desse princípio normativo – o direito à educação -, em seu sentido lato, marcado pelo processo de segregação social, dentro e fora das instituições, são: a) Pobreza e a desigualdade estrutural; b) A segmentação e a diferenciação dos sistemas nacionais de educação; c) Os sentidos que assumem o direito à educação.

Em seu estudo, enfatiza que as consequências da pobreza não são graves apenas entre a população infantil e juvenil, mas também causa impacto sobre a população indígena e afro-latina. Assim conforma,

Grande parte da população indígena e negra, um pouco mais de 200 milhões de latino-americanos e de latino-americanas são pobres e indigentes, e, entre os pobres e indigentes, os que sofrem esta condição de forma mais intensa são os negros e os indígenas. (GENTILI, 2009:1067).

Dessa forma, segundo o autor, a probabilidade de estar excluído da escola ou de ter acesso a uma escolaridade degradada em suas condições de desenvolvimento pedagógico é ter nascido negro, negra ou indígena em qualquer país da América Latina ou do Caribe.

Considera-se importante destacar nesta reflexão, a estatística da média de estudo no meio urbano nos países em referência,

No Brasil, por exemplo, a taxa de alfabetização para a população branca urbana com mais de 25 anos é de 93,7%, ao passo que a da população negra é de 85,7%. No meio rural, os brancos com mais de 25 anos possuem uma taxa de alfabetização de 79,5% e os negros, de 62,2%. A média de anos de estudo no meio urbano para a população branca é de 8,1, ao passo que a da população negra é de 6,2; no âmbito rural, as taxas são de 4,3 e 2,9, respectivamente. No Equador, a taxa de analfabetismo da população branca é de 4,7%, dos afro-equatorianos é de 10,3% e dos indígenas é de 28,1% (Paixão & Carvano, 2008). Na Colômbia, de acordo com dados do Censo Geral de 2005, o índice de analfabetismo entre a população negra é de 10,92% e entre a população não negra é de 6,91%. Nos Departamentos de Nariño e Choco a diferença é ainda maior: 22,23% – 9,24% e 18,24% – 12,74%, respectivamente (Observatório da Discriminação Racial: <<http://odr.uniandes.edu.co/pdfs/Cifras/Analfabetismo.pdf>>). Na Bolívia, a população indígena possui quase 4 anos a menos de escolaridade (5,9 anos) que a não indígena (9,6 anos). Um terço das crianças indígenas bolivianas entre 9 e 11 anos trabalha, proporção quatro vezes superior à das crianças não indígenas. Os guatemaltecos indígenas entre 15 e 31 anos apresentam uma média de 3,5 anos de escolaridade, ao passo que os não-indígenas

apresentam uma média de 6,3 anos. Apenas a metade da população indígena da Guatemala sabe ler e escrever, ao passo que pouco mais de 82% da população não indígena o faz. Quase 45% da população indígena guatemalteca abandona o primeiro ano de seu processo de escolarização. No México, a população indígena adulta possui menos de 4,6 anos, ao passo que entre a população não indígena esse índice é de 7,9. Um quarto da população indígena é analfabeta, ao passo que 6,4% dos não indígenas o são. No caso das mulheres indígenas, essa diferença é ainda maior: elas possuem quase 5 anos a menos de escolaridade que as mulheres não indígenas. (HALL e PATRINOS, 2006 apud GENTILI, 2009:1076).

Gentili (2009) enfatiza que a desigualdade no campo educacional, associada ao tratamento desigual em relação a todas as oportunidades sociais é muito mais intensa e se faz presente entre os grupos minoritários da população que, como os indígenas e os afro-latinos, sofrem sobremaneira o processo da discriminação e exclusão. Ainda destaca que uma das evidências mais eloquentes e perversas da exclusão educacional na América Latina é a persistência do ‘racismo educacional’. Essa postura está presente

[...] nos processos de discriminação pedagógica e curricular, como evidenciaram estudos e pesquisas,¹⁵ assim como em uma constante e tenaz segregação sofrida por esses grupos na qualidade e na quantidade de acesso e permanência de suas oportunidades educacionais. (GENTILI, 2009:1077).

Ainda nessa linha de entendimento, autores como Ávila e Azevedo (2012) suscitam em seus estudos preocupação com os temas cidadania, estudos culturais, direitos humanos, políticas sociais, nos países americanos no início da segunda década do século XXI, acenam que a noção de educação de um país está estreitamente relacionada à sua organização social vigente. Nesse sentido, os autores trazem a concepção de educação associada à condição de cidadania como produto social, quando afirmam

[...] Podemos localizar o encaixe entre educação e cidadania da seguinte forma: não somos educados fora do contexto social. A educação, consistindo na constituição do ser social, implica uma transmissão de valores, por meio da qual é comunicada, de geração a geração uma ideia de bem viver — um ideal de vida em sociedade.

¹⁵ Segundo Gentili (2009:1077), diversos estudos sobre os processos de discriminação racial no campo educacional podem ser encontrados no centro de documentação do Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais, do Laboratório de Políticas Públicas OLPED/LPP: www.olped.net

E o alvo da atuação do cidadão é justamente construir um “contrato social”, as cláusulas que consideram mais justas para reger a vida em comum, amparada em dois valores básicos: a liberdade e a igualdade. [...]. (AVILA; AZEVEDO, 2012:230-231).

Nota-se pelo argumento supracitado, que o elemento igualdade é um dos pressupostos que permitem ou senão vislumbra possibilidade de condição ao uso de direitos. E, nessa perspectiva, a educação como um dos espaços promotores do exercício da cidadania, acredita-se deva valer e primar por uma prática social de valorização aos sujeitos de direitos, notadamente numa realidade amparada por um Estado de princípios democráticos.

Em se tratando da realidade educacional brasileira, em que o elemento igualdade de direito na perspectiva do sujeito, é o acesso à educação de qualidade. Consoante o pressuposto normativo no artigo 205 da Constituição Federal/88, na LDB¹⁶- Lei nº 9.394/96, nos princípios elencados na alínea “b” do Plano Nacional de Direitos Humanos, nos norteadores inscritos nos PCN’s¹⁷, na Lei nº 8.069/90¹⁸ do Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei nº 10.639/03,¹⁹ Lei 11.645/08,²⁰ que ecoam os princípios da igualdade de direitos à educação formal, as estatísticas brasileiras, nas últimas décadas, ainda revelam discrepância no cenário educacional, haja vista os condicionantes da escola pública em suas especificidades.

Abramowicz, Barbosa, Silvério (2006) corroboram essa discussão com seus estudos quando demonstram as estatísticas escolares, e, entre outros elementos de análise, afirmam que os indicadores dessas diferenças no tocante ao rendimento escolar ainda se faz presente a questão de cunho racial. Nas palavras dos referidos autores,

[...] Dados referentes à PNAD²¹ 2004 apontam que as disparidades entre negros e brancos continuam: a taxa de analfabetismo de pretos²² (16,9%) e de pardos (16,8%), em 2003, continuou sendo mais que o dobro a observada para brancos (7,1%); as taxas de analfabetismo funcional entre brancos, pretos e pardos permaneceu

¹⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13. out. 2012.

¹⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 13. out. 2012.

²⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 13. out. 2012.

²¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

²² Designação referente à categorização do IBGE.

acentuada, 18,4%, 32,1% e 32,5%, respectivamente, para estes grupos em 2003; embora as pessoas de cor preta e parda tenham ganho mais anos de estudo que a população branca (1,9 anos e 1,6 anos respectivamente, contra 1,4 anos), a diferença entre os grupos de cor ou raça permaneceu elevada, ficando em torno de 2 anos de estudos entre brancos e pardos. (Síntese de indicadores sociais/2005:311; ABRAMOWICZ; BARBOSA; SILVÉRIO, 2006:45).

Com relação ao trato da diversidade, na perspectiva do sujeito de direitos, o estudo mencionado ilustra muito bem que as nossas relações de igualdade ainda acenam certo distanciamento, pois se perpetuam o privilégio e uso do direito, em sua essência, apenas a uma parcela da população estudantil.

Dados mais recentes da PNAD, no ano de 2011, confirmam esse cenário de desigualdades no perfil educacional da população brasileira. Revelam evolução na taxa de analfabetismo e os marcadores dessa estatística se configuram no elemento raça/etnia, estudantes que foram excluídos da escola em idade correspondente e, na atualidade, frequentam a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos na tentativa de inclusão social.

[...] a evolução da taxa de analfabetismo nos últimos dez anos é entre as pessoas de 15 anos ou mais. O agregado nacional reduziu em 31% a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever, passando de 12,1% em 2001 para 8,6% em 2011. De acordo com os dados mais recentes, a maior incidência de analfabetismo ocorre entre homens (8,8%), de cor preta ou parda²³ (11,8%), com idade acima de 60 anos (24,8%). [...] Do total de analfabetos de 15 anos ou mais, 50,7% têm de 25 a 29 anos de idade, representando um montante superior a 6,5 milhões de pessoas. De fato, este é o grupo mais presente entre aqueles que frequentam curso de alfabetização e educação de jovens e adultos, cuja maioria dos estudantes é mulher (57,9%), de cor ou raça preta ou parda (70,8%), reside na Região Nordeste (50,8%) e nas áreas urbanas (68,3%). (IBGE, 2012:122).

Outro aspecto relevante nessa discussão que evidencia nuance de desigualdades entre os grupos de estudantes é o abandono escolar precoce. O gráfico 3.4 e a Tabela 3.6, a seguir, retratam esses índices de frequência escolar dos jovens de faixa etária 18 a 24 anos, no intervalo 2001/2011.

²³ O IBGE (2012) continua utilizando as categorias: branca, parda, preta, indígena e amarela.

Gráfico: Estatística de abandono escolar

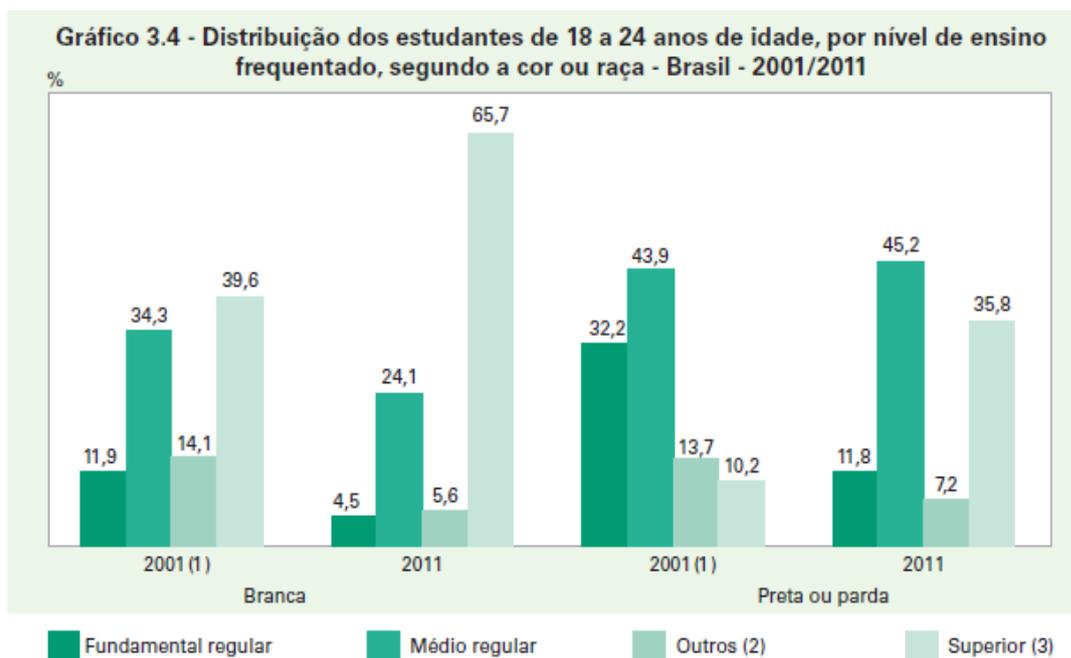


Tabela: Frequência de estudantes de 18 a 24 anos, em nível de ensino, por Regiões

Tabela 3.6 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por nível de ensino frequentado e cor ou raça, segundo as Grandes Regiões - 2011

Grandes Regiões	Estudantes de 18 a 24 anos de idade				
	Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por nível de ensino frequentado (%)			
		Fundamental	Médio	Superior (1)	Outros (2)
Branca					
Brasil	3 317	4,5	24,1	65,7	5,6
Norte	162	10,2	32,5	49,4	7,9
Nordeste	604	9,6	31,8	52,3	6,3
Sudeste	1 533	2,8	22,0	69,3	5,8
Sul	752	3,0	21,2	70,6	5,3
Centro-Oeste	264	3,5	22,1	71,8	2,5
Preta ou Parda					
Brasil	3 105	11,8	45,2	35,8	7,2
Norte	506	16,5	47,6	26,8	9,1
Nordeste	1 255	15,5	49,8	28,0	6,8
Sudeste	901	6,7	41,3	45,6	6,4
Sul	152	9,0	38,8	40,1	12,0
Centro-Oeste	291	5,4	37,3	52,3	5,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011.

(1) Inclusive mestrado e doutorado. (2) Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos.

Esses resultados evidenciam os efeitos da expansão educacional a grupos que antes não tinham presença marcante nesse contexto. A proporção de jovens estudantes brancos de 18 a 24 anos de idade que frequentavam o ensino médio diminuiu. Se comparado ao decênio anterior teve um avanço na participação e

frequência do estudante de etnia negra, no ensino médio; entretanto, a taxa média foi inferior à participação da população branca. Os jovens estudantes negros na mesma faixa etária mantêm a frequência nesse nível. Isso é uma evidência de que o crescimento “substancial da frequência líquida dos estudantes de cor ou raça preta ou parda no ensino médio não foi suficiente para reverter os efeitos do atraso escolar desse grupo ao longo dos últimos dez anos.” (IBGE, 2012:115-116).

Vários fatores são atribuídos a esse resultado, entre os quais se destacam os que geram e alimentam essas desigualdades como os de ordem socioeconômica associados às práticas de discriminação e preconceito, especialmente no que diz respeito às questões étnicorraciais, de orientação sexual, de gênero que os/as estudantes sofrem no ambiente escolar. Se a educação básica não proporciona acolhimento a esses sujeitos, marcados por suas diferenciações identitárias, não cumprirá a sua função social em garantir a igualdade de direitos na diversidade; ainda assim, poderá contribuir para o aumento da produção e reprodução dessas estatísticas.

Nesse sentido, fica evidenciado que o quadro de desigualdades em nosso país, segundo os dados da pesquisa PNAD (2011) ainda traduz vestígios de negação à cidadania aos sujeitos de direitos, haja vista a trajetória dessa categoria de análise permear os mais diversos setores da sociedade, por longa data, e, ainda não conseguiu incorporar com êxito as diferenças e diversidades que a impedem em sua plenitude.

No próximo capítulo, articula-se o debate teórico sobre o reconhecimento das diferenças como um dos pressupostos básicos à igualdade de direito dos sujeitos. Para tanto, far-se-á um resgate dos Movimentos Sociais como expressão de luta no cenário de reivindicações por condições de iguais no tratamento e valorização à diversidade.

CAPÍTULO 2

O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE: PROMOÇÃO DE DIREITOS

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

Sérgio Carrara (2009:31)

Neste capítulo reportamo-nos a contribuições teóricas que fazem interlocuções sobre as relações de poder, de respeito e de reconhecimento das diferenças. Destaca-se na literatura o pensamento de seguidores da Teoria Social-Crítico hegeliana o autor Axel Honneth. Sobre o contexto brasileiro, enfatiza-se a interpretação de Cardoso de Oliveira, entre outros autores.

Também será evidenciada a igualdade de direitos no Estado brasileiro, a partir da luta dos Movimentos Sociais – do Movimento Negro, do Movimento das Mulheres, do Movimento dos Direitos Humanos da População LGBT, bem como a implantação de políticas públicas que atendam as demandas dos referidos Movimentos, entre as quais a concepção do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE.

2.1 INTERLOCUÇÕES SOBRE O RECONHECIMENTO DO DIREITO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Em face ao Estado da Arte sobre a evolução dos conceitos de diferença e diversidade, utilizados no debate contemporâneo, relacionados a políticas públicas educacionais, conduz-nos a seguinte reflexão: Em que consiste a diversidade e o

respeito às diferenças nas sociedades caracterizadas Estado de direito, especialmente em sociedades geradas pelo colonialismo europeu? E, nos países latino-americanos, como essa dinâmica se configura? Qual a posição dos organismos internacionais frente às questões da diversidade?

Questões dessa natureza nos instigam a trazer um recorte teórico ao debate sobre o reconhecimento do direito e respeito às diferenças, como políticas reparadoras de uma lógica social excludente, que reproduz um discurso de negação à cidadania provocando em ampla dimensão a desigualdade entre os sujeitos.

A diversidade é um tema que tem ocupado espaço, nas últimas décadas, tanto no debate internacional quanto nas agendas regionais locais. Em se tratando de países da América Latina, principalmente os que foram dominados pelo colonialismo europeu, essa temática tem adquirido grande relevância posto que seja uma das categorias que se inscrevem no palco das desigualdades.

Segundo Abramowicz e Rodrigues (2013:17), nos últimos vinte anos, o tema diversidade e seus correspondentes têm sido apontados como questão central no debate internacional e nacional, em especial na implantação de políticas públicas no campo educacional. No tocante à intervenção de organismos internacionais voltados para essa temática, as referidas autoras destacam as resoluções da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), nos anos de 1990, expressa nos seguintes documentos: *Nossa diversidade criadora*, que corresponde à exigência da virtude da tolerância; assim como no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, (DELORS et al., 1996).

E, no cenário brasileiro, o debate se intensifica no primeiro mandato do Governo do Presidente Lula quando aparece nos títulos de programas e ações do governo, de suas secretarias e publicações. Com a criação das secretarias SPM e SEPPIR, reunindo sob seus domínios ações voltadas para as mulheres e para a população afrobrasileira, respectivamente, é que a questão da diversidade ganha expressão.

Para entendimento sobre as questões que envolvem esse contexto diversidade e os conflitos que permeiam essa temática na arena social, recorre-se à contribuição teórica de Axel Honneth (2009) que utiliza o *reconhecimento* como categoria central na tentativa de reconstrução de um pensamento crítico no que tange às lutas sociais.

Considerado grande expoente da noção de reconhecimento, Axel Honneth é

o atual representante da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Sua teoria se origina a partir da atualização dos escritos juvenis de Hegel que propôs a importância do reconhecimento intersubjetivo na autorrealização dos sujeitos na construção da justiça social. (SALVADORI, 2011).

Em linhas gerais, o conceito de *reconhecimento* ajuda a compreender os contextos sociais conflituosos que se apresentam por vezes originados pelos dilemas do multiculturalismo ou por desrespeitos cometidos por hegemonia de grupos em relação a minorias.

A proposição de Honneth (2009) supõe as lutas coletivas como mola propulsora da evolução moral da sociedade, na medida em que se baseiam na *luta por reconhecimento* intersubjetivo como pano de fundo ético, como forma de autorrealização dos indivíduos.

Nessa premissa, a superação dessa condição denegada passa por aspectos morais de indignação em que outros sujeitos também vivenciaram situações de desrespeito e, nessa luta buscam mecanismos de transformação social. Assim os grupos sociais assumem a sua identidade quando forem reconhecidos intersubjetivamente. Esse contexto de lutas se expressa por “uma pressão intrasocial para o estabelecimento prático e político das instituições garantidoras de liberdade.” (HONNETH, 2009:29).

Em seu pensamento político sobre a *luta por reconhecimento*, Honneth (2009) esboça três dimensões ou três esferas de reconhecimento que levam à gênese social da identidade: no âmbito privado do amor (são as consideradas primárias), nas relações jurídicas (baseadas nas leis), e na esfera da solidariedade social (na qual os indivíduos poderiam mostrar-se valiosos para a coletividade).

A primeira dimensão remete às emoções primárias (o amor, a amizade), quando essas experiências se dão de maneira positiva possibilitam a autoconfiança, ao desenvolvimento de forma sadia a sua personalidade. Quando da análise desta dimensão, Honneth (2009) apoia-se nos estudos de D. Winnicott.²⁴ Honneth ainda sustenta que o nível do reconhecimento do amor é o núcleo fundamental de toda a moralidade. (HONNETH, 2009:172).

Na segunda dimensão de reconhecimento, Honneth situa as relações do

²⁴ Donald W. Winnicott foi um reconhecido pensador psicanalítico britânico que se seguiu a Freud e Klein, e profundamente envolvido na pediatria, psicologia infantil, psiquiatria infantil e psicanálise, enfatizando a participação da mãe na constituição subjetiva do sujeito.

sujeito com as instituições sociais que podem lhe oferecer o reconhecimento jurídico. A adjudicação de direito baseia-se pelo princípio moral, universalista na modernidade. Nesse aspecto, Honneth (2009) enaltece o direito moderno como avanço histórico se comparado ao tipo de reconhecimento característico das sociedades tradicionais pautado na concepção de *status* na comunidade. Na experiência do Estado Democrático de Direito, as relações jurídicas geram um sentimento de autorrespeito; uma vez que ao sistema jurídico não é mais permitido privilégios e gradações. O direito deve ser geral o suficiente para levar em consideração todos os interesses de todos os participantes da comunidade, sem distinção.

A terceira e última dimensão de reconhecimento, dá-se no domínio da solidariedade (ou eticidade),²⁵ deve ser considerada um tipo normativo, remete à autoestima na comunidade social de valores. Assim destaca

[...] vai de par com a experiência da estima social uma confiança emotiva na apresentação de realizações ou na posse de capacidades que são reconhecidas como 'valiosas' pelos demais membros da sociedade; em todo o sentido, nós podemos chamar essa espécie de autorrealização prática, para a qual predomina na língua corrente a expressão 'sentimento de amor próprio', de 'autoestima', em paralelo categorial com os conceitos empregados até aqui de 'autoconfiança' e de 'autorrespeito'. Na medida em que todo membro de uma sociedade se coloca em condições de estimar a si próprio dessa maneira pode-se falar então de um estado pós-tradicional de solidariedade social. (HONNETH, 2009:210).

De acordo com a teoria honnethiana, para cada dimensão de reconhecimento (amor, direito, solidariedade) corresponde uma autorrelação prática do sujeito; a saber: autoconfiança nas relações amorosas, autorrespeito nas relações jurídicas e autoestima na comunidade social de valores.

Ausentando-se o princípio do reconhecimento em qualquer dessas dimensões, o sujeito fica submetido a uma condição de negação e terá reflexos dessa ausência em sua personalidade e vida prática. Em outras palavras, os

²⁵ Honneth, seguindo as ideias de Hegel, afirma que eticidade é o conjunto de condições intersubjetivas, que funcionam como condições normativas necessárias à autodeterminação e a autorrealização. In *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. SP: Ed. 34, 2009.

conflitos sociais surgem a partir de experiências de ruptura e/ou desrespeito dessas formas de reconhecimento.

2.1.1 Igualdade de direitos no Estado brasileiro

Conforme mencionado nesta discussão, a Constituição Federal de 1988 é um marco jurídico da transição democrática e da institucionalização de direitos de igualdade no Brasil. Dos princípios fundamentais, sanciona entre outros objetivos do Estado brasileiro, construir uma sociedade livre, justa e solidária, com vistas à redução das desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Art. 3º. Itens I, III e IV, Constituição Federal de 1988, p. 8).

Silva, A. et al. (2009), ao fazer uma avaliação das ações e compromissos do governo brasileiro na última década do Século XX e primeira do Século XXI, com relação à políticas de implantação da igualdade racial, por meio da SEPPIR, ressalta que a ausência de resultados mais expressivos não se aplica pela falta de orientações. Assinala que no ano de 2003, com o lançamento da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, tendo em vista a redução no quadro das desigualdades, destaca a qualificação de gestores públicos e de professores, a adoção de cotas no ensino superior e no mercado de trabalho, bem como o desenvolvimento de programas de saúde para a população negra, entre outras ações.

No entanto ao avaliar as ações e compromissos e adesões brasileira no cenário internacional, que aborda o tema do racismo e da discriminação, o autor destaca duas manifestações internacionais de teor crítico, em 2006, em relação à atuação do governo brasileiro. Em suas palavras

Em 2006, a Organização dos Estados Americanos (OEA), por meio de sua Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), condenou o Estado brasileiro por ter negado a uma vítima de racismo a garantia de proteção judicial, assim como por ter violado o seu direito de igualdade perante a lei. (SILVA, A. et al. 2009:39)

Ainda, segundo Silva (2009), o Relatório nº 66/2006 da CIDH/OEA²⁶ não apenas condena o Estado brasileiro por omissão e desrespeito ao direito de acesso à Justiça, como avalia a legislação nacional que regulamenta o dispositivo constitucional que criminaliza os atos de racismo.

No tocante às questões normativas de princípios de direitos, sob a ordem internacional, é interessante enfatizar que a Carta Constitucional de 1988 fixou os direitos humanos como um dos princípios que devem reger as relações internacionais do Brasil (artigo 4º, inciso II). O texto reconhece ainda, como tendo status constitucional, os direitos e garantias contidos nos tratados internacionais ratificados pelo Brasil, que não tenham sido incluídos no artigo 5º da Constituição.

É sabido que o Brasil é signatário dos mais importantes tratados internacionais de direitos humanos tanto na esfera da Organização das Nações Unidas (ONU) como da Organização dos Estados Americanos (OEA), entre os quais o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; a Convenção Contra Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes; e a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos. Portanto, o país não tem reservas a qualquer desses instrumentos jurídicos.

De acordo com Piovesan (2013) o preceito normativo integra-se a outros mecanismos de dimensão mais ampla, como os Pactos Internacionais, mencionados nessa discussão, e por instrumentos de ordem mais específica, como as Convenções Internacionais, que se destinam a determinadas violações de direitos humanos como a discriminação racial, a discriminação contra a mulher, a violação dos direitos da criança, dentre outras formas de violação.

Dessa forma, observa Piovesan (2013), enaltece a validade desses acordos e a forma de tratamento atribuída, pois firma-se no âmbito do sistema global, a coexistência dos sistemas geral e especial de proteção dos direitos humanos, como sistemas de proteção complementares. Em sua compreensão,

O sistema especial de proteção realça o processo de especificação do sujeito de direito, no qual o sujeito passa a ser visto em sua

²⁶ Disponível em: <<http://cidh.oas.org/annualrep/2006port/BRASIL.12001port.htm>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

especificidade e concreticidade (ex.: protegem-se as mulheres, as crianças, os grupos étnicos minoritários, etc.). Já o sistema geral de proteção (ex.: Pactos da ONU de 1966) tem por endereçado toda e qualquer pessoa, concebida em sua abstração e generalidade. (PIOVESAN, 2013:291)

Nessa interpretação, determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica, diferenciada. Nesse sentido, as mulheres devem ser vistas nas especificidades, de sua condição social. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.

Tal explanação nos remete à contribuição de Santos (2003) que defende uma concepção de igualdade pautada no respeito às diferenças. Em uma de suas proposições o autor faz a análise das condições em que os direitos humanos podem ser colocados a serviço de uma política progressista e emancipatória, e, em sua concepção um dos elementos identificados que compõem a dificuldade do entendimento desse cenário de debates nas sociedades ocidentais se expressa no seguinte argumento:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003:56)

Cardoso de Oliveira (2010), antropólogo do Direito, também nos ajuda a compreender a diferenciação no tratamento das questões de diversidades, quando esclarece a aplicação dessas categorias ao contexto brasileiro. No campo da jurisdição, afirma o autor, existe uma linha tênue na relação dos princípios da igualdade de direitos e equidade.

Em consonância com o pensamento de Axel Honneth, propõe que a ideia mestra de igualdade de tratamento como principal parâmetro para o exercício da cidadania nas democracias ocidentais, em particular o Brasil, talvez não fosse suficiente para elucidar as demandas de respeito a direitos, nem as demonstrações de insatisfação pela percepção de insulto quando perspectivas legítimas de reconhecimento ou consideração a direitos não são observadas.

Nesse viés de interpretação, Cardoso de Oliveira (2010:37) resgata o trabalho clássico de Marshall (1967) sobre o conceito moderno de cidadania e afirma que esta vem sendo caracterizada pela instituição de um 'status igualitário' entre os

cidadãos, que fazem uso dos mesmos direitos dentro de um parâmetro a que o autor denomina 'mundo cívico', delimitando o universo onde o princípio do tratamento uniforme teria preferência.

Assim formula a seguinte proposição que implica em duas concepções de igualdade no Brasil, que seriam:

(1) A concepção que define a igualdade como tratamento uniforme, dominante em nossa Carta Constitucional de 1988, bem como expressa no princípio de isonomia jurídica; e (2) a concepção que define a igualdade como tratamento diferenciado, a qual seria dominante em nossas instituições públicas e no espaço público compartilhado pelos cidadãos, cujo maior símbolo é uma frase de Rui Barbosa – “A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente os desiguais na medida em que se desiguam”. (Barbosa, 1922/199:26). Nesta concepção, a realização da igualdade no plano da justiça supõe a relativização ou diferenciação de direitos no plano da cidadania. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2010:37).

No decorrer dessa discussão fica evidenciada, no contexto brasileiro, a situação excludente e ausência da cidadania a boa parte de sua população o que causa certo estranhamento, uma vez que se trata de um Estado de princípios democráticos. A realidade aqui discutida mostra que alguns segmentos sociais ainda convivem e sofrem com o tratamento de práticas racistas, homofóbicas, preconceituosas que se baseiam em estereótipos, em um discurso sexista, moralizante, etnocêntrico, hegemônico, que traz uma visão estigmatizada do outro e não o reconhece no mosaico da diversidade.

2.2 DIVERSIDADE: CENÁRIO MARCADO PELA (IN) DIFERENÇA AO OUTRO

Que lugar ocupa o reconhecimento e a valorização do outro como sujeito histórico na sociedade brasileira? O respeito às diferenças tem se apresentado como questão central no contexto das relações sociais no ambiente escolar? Qual o sentido que assume a educação no trato da diversidade de gênero, étnico-racial, sexualidade e orientação sexual numa cultura marcada pela ausência em respeito aos direitos humanos?

Frente a esses questionamentos, faz-se necessária e oportuna a esse

estudo elencar algumas ponderações a respeito, em especial por se tratar de políticas públicas em educação, quando a ênfase a que se pretende seja o entusiasmo por um projeto de sociedade que contemple a diversidade. Em se tratando da nação brasileira, autores como Fernandes (1978), Hasenbalg (1979), Munanga (1986), Moura (1988), Silva (2003, 2010) apontam em suas análises que ao longo dos séculos as desigualdades sociais notabilizaram-se em particular a étnicorracial sempre teve presença marcante nesse universo. E, nesse cenário se apresenta uma correlação de forças que por vezes prevalece aos interesses dos grupos que têm poder de influir nas decisões políticas.

Quando se retoma, por exemplo, o contexto histórico do século XVI, no Brasil, as relações sociais eram pautadas no domínio e opressão dos colonizadores europeus racistas sobre os segmentos não brancos — o negro e o indígena, grandes vítimas do grupo que se julgava superior, haja vista nesse momento inexistia o conceito de direitos humanos.

Munanga (1986) traz dados que elucidam esse período da história brasileira, e que, por conseguinte, ajudam a essa reflexão sobre o processo de negação da cultura de determinados povos e a (in) diferença ao outro. Em suas palavras fica evidenciada essa dinâmica

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predisuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. (MUNANGA, 1986:9).

As ponderações acima refletem e nos remetem à percepção de um contexto pautado na lógica do sistema capitalista em sua fase embrionária, que além de explorar a mão de obra escrava desconsidera as idiosincrasias dos sujeitos em suas dimensões mais amplas, como o respeito e a dignidade desse povo.

Ainda nessa perspectiva de análise, em um contexto mais recente, Silva (2003) conforma que os interesses e necessidades de diferentes grupos sociais e étnico-raciais se cruzam e entrecruzam, dando visibilidade àquele grupo em que o Estado potencializa suas políticas mediante o reconhecimento das diferenças. Tal posicionamento, também presente em Silva (2010), exalta a relevância do Parecer

CNE/CP 003/2004 que em sua égide faz referência à execução da Lei nº 10.639/2003,²⁷ e que entre outros elementos de reconhecimento a essa questão da diversidade, a referida lei destaca

[...] precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, e que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigado a negar suas raízes étnico-raciais, os grupos sociais a que pertence, tampouco a 'adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe sejam adversos'. (SILVA, 2010:38)

Dessa forma, a reflexão aqui pretendida, conduz-nos a enveredar por ações quer seja no ambiente escolar quer seja em outros espaços sociais em que se estabelecem relações de reciprocidade, que estas proporcionem aos sujeitos de direitos o fortalecimento de suas prerrogativas, em particular a dimensão simbólica e concepção de sentido de igualdade. Acrescente-se, a partir de atitudes que minimizem práticas educativas discriminatórias na perspectiva de se fazer valer a condição do exercício da cidadania aos grupos excluídos nesse universo.

Não se pode perder de vista que, quando se analisa a função social da escola, no tocante às diferenças e reconhecimento da diversidade, devem-se incluir os demais agentes que a compõem, notadamente os profissionais que ali exercem o papel de formadores na vida dos estudantes. E, para além destes, a formação dos formadores que em certa medida contribui significativamente para a vida cidadã, e, na prática pedagógica, espera-se uma postura que imprima compromisso social face às questões postas.

Em se tratando do contexto social brasileiro, este estudo nos remete ao cenário de desigualdades que marcou a história do país, mediante uma lógica excludente nas relações sociais no período escravocrata que perdurou por aproximadamente três séculos. Essa dinâmica da sociedade brasileira, imposta pelo colonialismo europeu, sustentada por uma visão etnocêntrica, em defesa do uso e da apropriação de riquezas do ponto de vista econômico, e, pautada numa relação de intolerância aos valores culturais diversos, levou ao extermínio centenas de seres humanos.

Gomes (1997) quando referencia esse período da colonização brasileira

²⁷ A Lei nº 10.639/2003 introduziu alterações na Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao determinar a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

destaca que a exploração da mão-de-obra escrava aplicada, já era prática exercida por Portugal em outros contextos. Conforma que tal processo objetivava privar o escravo de sua condição de humano e torná-lo em mercadoria.

Essa estrutura excludente se manteve, alijando explicitamente os negros e os índios de qualquer direito, pautando-se não somente na exploração econômica, mas na transformação de um ser humano em propriedade do outro, sem poder deliberativo de realizar seus desejos, vontades, enfim, de ser sujeito de direitos. (GOMES, 1997:18).

Nesse processo de sobreposição de forças acompanhado pelo sentimento de posse, naturaliza-se a relação de poder hierarquizada e, nesse viés, ocorre a tentativa de suplantando a cultura desses grupos étnicos — prática adotada no modelo colonizador —, conforme citado neste texto, que no caso brasileiro, ocorre inicialmente a escravização dos grupos indígenas. Tal prática, baseada em tratamento desrespeitoso e no arbitrário fenômeno de expropriação cultural, confere estereótipos e congêneres à imagem desses grupos étnicos, considerando-os povo indolente, preguiçoso, sem formação.

O tratamento com castigos físicos e a negação de seus valores culturais dado, em segundo momento, à população negra escravizada no período colonial deixou marcas irreversíveis a esse grupo e também no imaginário de seus descendentes. A subjugação ao outro e o desrespeito à cultura plural repercute até os dias atuais, haja vista as situações constrangedoras vividas como o preconceito racial, o discurso estabelecido a partir das teorias eugenistas de cunho ideológico visando ao branqueamento, ao mulatismo, à negritude, adotadas no pós-abolição, são consequências desse processo de exclusão social.

Ainda nesse contexto, há de se considerar que a falta de respeito à diversidade resultou em atitudes discriminatórias com o negro, acarretando-lhes a proibição de suas práticas culturais e crenças como a exemplo os rituais de candomblé, a umbanda, a luta da capoeira, entre outras, configurando-o à imagem de um sujeito invisível ao processo social-histórico. No dizer de Roger Bastide (1985) sobre as religiões africanas no Brasil, trazidas pelos negros oriundos de diferentes regiões da África, por vezes ligadas a organização clânica ou a meios biogeográficos naturais, estas foram impedidas de serem praticadas; e, portanto, os negros as reinventaram adequando-as à sua nova realidade.

A lacuna histórica marcada pela ausência de uma cultura de respeito e valorização do outro, associada à falta de investimento em políticas públicas estatais em reconhecer as diferenças entre os sujeitos e promover a igualdade entre os grupos humanos, configurou-se uma dinâmica cruel de segregação desmedida, notadamente aos negros. De acordo com Rocha (2009), em decorrência desse processo de opressão sócio-histórico à população negra ocasionou-lhes um sentimento de inferioridade e de negação a sua identidade, quando relata

O negro brasileiro encontra dificuldade na afirmação de sua identidade em função da marginalização, do preconceito e das discriminações enfrentadas historicamente. É possível elencar algumas consequências nefastas acarretadas por essa situação, como a autoestima fragmentada, a negação de seu pertencimento étnico-racial, apatia e desesperança assumidas por alguns, como também assunção do discurso da inferioridade e da auto-responsabilidade pela ascensão social, imposta pela sociedade que o discrimina. (ROCHA, 2009:43).

Para Gomes e Silva (2002) uma das formas de reversão desse legado discriminatório que acarretou tantos danos à população negra e a seus descendentes, passa pelo trato da diversidade. Nesse sentido, sendo a escola uma instituição de formação e de construção de identidades, as pesquisadoras ressaltam a importância na formação inicial e continuada de professores com ênfase à aquisição de competência político-pedagógica para lidar com a educação da diversidade étnicorracial.

Dada a esta interpretação, percebe-se a necessidade de políticas públicas para uma educação que prima pelo reconhecimento dos sujeitos, por uma proposta de ações que sinalize minimizar a dívida histórica com esses segmentos sociais e a culturas dizimadas. Destarte, atente-se que a abordagem de prática pedagógica dessa natureza não significa apenas a aceitação do outro como o 'diferente', mas que se institua no mínimo um tratamento de respeito e valorização às diferenças construídas culturalmente; que sejam ressignificadas, por conseguinte, as práticas sociais como exercício do direito pleno e cidadania a esses grupos marginalizados ao longo da história em nosso país. Nesse contexto se insere a educação escolar como potencial da igualdade de direitos.

2.2.1 O Protagonismo dos Movimentos Sociais: Retóricas Negras

O Brasil, ao longo de seu processo social histórico, apresenta um panorama caracterizado por injustiças e disparidades no que diz respeito à consolidação dos direitos sociais e civis. Conforme mencionado neste estudo, o sistema de escravização da população negra, que vigorou por séculos em nosso país, foi responsável pelo retardamento e extensão dos direitos a esse segmento social.

Nesse cenário de extrema desigualdade, mediante a ausência do Estado em promover garantias dos direitos e liberdades, a história brasileira também aponta momentos incisivos de retóricas negras de inclusão social como tentativas de reversão desse processo, e, portanto, a esse grupo constituíram-se sujeitos de direitos. Destaca-se a militância no trabalho dos intelectuais negros como do sociólogo Guerreiro Ramos, do poeta Solano Trindade (com a criação do Centro de Cultura Afro-brasileira, em Pernambuco, no ano de 1936), e de Abdias Nascimento, professor (depois Senador da República), que fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, no Rio de Janeiro. Essas organizações negras estimulavam a participação política e artística dos negros. (BENTO, 2004).

No que diz respeito à mobilização política dos negros depois da Abolição da Escravatura, considera-se interessante a esse debate, resgatar os principais acontecimentos que fortaleceram essa dinâmica, haja vista esses momentos configurarem-se elementos significativos à compreensão do contexto das políticas públicas relacionadas à diversidade no Brasil, e, em especial, as de cunho étnico-racial.

Guimarães (2012) sintetiza fatos que imprimem a essa trajetória de luta por igualdade de direitos a esse segmento social marginalizado por uma lógica classificatória por raças — condição que os torna subalternos. Na dinâmica de mobilização política dos negros, o autor destaca:

- Formação da Guarda Negra, liderado por José do Patrocínio, em defesa da monarquia contra o avanço do movimento republicano;
- O Isabelismo (culto à princesa Isabel, por ter assinado a Lei Áurea - 13/maio/1888) – Trata-se de Projeto em defesa da reforma agrária para os libertos, do abolicionista monarquista negro André Rebouças;

- Proclamação da República (15/11/1889) – aclamada pelas classes médias urbanas, os fazendeiros de café e toda a oligarquia agrária do país (dissipam-se as oportunidades políticas para o Isabelismo e para o monarquismo negro);
- Primeiros anos de República: o exercício da liberdade pelos ex-escravos e pelo povo no campo ainda encontra dificuldades, onde as relações de trabalho ganham novos arranjos de dependência e subalternidade, período de repressão aos negros urbanos;
- As Revoltas populares da Vacina (1904) e da Chibata (1910) marcam um cenário de repressão e violência;
- Campanha pela posse de Monteiro Lopes (eleito deputado pelo Rio de Janeiro, em 1909, e não reconhecido pela Câmara). Movimento expressivo para a agenda negra das décadas seguintes que se configurou em protesto contra o preconceito de cor e a luta pela inclusão social da população negra;
- Surgimento da imprensa alternativa negra, em São Paulo e Campinas (a partir de 1910). Tinha como principais funções sociais: o reconhecimento da classe média negra, a dignificação sociais dos grandes homens negros brasileiros, e, o protesto contra o preconceito de cor;
- Primeira República é um marco de desvantagem para a população negra, pois há uma radicalização ideológica entre fascistas e comunistas, é quando o racismo reaparece na cena política em termos partidários e de Estado;
- Golpe de Estado (1930) e o Estado Novo (1937) abortaram a mobilização partidária racial para fundar um Estado autoritário e nacionalista;
- Na Segunda República, as formas de identidade racial tiveram que se conformar ao figurino mestiço do novo mito fundador da nação.

Como mencionado nesta discussão, já nos anos de 1944 a 1961, no Rio e em São Paulo, o Teatro Experimental do Negro, e o trabalho dos intelectuais negros Abdias Nascimento, Solano Trindade e Guerreiro Ramos ganham visibilidade.

Em relação a essa luta de reconhecimento e integração do negro na sociedade brasileira, Silvério (2010) afirma que

[...] somente a partir do surgimento do Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 1940, a problemática de uma identidade negra, a qual a ideologia do branqueamento tentou suprimir, tornou uma questão central no resgate da contribuição efetiva do negro e da sua

especificidade no que tange ao tratamento recebido pelo grupo na construção do país. A partir do final dos anos 1970, no interior do processo de democratização, o conjunto crescente de entidades e organizações que se autointitulam pertencentes ao movimento negro tem operado de forma incisiva na luta antidiscriminação racial e antirracista no país. (SILVÉRIO, 2010:88).

Diante o exposto, nota-se que foram muitas as lutas travadas pelos intelectuais negros na tentativa de inserção da população discriminada e excluída na então sociedade brasileira pós-colonial. Embora a passos lentos, e sob “repressão”, pois a cada manifestação de um intelectual negro, o Estado enfraquecia esse movimento com a criação de leis, proibições a esse segmento da sociedade. Tais acontecimentos levam-nos ao entendimento de que a população negra não era passiva, foram momentos de muita resistência e luta para fazer valer os seus direitos, quais sejam os de conquistar espaço para o exercício de sua cidadania.

Nos anos de 1970, o movimento negro ressurgiu e reorganizou-se como Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial. E, a Terceira República (1985) e promulgação da Constituição (1988) são marcadas pela agenda radical de defesa dos direitos humanos e dos direitos civis e sociais dos negros, o que significa uma ruptura ideológica com os ideais da democracia racial.

Estudiosos do assunto, a exemplo de Jaccoud (2008), Silvério (2010), Guimarães (2012), Piovesan (2013) consideram a promulgação da Constituição de 1988 uma resposta aos conclamas da chamada dívida social que o Brasil expunha os seus habitantes. Mediante um processo histórico de desigualdades, com reflexos tanto na má distribuição de riqueza em decorrência do crescimento econômico, bem como na precária implantação de políticas sociais que revertesse esse quadro. Nesse sentido, o ato constitucional representa um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. Aponta elementos que configuram as mudanças sociais em curso, essas mediatizadas pelas lutas dos grupos segregados a quem se destaca o segmento negro da sociedade.

Em face ao marco legal, os últimos anos da década de 80, e em especial na década de 90, muitos movimentos intensificaram-se como bandeira de luta da cidadania e igualdade racial. Alguns setores do Movimento Negro se articularam para constituírem-se a Coordenação Nacional de Entidades Negras (Conen). Essa organização objetivava se estabelecer como uma central dessas entidades, resgatando um pouco do papel desempenhado pelo Movimento Negro Unificado no

início de sua fundação. Nesse contexto, também, uma das estratégias desse movimento que merece destaque foi adesão à campanha do IBGE, em 1990, intitulada *Não deixe sua cor passar em branco*.

Ademais a discriminação racial e o racismo, como fatores de restrição à igualdade de oportunidades e alimentando o processo de manutenção da população negra nas piores posições da sociedade brasileira, passaram a ser objeto mais presente em debates e focos de proposições. Destarte, a discussão ganha visibilidade com a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, no ano de 1995, bem como as nuances propostas no documento elaborado pela Marcha que assinala, entre outros pontos, a defesa de aplicação de políticas específicas nos campos da educação, destacando a formação dos professores como mecanismo essencial para lidar com o tema da diversidade racial e práticas discriminatórias. (JACCOUD, 2008)

No entanto, as exigências para implantação de políticas dessa natureza se aprofundaram com o processo de preparação da participação do Brasil para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata,²⁸ conforme já descrita nesse estudo, que serve para orientar as políticas públicas de governo. É reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos.” (DAL ROSSO, 2009:9).

Sua consolidação como pauta do Movimento Negro, levou à criação da SEPPIR, órgão ligado à Presidência da República, já citado nessa discussão. De acordo com a Medida Provisória nº 111, de 11 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003,²⁹ compete a essa Secretaria a responsabilidade “[...] pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra.”

Dal Rosso (2009) também enfatiza que o Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência de Durban, África do Sul, em setembro de 2001, conforme mencionado nesta discussão, em que ficou instituída a responsabilidade histórica do

²⁸ A III Conferência Mundial foi promovida pela ONU e realizada em Durban, na África do Sul, entre 31 de agosto e 7 de setembro de 2001.

²⁹ Ver íntegra no site da Presidência da República. Disponível em: <http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98631/lei-10678-03>. Acesso em 13. nov. 2013.

Estado brasileiro sobre a negação da cidadania aos negros, o governo brasileiro estabelece a seguinte proposta:

A adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para a superação da desigualdade. Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva prescritas na Constituição de 1988, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase **nas áreas de educação, trabalho [...]**. (Brasil, 2001, p. 28-29); (DAL ROSSO, 2009:9). (Grifo nosso).

Em 2003, como resultado da luta do Movimento Negro, bem como o Movimento é sancionada a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, artigo 26-A), já mencionada, o texto traz a possibilidade de percepção da relevância da história de nossos ancestrais africanos como caminhos para uma educação que privilegie esse legado cultural, no sentido de pertencimento e de identidade, considerando os valores civilizatórios afro-brasileiros e o respeito à diversidade étnico-racial, com extensão aos valores da cultura indígena (Lei nº 11.645/2008).

Dessa forma, o Movimento Negro, incluindo o Movimento de Mulheres Negras e demais adeptos da luta antirracista passaram a intervir no Estado e na legislação educacional, incorporando o trato pedagógico da questão racial como um direito do aluno e um dever da escola. Essa intervenção tem encontrado parcerias importantes e um dos resultados foi a aprovação do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2009).

Vale lembrar que, a escola pública como espaço promotor de inclusão social pode criar mecanismos em sua prática pedagógica de valorização e respeito dos sujeitos que a constituem. Ressalte-se que o direito à educação é uma premissa de direito humano fundamental, reconhecido como tal na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, art. 26) e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966, art. 13). Na Constituição Federal de 1988, a educação figura como *direito social* (art.6º) e, também como *direito cultural* (art.205 a 214), o que também estabelece a Lei 9.394/96 com as diretrizes e bases da ação

educativa em nível nacional, complementada pelo Parecer 03/2004, do Conselho Nacional de Educação.

Embora as legislações internas considerem as normas previstas nas convenções e acordos na comunidade internacional, a implantação de políticas públicas em consonância com prática da igualdade de direitos ainda deixa a desejar. O Estado brasileiro ainda presencia conflitos dessa natureza haja vista as demandas reivindicatórias de outros grupos que lutam pela igualdade de direitos no que diz respeito às diversidades próprias das diferenças no contexto das relações sociais.

Nesse cenário social também aparecem os Movimentos em Defesa de políticas públicas para Mulheres, ancorados no discurso da legitimação de um poder patriarcal que as excluiu da participação do processo de construção histórica em nosso país – negação do direito ao voto e de representação política, por exemplo, que somente lhes foi concedido nos anos de 1934, a luta contra os estereótipos da feminilidade, a misoginia, o tratamento diferenciado nas relações de gênero; bem como o Movimento LGBT³⁰, que sofre a homofobia; as questões de relações étnicas com relação ao povo indígena, entre outros processos de negação da cidadania em nosso país.

É oportuno salientar o quão são relevantes as ações dos Movimentos Sociais específicos, com suas singularidades, que prestam grandes contribuições à sociedade civil, haja vista o seu papel social incidir sobremaneira em mudanças na realidade brasileira. Conforme se tem delineado nesta reflexão, as políticas públicas destinadas à redução das desigualdades de gênero, de relações étnicorraciais inclusas na agenda governamental, nas últimas décadas do Século XX e primeira década do Século XXI, devem-se a expressão de luta desses Movimentos Sociais.

Embora se faça uma constante, a luta contra o preconceito e as diversas formas de discriminação com os grupos socialmente excluídos, ao longo do processo histórico da sociedade brasileira, ainda se faz presente, na atualidade, uma dinâmica social de conflitos que apontam as diferenças e desigualdades de tratamento a esses segmentos.

³⁰ Movimento social e político que agrega diferentes sujeitos políticos – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros – em favor de direitos de livre orientação sexual e de expressão das identidades de gênero. Atua através de intervenção no âmbito da legislação e da formulação de políticas públicas, bem como por meio de ações que procuram visibilizar essa população e suas demandas e desconstruir preconceitos fortemente arraigados no social. Cf. Glossário Caderno impresso GDE, Versão 2009, p. 134.

Esse cenário de desrespeito às diferenças, sobretudo às questões étnicorraciais, de gênero e de orientação sexual ainda configuram o espaço das relações sociais no contexto brasileiro, em particular da escola. Pesquisas recentes como as realizadas pela FIPE/USP³¹ coordenada por Mazzon (2009), Abramovay (2006³², 2009³³) trazem evidências das formas de violência e violação de direitos expressas pelo preconceito e discriminação no cotidiano escolar.

O estudo de Mazzon (2009:341) explicita, de acordo com as regiões brasileiras, que as escolas do “Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste apresentam atitudes mais preconceituosas para todas as áreas temáticas de preconceito quando comparadas com a região Sudeste.” Essa pesquisa ainda revela nas variáveis apresentadas elementos que conformam essas atitudes discriminatórias com relação aos outros sujeitos que compõem o universo escolar, quais sejam os professores, estudantes e funcionários. Assim destaca o autor,

Mais preocupante é o fato que o preconceito e a discriminação não raramente resultam em situações em que pessoas são humilhadas, agredidas e acusadas injustamente simplesmente pelo fato de fazerem parte de algum grupo social específico. Nota-se que estas práticas discriminatórias tem como principais vítimas os alunos, especialmente negros, pobres e homossexuais. Apesar do fato de que os alunos são as maiores vítimas, as práticas discriminatórias na escola também vitimam professores e funcionários com preocupante incidência. Entre os professores vitimados, os que mais sofrem os efeitos de práticas discriminatórias, de acordo com o conhecimento dos respondentes, são os professores mais velhos, os homossexuais e as mulheres; entre os funcionários, as maiores vítimas são os pobres, idosos e negros. (MAZZON, 2009:353).

Infelizmente, o que está no imaginário social da população brasileira que por vezes, utiliza-se de instrumentos ideológicos para manter as diversas formas de opressão entre os grupos sociais minoritários, deve ser discutido e analisado principalmente pela escola — espaço privilegiado de formação dos sujeitos. Ademais, a escola tem como prerrogativa em seu papel social a responsabilidade de

³¹ Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas — FIPE, vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisa realizada entre 2008 e 2009, por meio de uma *survey* aplicada em 500 escolas de todas as regiões do País, sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar com incidência nas seguintes áreas temáticas: étnicorracial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

³² Esta pesquisa abrange escolas públicas dos seguintes Estados: BA, RS, SP, PA e DF.

³³ Pesquisa realizada nas escolas públicas do Distrito Federal.

desenvolver valores, na perspectiva de estruturação de concepções de mundo e de consciência social. Nesse sentido, deve desenvolver mecanismos de promoção de reconhecimento da diversidade e respeito às diferenças, de formação para a cidadania, entre outros, que tenha uma prática efetiva de desconstrução de estereótipos e preconceitos no processo de proteção a essas minorias.

Vale ressaltar que a criação da Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres (SPM/PR) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção à Igualdade Racial (SEPPIR/PR), juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o governo brasileiro tem aplicado políticas de promoção que visam reparações nesse universo conflituoso das práticas sociais discriminatórias.

A SECADI, entre outras atribuições, tem a função de

[...] articulação com os sistemas de ensino implementar políticas educacionais nas áreas de [...] educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos [...] visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.³⁴

Nesse contexto de ações, a SECADI em parceria com a Secretaria de Educação a Distância e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, via o programa Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil atende o Edital nº 28 SECAD/MEC, de 23 de novembro de 2009, normativo em que se insere o curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE. (Cf. Edital Anexo).

Com a criação da SPM/PR³⁵ nota-se um avanço do Estado em criar políticas públicas de apoio à população feminina. As ações dessa Secretaria permitem um olhar cauteloso e principalmente a bandeira de luta em conscientizar e politizar em nível nacional os valores de promoção da igualdade entre homens e mulheres; em tentar desconstruir a ideologia da superioridade do homem que reforçou a ideia de submissão às mulheres, por muito tempo, no espaço das relações sociais.

Não obstante as ações do governo brasileiro, através de suas secretarias

³⁴ C.f. Site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

³⁵ Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres, órgão ligado à Presidência da República.

estaduais e municipais, têm possibilitado parcerias com as universidades públicas e buscado iniciativas que procuram reparar conteúdos que dizem respeito a todos os brasileiros que foram ocultados e omitidos historicamente pela sociedade e pela escola. Desta forma, o princípio da igualdade como base das ações escolares, seja no âmbito da sociabilidade ou das áreas do conhecimento, entende-se que deva ser o orientador para a organização de atividades como um dos pressupostos a práticas pedagógicas inclusivas.

2.2.2 Igualdade de gênero: uma voz silenciada

Historicamente, nas sociedades ocidentais, as relações que se mantiveram e se mantêm em as desigualdades de gênero instituíram-se a partir de práticas sociais machistas, preconceituosas, racistas, classistas em considerar a supremacia do homem em ter privilégios dentro de seu grupo em relação à mulher. Marx e Engels (1977) evidencia essa diferenciação entre os gêneros quando da análise da sociedade de sua época, vejamos:

[...] na divisão natural na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, dar-se ao mesmo tempo a distribuição e, com efeito, a distribuição desigual, tanto quantitativa como qualitativamente, do trabalho e de seus produtos: ou seja, a propriedade, que já tem seu núcleo, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do marido. A escravidão na família, embora ainda tosca e latente, é a primeira propriedade [...]. (MARX; ENGELS, 1977:46).

No contexto atual, no Ocidente, essa realidade sofreu mudanças significativas, em consequência das ações dos movimentos sociais, particularmente das lutas dos Movimentos de Mulheres e do Movimento Feminista, por condições de igualdade de direitos e tratamento no espaço das relações sociais. Contudo, o histórico dessas trajetórias traz marcas de resistências contra as determinações impostas ao sexo feminino, haja vista esse segmento ainda ser vítima de discriminação de gênero e de violência contra a mulher no cenário brasileiro.

No tocante à constituição do conceito de gênero, muitos são os significados atribuídos, que assume diferentes concepções de sentido, conforme as abordagens

que o interpretam sobre o fenômeno que incide na definição do que seja masculino e/ou feminino na realidade cultural a que se insere. Por vezes a hierarquização nas ações realizadas por essas categorias, baseadas em diferenças de sexo, que determinam posições sociais desiguais, de dominação e subordinação.

As discussões acadêmicas que incluem o termo *gênero* são recentes tanto no movimento feminista como nas Ciências Humanas. No século XIX, o termo utilizado era 'mulheres'. Somente a partir do final da década de 1970 e início de 1980 é que o conceito de *gênero* torna-se evidente frente às correntes dos estudos feministas, que tinham a intenção de desnaturalizar as condições das mulheres na sociedade, especialmente a questão relacionada à diferença sexual, negando-se o determinismo biológico com o sentido atribuído ao sexo.

Scott (1995) destaca que a categoria gênero, amparada nas teorias estruturalistas e pós-estruturalistas, assume a dimensão histórica e social como algo imposto sobre um corpo sexuado, atribui-se a 'construções culturais' os papéis destinados aos homens e às mulheres, deslocando-se da definição simplesmente referente ao sexo. Em suas palavras assim conforma

Na sua utilização mais recente, o termo gênero parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual. O termo gênero enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade (SCOTT, 1995:72).

Nessa linha de interpretação, a segunda onda do movimento feminista destina esforços sobre as questões teóricas, além das preocupações políticas e sociais a que estavam subordinadas as mulheres. Os estudos feministas da época assumem a investigação sobre a invisibilidade das mulheres, dando-lhes uma conotação política, uma forma de dar sentido às relações de poder. Assim Louro (2008) enaltece a produção teórica do período

[...] eles (os estudos) tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres – as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina – em tema central. Fizeram mais ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e

problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos. Fizeram tudo isso, geralmente, com paixão, e esse foi um importante argumento para que tais estudos fossem vistos com reservas. Eles, decididamente, não eram neutros. (LOURO, 2008:19).

Nessa ótica, o conceito gênero passou a ser compreendido e a significar como os homens e as mulheres se constituem como sujeitos masculinos e femininos por um processo amplo e continuado, mediante representações e práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, numa dinâmica de relações sociais e de poder. Ainda assim, existe a preocupação de articular o conceito gênero com interseções entre outros sistemas de poder que constituem as experiências dos indivíduos, como os conceitos classe e raça/etnia, porque as relações sociais são constituídas, considerando a inserção do sujeito em diferentes posições, ou seja, com diferentes identidades.

Em se tratando do contexto social brasileiro, Vianna e Ridenti (1998), ao discorrerem sobre o tema, declaram:

Em nossa sociedade, as desigualdades entre homens e mulheres são fortemente atribuídas às distinções de sexo, com evidentes conotações biológicas. Assim, sexo se remete às diferenças físicas entre homens e mulheres. Todos nascemos com algumas características que são específicas para homens e mulheres. [...] Muitas vezes essas características distintas são usadas pelos indivíduos na construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e atribuições sociais. Isso é o que chamamos de gênero. (VIANNA; RIDENTI, 1998:96)

Por conseguinte, a categoria gênero assume o sentido de ser uma construção que se dá durante toda a vida, como um conceito agregador de experiências múltiplas, com o vivido no cotidiano e pelos desafios que se impõem na superação das relações de poder estruturadas nas instituições. Os sujeitos se fazem homens e mulheres continuamente, em movimento dinâmico, incorporando concepções de comportamento ditados nas diferentes instituições sociais que expressam as relações sociais, ou seja, são generificadas. Sendo a escola uma dessas instituições cumpre esse papel em transmitir e reproduzir, por meio de suas práticas sociais, valores considerados adequados, formando sujeitos masculinos e femininos. Como afirma Bourdieu,

[...] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e, sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras”...), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações [...] (BOURDIEU, 2007:104).

A questão do gênero está presente nas noções de identidade, alteridade, preconceito, estigmas, diversidade, discriminação, entre outras. Ainda que, timidamente, se façam notar nos currículos, todas essas noções fazem parte dos domínios das relações interpessoais na escola. Nessa medida, a discriminação e o preconceito contra os homossexuais e transgêneros, assim também com as mulheres aparece de forma arbitrária, quando se atribui o sentido da masculinidade como algo valorativo, desprezando-se as demais categorias de gênero aos sujeitos em formação.

No tocante à dimensão social desse tipo de preconceito e de prática sexista e homofóbica, Prado e Machado (2012:67) explicitam que pode ser entendido “como um dos importantes mecanismos da manutenção da hierarquização entre os grupos sociais e da legitimação da inferiorização na história de uma sociedade, o que muitas vezes consolida-se como violência e ódio de uns sobre outros.”

A escola como espaço de formação não está isenta desse tipo de prática educativa, por ser uma instituição que reflete os interesses da sociedade a qual está inserida, traz em seu contexto idealizador um modelo de homem e de mulher a ser seguido. Ancorada em um pensamento eurocêntrico, heteronormativo e hegemônico, a escola reproduz a lógica dominante, qual seja a de valores que estigmatizam quem é diferente do padrão convencionalmente aceito pela sociedade em geral. Louro (2008) observa que, embora não se possa atribuir somente à instituição escola a responsabilidade no processo de reprodução das desigualdades de gênero e das questões de sexualidade, afirma que existe uma dinâmica reguladora e hierarquizante neste sentido que se efetiva por meio de discursos e representações.

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam,

subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos. (LOURO, 2008:84-85).

No entanto, Madureira (2007) contrapõe esse pensamento e afirma que a escola além do papel de reprodutora de um sistema dominante também se constitui em espaço de antagonismos e contradições. E, nesse cenário de contradições, a escola é uma possibilidade de novas práticas sociais de desconstrução desses modelos normativos de expressão identitária e sexual. Assim destaca em sua análise,

[...] o espaço escolar assume um papel importante na construção e reconstrução das identidades de gênero, na reprodução e na transformação das feminilidades e masculinidades hegemônicas. Perceber as contradições que atravessam o espaço escolar é muito importante, uma vez que tanto a concepção idealizada de que a escola é um espaço neutro, como a concepção de que a escola simplesmente reproduzir de forma mecânica as hierarquias e desigualdades sociais, são concepções parciais. São possibilidades e práticas no interior da escola. É no espaço aberto pelas contradições que podemos vislumbrar o caráter dinâmico das instituições escolares e, em um sentido mais amplo, da própria sociedade. (MADUREIRA, 2007:92).

Comunga-se dessa ideia em que o movimento no interior da escola, permeado de contradições, configura-se em oportunidades de mudanças, desde que os profissionais envolvidos nessa dinâmica educativa apresentem predisposição para desenvolver um trabalho coletivo de conscientização e respeito às singularidades dos sujeitos em formação.

2.2.3 Escola como lugar de encontro dos diferentes

Em conformidade com a pretensão a que se tem inserido nesse debate, ao longo do texto, a questão da sexualidade na educação escolar é também outro aspecto que merece ênfase no tocante ao reconhecimento da diversidade.

De forma genérica, o termo sexualidade é uma ideia abstrata que remete às capacidades associadas ao sexo. Este, por sua vez, traz em sua gênese várias interpretações. Num sentido mais amplo, na sociedade moderna da atualidade, uma visão positiva do sexo leva ao entendimento e referência aos prazeres do corpo e os

sentidos, à sensualidade; e, por outro viés, há uma percepção negativa, de conotação repressiva, que promove a disciplina e o controle social sobre a expressão do desejo. Ou seja, esse termo 'sexo' e seus derivados são carregados de dúbia conotação de sentido, e, na dinâmica do convívio social exerce controle sobre o comportamento dos indivíduos, visto por vezes como algo proibido quando referente às diversas vivências da sexualidade à doença e ao perigo.

No campo das Ciências Sociais, a noção de sexualidade é atribuída a uma construção de corpos, de identidades que os indivíduos desenvolvem durante suas vidas mediante a apropriação subjetiva das possibilidades oferecidas pela cultura, pela sociedade e pela história a que esse grupo pertence.

A visão que atribui à Biologia a determinação da conduta humana, os corpos parecem fundamentar o sentido e a expressão dos desejos sexuais, porque seriam inequívocos, evidentes por si mesmos às suas especificidades anatômicas. (LOURO, 2000).

Na dinâmica de relações sociais, os indivíduos são socializados para o exercício da sexualidade de acordo com as relações de gênero presentes em um determinado contexto (HEILBORN, 1999). Homens e mulheres são modelados socialmente de maneiras muito distintas, que são expressas nos roteiros sexuais que os indivíduos seguem. Dessa forma, o exercício da sexualidade está submetido aos fatores culturais e sociais aprendidos desde a infância, a partir de contatos com o corpo e com diferentes instâncias sociais.

No tocante ao debate teórico sobre o construto histórico dessa temática, Borrillo (2010) enfatiza que a ciência do século XIX é uma das responsáveis por atribuir tratamento diferenciado à diversidade sexual. Em suas palavras,

Ao defender a ideia de uma hierarquia racial do desenvolvimento baseada na biologia, assim também as primeiras teorias sexológicas justificaram a subordinação das mulheres ao afirmar seu caráter biologicamente determinado; e, paralelamente, em razão de seu destino anatômico, os homossexuais acabaram sendo situados numa posição marginal no âmago da hierarquia sanitária dos sexos e das sexualidades. (BORRILLO, 2010: 66)

Com o avanço da industrialização na Europa, responsável pelas transformações políticas, econômicas, culturais e sociais, o então fortalecimento da burguesia em ascensão dá novos rumos a esse contexto da sexualidade humana.

Nessa perspectiva, sob a ideologia dos Estados Nacionais investe-se maciçamente do disciplinamento das famílias, em relação à sua reprodução e práticas sexuais como forma de garantir o aumento da produtividade.

Ao final do século XIX, serão homens, médicos e também filósofos, moralistas e pensadores das grandes nações da Europa que vão fazer as mais importantes “descobertas” e definições sobre os corpos de homens e mulheres. Será o seu olhar “autorizado” que irá estabelecer as diferenças relevantes entre sujeitos e práticas sexuais, classificando uns e outros a partir do ponto de vista da saúde, da moral e da higiene. Não é de se estranhar, pois, que a linguagem e a ótica empregadas em tais definições sejam marcadamente masculinas de grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer o que era ou não apropriado, saudável ou bom. (LOURO, 2009:88).

Em relação ao reconhecimento dos diversos, no contexto social brasileiro da atualidade, ainda nos deparamos com ocorrências discriminatórias e o fenômeno da homofobia. O ambiente escolar ainda trata o seu público com desrespeito e marginaliza-o devido à sua sexualidade. Pesquisa recente, como a da FIPE/USP (Mazzon, 2009)³⁶ revela que é bastante alta a expressão de ideias e de imagens homofóbicas, bem como atitudes de intolerância para com a homossexualidade entre estudantes no ambiente escolar, especialmente entre os meninos. Louro (2004) também avalia que no espaço da educação escolar se faz presente a opressão e discriminação entre os sujeitos considerados diferentes da norma padrão. Em suas palavras, destaca

[...] sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo — inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2000:30).

³⁶ Pesquisa realizada pela FIPE/USP, entre 2008 e 2009, nas escolas brasileiras. “Em relação ao gênero do aluno, nota-se que respondentes do sexo masculino apresentam valores maiores que os do sexo feminino para todos os temas de preconceito pesquisados. A maior diferença indica que o preconceito entre os alunos do sexo masculino é 23% maior que o verificado entre alunas para o preconceito em relação à orientação sexual. Para os demais temas os alunos do sexo masculino apresentam valores entre 6.5% (gênero) e 9% (étnico-racial) maiores do que os do sexo feminino.” (MAZZON, 2009:340).

Essas práticas escolares configuram-se em mecanismos de reprodução das desigualdades de gênero, pois reforçam o que seria exclusivo do universo dos meninos e das meninas; naturalizam-se assim as diferenças entre os homens e mulheres; reforça-se um modelo de educação que não reconhece a diversidade de gênero. Nesse sentido, a escola (re) produz uma prática social segregadora, influenciada pelo sistema ideológico mais amplo cumpre a tarefa de disciplinar os corpos, de mantê-los segundo uma lógica padrão heteronormativa de comportamento, expressões corporais condizentes com os valores pessoais e pedagógicos da instituição. Ainda de acordo com Louro (2008:61) “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos”.

Lionço e Diniz (2009) trazem uma reflexão sobre esse cenário escolar e, nesse contexto, destacam o silenciamento sobre a diversidade sexual nos livros didáticos. Assim expressam

Nos livros didáticos, o caráter heteronormativo das relações sociais está presente nos padrões de representação de gênero e de organizações familiares, nos discursos sobre afetos e também na ausência do tema da diversidade sexual. A heteronormatividade impõe um silêncio sobre essa temática: não há gays nas obras literárias, não há relações homossexuais nos textos de orientação sexual e, muito precocemente, as crianças aprendem a indexar o universo social pela dicotomia de gênero. Não existem corporificações para além desse binarismo, por isso não se fala de homossexuais, bissexuais, travestis ou transexuais. O silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade e homofobia (LIONÇO; DINIZ, 2009:52).

Vê-se, portanto, mais uma expressão de negação ao outro, do desrespeito às diferenças em não considerar a diversidade sexual existente na sociedade. Assim sendo, o processo de formação humana, na escola, privilegia o modelo binário homem/mulher (heterossexualidade) como o ideal de orientação sexual a ser seguido, desprezando-se as demais expressões da sexualidade (homossexualidade e bissexualidade). Uma prática que classifica as pessoas em diferentes categorias favorece a discriminação daqueles que se ‘desviam’ da norma heterossexual, e estes são vistos de forma negativa, sofrem os efeitos da homofobia. A homofobia é consequência da hierarquização das sexualidades que confere um *status* superior à heterossexualidade, situando-a como natural e evidente. (BORILLO, 2010).

A invisibilidade da diversidade sexual não está restrita aos debates, currículos e estratégias pedagógicas no interior da escola, configura-se também no material pedagógico ausente dessa discussão por ser uma ferramenta à formação dos/das estudantes.

Face às ideias expostas referentes aos conceitos e termos, inerentes às questões temáticas gênero, sexualidade, relações étnicorraciais, nesse estudo, faz-se oportuno trazer ao debate a caracterização da política pública ora em estudo como uma das possibilidades de mudanças na perspectiva de o reconhecimento dos sujeitos no campo das relações sociais a partir do trabalho desenvolvido na escola de ensino básico.

2.3 O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE) — CONTEXTUALIZAÇÃO

Conforme anunciado neste texto, o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é uma proposta de extensão universitária/aperfeiçoamento, destinada à formação continuada de profissionais da área de educação da rede pública de ensino, que vislumbra a transversalidade e articulação das temáticas de gênero, das relações étnico-raciais e da diversidade da orientação sexual. Inscreve-se dentro do espírito acadêmico e socialmente comprometido do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, reconhece a responsabilidade da universidade pública com incremento de políticas inclusivas na perspectiva do sujeito de direitos, a partir da educação formal.

Nessa linha ideológica como política de formação, desde o ano de 2006 (versão piloto), em parceria com diversas secretarias e ministérios do Governo Federal Brasileiro, insere-se na orientação geral do Governo para a implementação de políticas públicas promotoras da igualdade e do respeito à diversidade.

O Curso GDE possui uma carga horária prevista em 200 (duzentas) horas, sendo 40 (quarenta) delas presenciais e 160 (cento e sessenta) de ensino na modalidade a distância, em ambiente colaborativo de aprendizagem, adaptado especialmente para o projeto pedagógico do curso.

No Distrito Federal, a instituição responsável pela execução dessa proposta

é a Universidade Aberta do Brasil (UAB), via Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.³⁷ Nesse contexto do objeto em estudo, um dos elementos da dinâmica interativa no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dá-se em formato de fórum de discussão³⁸ das temáticas. O conteúdo dos Módulos do curso é disponível, em versão impressa e também em versão online alojada na plataforma *Moodle*,³⁹ às/aos suas/seus participantes durante o desenvolvimento da edição ofertada. O curso conta com o acompanhamento de uma Equipe formada por professores pesquisadores, coordenação pedagógica, tutoria, supervisão e coordenação de pesquisa, todos os integrantes selecionados pela Universidade de Brasília.

A concepção inicial do referido projeto, deu-se por iniciativa da Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres (SPM/PR) e o Conselho Britânico, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), a Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC, extinta em 2011), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ).⁴⁰

Em sua versão piloto, no ano de 2006, foram ofertadas 1.200 (um mil e duzentas) vagas para professores/as do ensino fundamental de seis municípios de diferentes regiões do país – Niterói e Nova Iguaçu (RJ), Salvador (BA), Maringá (PR), Porto Velho (RO) e Dourados (MS). Nessa edição foram concluintes cerca de 900 (novecentos) participantes. A partir do ano de 2008, o curso GDE é oferecido por meio de edital do Ministério da Educação/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que queiram ofertar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB.⁴¹ Segundo o portal do MEC/SECADI, no ano de 2009, além da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), através do CLAM, o curso foi realizado em 21 (vinte e uma) universidades públicas em todo o país.

³⁷ Conforme Edital n. 28 SECAD/MEC, de 23 de novembro de 2009. (cf. Anexo)

³⁸ O fórum de discussão é um espaço criado para a realização de discussões sobre uma determinada temática. [...] As mensagens são apresentadas em uma lista e conectadas ao tema principal de discussão, gerando assim um enlace de comentários e respostas que nos permite identificar as conexões existentes entre as mensagens postadas (ALVES, 2009, p.192).

³⁹ "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment" um software livre de apoio à aprendizagem, que é executado em ambiente virtual, esse programa permite a criação de cursos online, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

⁴⁰ (Cf. Livro de Conteúdo - GDE, 2009:9).

⁴¹ (Cf. Livro de Conteúdo - GDE, 2009:11).

Carvalho (2010) faz uma avaliação sobre essa política pública educacional e ressalta que

O Curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) é a mais importante iniciativa de formação docente sobre a problemática das relações de desigualdade de gênero, articuladas às questões de sexualidade, orientação sexual e raça/etnia, por ter alcance amplo e nacional, sendo oferecido na modalidade à distância através do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) por várias universidades federais. (CARVALHO, 2010:2).

Na concepção teórico-metodológica desse curso, Heilborn e Carrara (2009), reforçam e vislumbram a ideia de a escola viabilizar uma educação pautada na construção de valores e atitudes voltados para o reconhecimento das diferenças, das singularidades dos sujeitos que a compõem. Assim destacam,

A proposta do curso é contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino, promovendo uma compreensão integral e transversal dessas problemáticas. O curso parte da concepção de que, embora possuindo especificidades, os processos sociais de estigmatização e discriminação baseados no gênero, raça e sexualidade, articulam-se de modo complexo e necessitam de uma abordagem conjunta. Precisam, em especial, ser analisados à luz dos direitos humanos, para que os preconceitos possam ser combatidos na escola e fora dela. (HEILBORN; CARRARA, 2009:13).

Cabe ressaltar que essa iniciativa sinaliza possibilidades cada vez mais efetivas de incluir em várias etapas, em particular na formação continuada dos profissionais da educação básica, mecanismos que promovam e construam políticas públicas voltadas para superação das desigualdades de gênero, da discriminação nas relações étnicas e raciais, e da diversidade de orientação sexual. No entanto, essa perspectiva de mudança no enfrentamento dessas questões não se dá tão somente em ‘respeitar’ os/as outros/outras como os diferentes. Implica, sobretudo, na reflexão sobre as relações que se constituem como tal e o reconhecimento dos direitos desses sujeitos, que consiste em tratamento de igualdade, que os grupos historicamente excluídos sejam respeitados e reconhecidos em suas identidades, diferenças e singularidades.

Para contemplar essa dimensão de sentido, o GDE propõe uma perspectiva de educação pedagógica que permeia a interface entre essas temáticas e valorizam os diferentes nessa política de formação. Dessa forma traz em sua estrutura

modular, Heilborn e Carrara (2009:264-265), os temas e unidades assim distribuídos:

MÓDULO 1 – DIVERSIDADE

MÓDULO 2 – GÊNERO

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

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

UNIDADE 3: Gênero no cotidiano escolar

MÓDULO 3– SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL

UNIDADE 1: Dimensão conceitual, diversidade, discriminação

UNIDADE 2: Sexualidade, direitos e educação

UNIDADE 3: Sexualidade no cotidiano escolar

MÓDULO 4 – RAÇA E ETNIA

UNIDADE 1: Construção Histórica do Racismo

UNIDADE 2: Desigualdade racial

UNIDADE 3: Igualdade étnico-racial se aprende na escola

MÓDULO 5 – AVALIAÇÃO

Elaboração do Memorial

Realização da Auto-avaliação

Produção do Trabalho Final

Tratar esses temas da diversidade no âmbito escolar – espaço sociocultural em que múltiplas identidades se entrecruzam e se formam, não é uma tarefa simples. No campo da educação formal pressupõem-se ações pontuais, há exigência de domínio no arcabouço teórico por parte dos profissionais do ensino e mudança em suas posturas pedagógicas.

Em razão da lacuna histórica evidenciada tanto nos cursos de formação inicial quanto na formação dos/das educadores/as em exercício não têm privilegiado o debate que contempla à diversidade, daí a relevância da formação continuada em suas especificidades.

No próximo capítulo far-se-á a análise dos dados encontrados neste estudo, qual seja sobre as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no tocante à validade dessa política pública educacional como promotora de o reconhecimento das diferenças.

CAPÍTULO 3

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA NO DF: LIMITES E POSSIBILIDADES

Um dia eles maltrataram os negros e eu não fiz nada porque não era ou não me sentia negro.

Noutro dia, criticaram os adeptos daquela religião e eu não fiz nada, pois não professava aquela crença.

Esses dias perseguiram os gays e também não fiz nada porque nem eu nem os meus entes amados são gays.

Depois os vi condenando os pobres, os miseráveis, os que se deixaram arrastar pelo crime, os fracos e vulneráveis e mais uma vez não fiz nada, pois não me identifico com nenhum deles.

Hoje estão me perseguindo e já não posso fazer nada, pois estou sozinho!

(Texto construído com base em poesia de Bertold Brecht e semelhante poesia de Martin Niemöller).⁴²

Neste capítulo serão apresentados alguns aspectos que caracterizam as percepções dos gestores públicos, professoras coordenadoras, cursistas, professoras tutoras, professor tutor, sobre o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), edições de 2013/2014, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Preliminarmente, busca-se trazer o seu contexto, a forma e concepção de gestão de uma das instituições parceiras na aplicação dessa política pública, bem como elementos inerentes à organização e desenvolvimento da proposta do curso em suas interfaces temáticas, a visão de seus idealizadores sobre os efeitos e mudanças no cenário escolar.

⁴² Fonte: *Currículo em Movimento da Educação Básica*, documento em formato pdf, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

Considera-se pertinente, também, apresentar os percursos metodológicos trilhados na realização desta investigação, de natureza qualitativa, dos instrumentos e técnicas de produção de informação: pesquisa bibliográfica, mediante análise documental do curso, questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas, bem assim dos procedimentos de análise. Nessa perspectiva de abordagem, todos os dados da realidade são importantes, servindo de pista para compreensão do objeto de estudo, no caso, a atuação dessa política no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal.

3.1 O CONTEXTO PESQUISADO

A pesquisa foi realizada com a participação dos profissionais da educação envolvidos no curso GDE. Para tanto, elaborou-se um roteiro de entrevistas semiestruturadas, questionários norteadores com inserção de dados sociodemográficos e perguntas abertas de cunho subjetivo, Termo de Aceite das instituições envolvidas, que foram submetidos à análise do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unieuro, situado à Avenida das Nações, em Brasília – DF, com o devido registro na Plataforma Brasil. Esta última composta por representantes dos seguintes órgãos: Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Também sob a apreciação desse Comitê de Ética foram apresentadas solicitações de autorização para realizar a investigação junto ao Ministério da Educação, em particular a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres e a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, ambas da Presidência da República; a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, órgão executor do programa. Em dezembro de 2013, o mencionado Comitê validou toda a documentação exigida à realização da pesquisa em campo.

Participaram diretamente da pesquisa, especialmente das entrevistas de aprofundamento dois gestores da SECADI/MEC/Coordenação dos Direitos Humanos, a Equipe do GDE composta por uma professora coordenadora-geral, três

professoras tutoras, um professor tutor, uma professora-coordenadora de tutoria. Dos demais profissionais envolvidos nesse processo, denominados professores-cursistas foram colhidos depoimentos por meio de 8 (oito) questionários aplicados à turma de 2013 e 14 (catorze) questionários aplicados à turma de 2014.

Ressalta-se que o grupo de professores colaboradores que participou desta pesquisa situa-se em faixa etária predominante entre 29 a 53 anos e há uma variação entre 5 e 27 anos de serviços prestados ao magistério. Totalizaram 30 (trinta) participantes nesta pesquisa.

Quanto à composição da Equipe formadora do GDE, foi feita mediante processo seletivo pela Universidade de Brasília. A equipe em referência tem formação acadêmica com pós-graduação em Mestrado, nas áreas de Educação, Sociologia e Antropologia, duas participantes com Doutorado em Educação e uma pesquisadora doutoranda em Antropologia. Além das experiências acadêmicas, o grupo passa por formação continuada previamente à realização do curso e participa de constantes reuniões de planejamentos de ensino paralela a dinâmica de desenvolvimento do GDE. São destinadas 20h/a semanais para a atividade de mediação junto aos/às cursistas.

As Professoras-Pesquisadoras das áreas temáticas e a Professora-Coordenadora do curso fazem parte do Quadro Efetivo de Professores da Universidade de Brasília. As Professoras-tutoras e o Professor-tutor pertencem ao Quadro Efetivo de Professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A relação de trabalho, na realização desse curso, com a instituição executora configura-se em uma prestação de serviços em contratação temporária com remuneração correspondente a bolsas para pesquisa, recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

3.2 CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

Neste estudo, optou-se por uma abordagem de *cunho qualitativo*. No entendimento de Bodgan e Biklen (1994:47-48), a pesquisa qualitativa possui características pontuais assim definidas: a primeira diz respeito à fonte direta dos dados que é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;

ou seja, no trabalho de campo o pesquisador/a pesquisadora está em contato direto com o ambiente e com a situação de estudo; a segunda característica é seu caráter descritivo, pois os dados são recolhidos de forma minuciosa, detalhada. Os dados podem incluir notas de campo, transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos, documentos pessoais e oficiais, entre outros registros. Na abordagem qualitativa, portanto, todos os dados da realidade são importantes e podem servir de pista para compreensão do objeto de estudo. A terceira característica da pesquisa qualitativa, de acordo com os referidos autores, é que a preocupação com o processo é maior que simplesmente com os resultados ou produtos.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986:12) também elucidam que “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.” A quarta característica é que os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva, isso ocorre porque as abstrações são construídas a partir da coleta e agrupamento dos dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a quinta e última característica da pesquisa qualitativa é que o significado que as pessoas dão às coisas e à vida é de grande importância nessa abordagem, existe a preocupação em retratar a perspectiva dos sujeitos sobre as questões que estão em estudo.

No processo de análise dos dados coletados nesta investigação, utilizou-se da interpretação da Análise de Discurso, valendo-se da contribuição teórica de Michel Pêcheux, linha francesa pós-estruturalista indicada para pesquisa de natureza qualitativa no campo do conhecimento das Ciências Sociais. Para tanto, recorreu-se à interlocução de Orlandi (2000, 2001, 2003).

A Análise de Discurso (doravante AD) é uma disciplina de interpretação que surgiu na França, na década de 1960, ganhou força nos anos de 1970 e expandiu-se para outros países, inclusive para o Brasil, na década de 80. Fundada pela intersecção de epistemologias distintas, concernentes a áreas da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise. (ORLANDI, 2003). Essa composição se deu com o deslocamento de alguns elementos: da Linguística deslocou-se a noção de fala para o discurso; do Materialismo Histórico resultou a teoria da ideologia; e, da Psicanálise veio a noção de inconsciente. Para essa vertente teórica, a linguagem é materializada na ideologia e como esta (a ideologia) se manifesta na linguagem, por vezes mostrada como o princípio norteador das fontes de sentidos presentes nas formações discursivas; princípio este que oculta em sua estrutura de funcionamento

a transparência dos dizeres.

A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhes interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2001:15).

Para essa perspectiva de análise, todo enunciado é rico de significados e todos os termos presentes ali são possíveis de exploração; haja vista o discurso permear conotações de sentido diversas que dependem do contexto e do uso que se faz das palavras. Partindo dessa ideia dicotômica, dá-se a entender que as palavras dizem com outras palavras e estão em constantes contradições. Assim sendo, a palavra tem o poder de sua própria significação dependendo do emprego em que é utilizada ela assume novo significado. Segundo a interpretação de Michel Pêcheux, as palavras não têm um sentido ligado a sua literalidade, enfatiza que toda descrição “está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 1983:53). A AD, portanto, trabalha com o sentido e não com o conteúdo, um sentido que não é traduzido, mas produzido. Assim, essa tendência busca os efeitos de sentido que se pode apreender face à interpretação.

Ancorada no pensamento pós-marxista althusseriano, a AD de Michel Pêcheux enfatiza o papel da ideologia na linguagem. Estabelece a relação existente no discurso entre língua/ideologia, contrapondo as concepções de linguagem que a definem ora como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação. De acordo com Orlandi (2000:17) a linguagem é percebida como ação, transformação, como um trabalho simbólico em que “tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.”.

Para a AD um conceito chave é a concepção de sujeito, que não é concebido como um ser totalmente livre, uma vez que seu discurso sempre estará incorporado ao discurso do Outro, e a partir desse Outro que o sujeito constituirá sua identidade. De acordo com Orlandi (2001:20),

[...] o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas a afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2001:20).

A preocupação central deste estudo quando da utilização do processo de análise discursiva, como mecanismo de interpretação dos dados, deve-se às suas características peculiares, a pretensa possibilidade de interrogar os sentidos estabelecidos nas produções — materializadas nas entrevistas e nos discursos textuais. Essa forma de interpretação também permitiu a categorização dos elementos evidenciados na pesquisa, os recortes das formulações.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados e técnicas de produção de informação, utilizou-se questionário sociodemográfico e entrevista com roteiro semiestruturado, transcritas após cada gravação. A aplicação do questionário foi feita mediante envio aos endereços virtuais dos cursistas, acordado previamente o prazo para resposta constante do período de quinze dias com os colaboradores da pesquisa, e mediante autorização da Coordenação do curso GDE. Do arquivo em formato Word enviado a 216 (duzentos e dezesseis) endereços eletrônicos dos cursistas inscritos na última edição do curso, juntamente com a declaração *Termo de Aceite Livre e Esclarecido*⁴³ apenas 14 (catorze) questionários foram respondidos e devolvidos. Ainda aplicou-se 8 (oito) questionários a cursistas da edição de 2013.

A dinâmica de procedimento das entrevistas foi realizada mediante a agenda dos interlocutores, nos meses de março e abril de 2014. As entrevistas foram gravadas e transcritas, uma vez que se considera que os depoimentos dos professores pesquisados constituem-se em possibilidade real de atingir suas subjetividades e vivências referentes à concepção que têm sobre a eficácia desse curso de formação continuada. A partir das interfaces no campo da diversidade, no reconhecimento dos sujeitos em suas 'diferenças', atitudes e ações educativas que permeiam a sua dinâmica de organização dessa categoria de análise no ambiente escolar.

⁴³ Cf. Apêndice II, de acordo com a Resolução CNS nº 196/96.

3.2.1. O perfil dos Interlocutores

A análise dos dados foi feita, inicialmente, mediante a interpretação destes a partir das informações coletadas nas Entrevistas⁴⁴ semiestruturadas (Bloco inicial, dos roteiros constantes dos Apêndices III, IV e V), bem como nos questionários aplicados (cf. Apêndice VI). Os aspectos abordados na seção inicial desse instrumento foram: idade, formação acadêmica, trajetória profissional, tempo de magistério, tempo no curso Gênero e Diversidade na Escola, entre outros. Na segunda seção foram inquiridas perguntas de cunho subjetivo em relação à percepção dos sujeitos sobre a política pública GDE.

Com relação ao tempo de cada entrevista teve em média a duração de 50' (cinquenta minutos). O processo de gravação das referidas entrevistas foi feito minuciosamente, considerando os elementos objetivos e subjetivos da oralidade. Também compuseram os dados da pesquisa em campo, fragmentos de textos produzidos na plataforma do curso, fórum de discussão sobre as temáticas abordadas nos Módulos do curso.

A aplicação do questionário (cf. Apêndice VI) tinha como objetivo traçar um perfil dos profissionais que participaram do curso GDE. Dividiu-se o questionário em três seções. Na primeira seção, questões voltadas para a apresentação das/dos professoras/professores cursistas, com inclusão de dados sociodemográficos. A segunda seção tratou de aspectos relacionados a concepções do trabalho que realiza, a sua visão sobre a escola em que atua e a terceira com questões referentes à sua percepção sobre o curso em referência.

Antes, porém, considera-se interessante informar o/a leitor/leitora que os/as colaboradores/colaboradoras da pesquisa serão tratados com nomes fictícios para garantir o anonimato conforme acordado, e, mediante *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, já mencionado, para divulgação dos dados, mantendo-se o

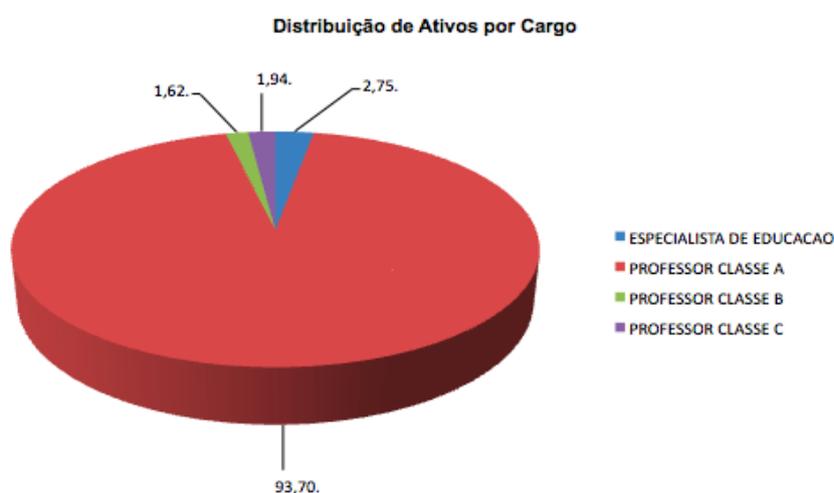
⁴⁴ No que diz respeito às entrevistas realizadas com Representantes das instituições parceiras nessa política GDE, foram feitas apenas com Representantes da SECADI/MEC, conforme Apêndice III desta Dissertação. No projeto inicial desse estudo, aventou-se a possibilidade de entrevistar representantes das Secretarias SPM/PR e SEPIR/PR, conforme documentos apresentados ao Comitê de Ética do Centro Universitário Euro Americana - Unieuro, mas no decorrer da investigação a pesquisadora não teve acesso a essas Secretarias. E, com relação aos profissionais que compõem a estrutura do curso, foram feitas entrevistas com Tutor e Tutoras, Coordenadoras (Geral e de Tutoria), Cursistas. Com as Professoras Pesquisadoras/Formadoras do curso, optou-se por não fazer as entrevistas haja vista a participação de uma dessas Professoras na Banca Examinadora desta Dissertação.

sigilo de identidade desses sujeitos constante do Apêndice II deste texto.

Esse estudo traz uma amostra simbólica da participação de professores da Rede pública do DF nesse curso se comparada ao quantitativo geral efetivo da Carreira de Magistério Público do Distrito Federal. Conforme o gráfico a seguir, os dados oficiais divulgados no mês 07/2012 desse público referente ao Quadro Geral totaliza 27.337 (vinte e sete mil, trezentos e trinta e sete) profissionais da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do DF, distribuídos entre os cargos de professores/as, classes A, B, C e de especialistas.⁴⁵

Gráfico: Carreira Magistério Público do DF

Carreira Magistério Público do DF



Quantitativo Carreira X Situação Funcional

CARGOS	APOSENTADOS	ATIVOS	PENSIONISTAS	TOTAL
ESPECIALISTA DE EDUCACAO	276	751	20	1.047
PROFESSOR CLASSE A	11.786	25.614	970	38.370
PROFESSOR CLASSE B	535	442	67	1.044
PROFESSOR CLASSE C	791	530	165	1.486
Total Geral	13.388	27.337	1.222	41.947

Fonte: SIGRH – Servidores em folha de pagamento referente a 07/2012.

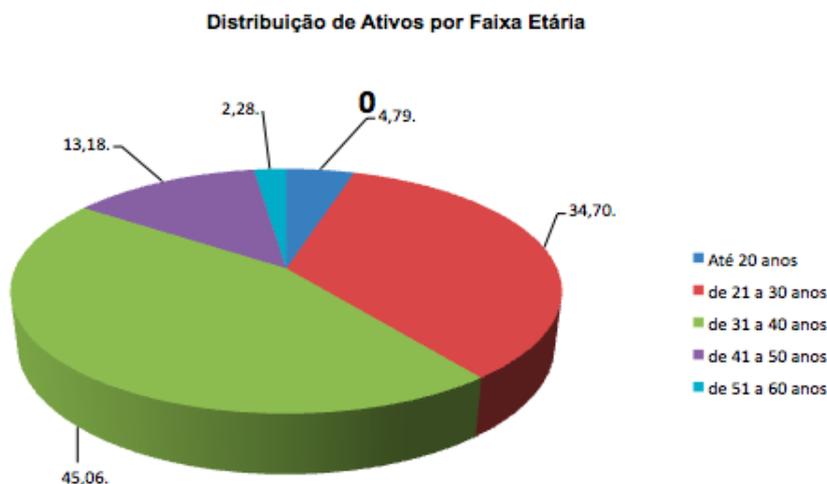
Se considerarmos o número de vagas ofertadas nas cinco edições do curso GDE no Distrito Federal, que são em média 150 (cento e cinquenta) em cada

⁴⁵ De acordo com a Lei n. 4.075, de 28 de dezembro de 2007, DODF, de 31/12/2007, nomenclatura atribuída aos cargos de Professor do Magistério Público do Distrito Federal. Classe A = curso de licenciatura plena; Classe B = curso de licenciatura curta; Classe C = curso de licenciatura plena. Os especialistas em educação referem-se ao titular de cargo da Carreira Magistério Público do Distrito Federal com atribuições que abrangem as funções de suporte ao Magistério, no caso as Pedagogas-Orientadoras e os Orientadores Educacionais.

versão, observa-se que esse número representa uma quantidade pequena nesse universo de profissionais categorizado em Ativos.

É interessante destacar, para fins de identificação do perfil desses sujeitos, cursistas do GDE, que do quantitativo geral dos profissionais da Rede SEDF 19.724 (dezenove mil, setecentos e vinte e quatro) possuem especialização (*lato sensu*), 1.125 (um mil, cento e vinte e cinco) mestrado e 135 (cento e trinta e cinco) possuem doutorado⁴⁶ (os dois últimos cursos na modalidade *stricto sensu*). Do total de profissionais, menos de 10% de seu Quadro de Ativos estão com menos de 5 anos de atuação, e, em geral, apresentam uma média de tempo de serviço de 13,8 anos.

Gráfico: Distribuição de Ativos por Faixa Etária



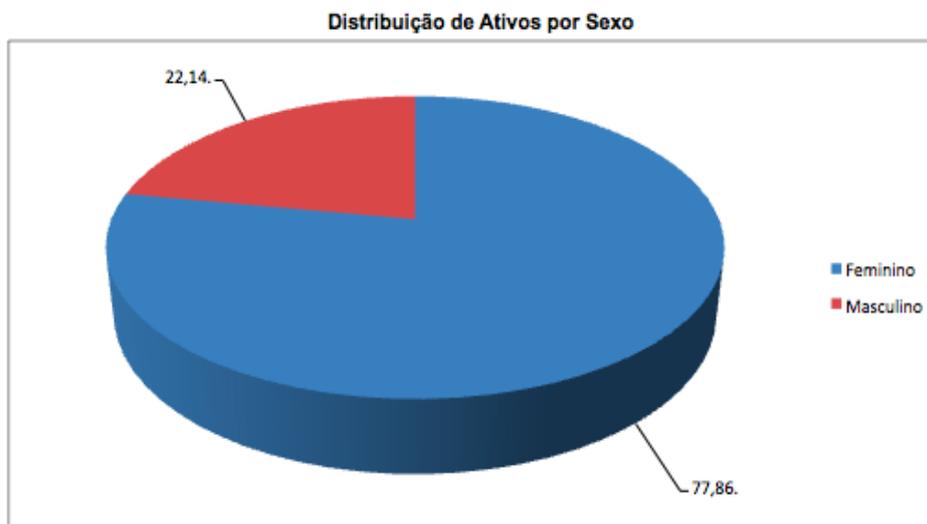
Quantitativo Faixa Etária X Situação Funcional

FAIXA ETÁRIA	APOSENTADOS	ATIVOS	PENSIONISTAS	TOTAL
Até 20 anos	1	0	202	203
de 21 a 30 anos	1	1.309	30	1.340
de 31 a 40 anos	65	9.486	55	9.606
de 41 a 50 anos	451	12.317	139	12.907
de 51 a 60 anos	3.851	3.602	173	7.626
maior que 60 anos	9.019	623	623	10.265
Total Geral	13.388	27.337	1.222	41.947

Fonte: SIGRH – Servidores em folha de pagamento referente a 07/2012.

⁴⁶ Fonte: SUGPEP/SEDF – abril/2014.

Gráfico: Distribuição de Ativos por Sexo

**Quantitativo Sexo e Media de Idade**

SEXO	QUANTIDADE	MEDIA - IDADE
Feminino	21.285	44,15
Masculino	6.052	41,52
Total Geral	27.337	42,84

Fonte: SIGRH, Servidores em folha de pagamento referente a 07/2012

Observa-se que, quanto ao aspecto perfil etário dos profissionais da Rede pública de ensino, a média é de 42,84 anos, e ao perfil de gênero; grande maioria, 77,86% dos profissionais de educação básica no Distrito Federal é composta por mulheres. A acentuada presença feminina neste universo leva-nos a perceber que tal realidade se assente ao pensamento de estudiosos que apontam como a questão gênero tem relativizado a interpretação do trabalho docente. Nesse sentido, autores como Bruschini e Amado (1988), Hypólito (1991, 1997, 1999), Costa (1995), Carvalho (1996), Louro (2001a, 2008), Brzezinski (2002), Chamon (2005), entre outros, destacam que uma das circunstâncias na trajetória profissional dessa categoria que leva o professorado a se engajar na docência como profissão feminina, no Brasil, atribui-se ao discurso de o magistério ser uma das áreas em que o trabalho, segundo a lógica da ideologia patriarcal, ser adequado para as mulheres como extensão do trabalho doméstico, bem assim a ideia associada a atitudes maternais características próprias do segmento feminino.

Outro aspecto relevante nessa discussão, diz respeito à qualificação profissional desse público. Fica evidenciada que a educação básica na Rede pública

do Distrito Federal tem entre outras características professores com boa formação, jornada de trabalho ampliada, com permissão de horário para coordenação pedagógica, e estudos assegurados, destacando-se a carreira do magistério público considerada uma das mais bem remuneradas do País.

Também nessa perspectiva se configura como elemento de destaque, na Secretaria de Estado de Educação do DF, cursos de formação contínua, semestralmente oferecidos aos seus profissionais pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação no Distrito Federal – EAPE.⁴⁷ Como enaltece Ruiz (2009) em estudo comparativo sobre a Espanha e Brasil sobre as políticas públicas educacionais destaca o aperfeiçoamento de professores em formação continuada no DF.

O trabalho desenvolvido na referida escola de formação, sobretudo os cursos relacionados às questões da diversidade, imprime uma forma de vivificar esses conhecimentos e um convite permanente à reflexão sobre a prática educativa das escolas públicas do DF. Como os temas propostos neste estudo exigem ressignificação constante, em face aos contextos apontados na realidade local, ressalta-se a importância da participação das/os professoras/res nesses cursos de formação.

3.2.2 A visão dos interlocutores sobre o GDE

Cumpra-nos nesta seção, analisar aspectos que retratam as percepções dos interlocutores dessa política pública acerca de seus posicionamentos em relação à formação contínua como instrumentalização para uma prática pedagógica de reconhecimento da diversidade em escolas públicas de educação básica.

Também nesse contexto de investigação, buscou-se identificar as características peculiares do GDE no que diz respeito a sua estrutura teórica e as contribuições relevantes ao trabalho pedagógico com interfaces sobre as temáticas

⁴⁷ Criada por meio da Resolução 2.416, de 2 de setembro de 1988, denominada Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), órgão vinculado à Diretoria Executiva da FEDF. Extinta no ano de 1992, por meio de decreto, pela SEDF, em decorrência de mudanças políticas na educação do DF. Tornou-se instituição mediante a Lei 1.619, de 22 de agosto de 1997, quando passa a denominação de Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. Fonte: site EAPE (2011).

de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnicorraciais.

Foram destacados elementos que configuram a dinâmica de aplicação do GDE. E, nessa perspectiva, as ações com nuances de reconhecimento e promoção da igualdade de direitos.

Questionados sobre o que o GDE representa para as instituições envolvidas, a visão de seus interlocutores/aplicadores dessa política traduz-se em reconhecer a importância desse curso numa dimensão mais ampla de diálogo entre as instituições estatais educacionais. Nas narrativas a seguir, essa proposição é evidenciada:

O GDE tem uma marca muito específica. Se nós olharmos os nossos cursos de formação continuada, aqui, pelo histórico dele, pela forma como ele foi constituído, ele tem um caráter simbólico, como política anti-sexista, de expressão do sexismo, enfrentamento à homofobia e do racismo na escola.

Tem um simbolismo envolvido nele que eu acho que ao mesmo tempo em que é fonte e marca do sucesso dele, pelo menos justifica uma parte do sucesso, assim, foi um curso que foi constituído uma identidade em torno de si, muito específica. Diferente de alguns cursos [...] o GDE foi para além da temática, para criar uma identificação e reconhecimento... nesse curso específico. Nesse material, nesse histórico, nessa trajetória, nessa história... E isso, eu acho que explica muito do lugar e das relações que se estabelecem em torno do curso. Tanto na relação com as Secretarias de Educação quanto com os cursistas, dentro da Universidade; da Universidade com o Ministério. (Gustavo, Gestor/SECADI/MEC).

Acho que o diferencial é ser uma parceria Universidade/Secretaria de Educação porque sempre foram duas instituições separadas e o trabalho não articulado. Acho que essa distância é diminuída com um curso como esse que envolve as duas partes, e claro, com o financiamento do MEC.

Quanto às outras políticas, nesse sentido, em geral, quando o MEC, obrigatoriamente, envolve as universidades para serem as responsáveis por esse tipo de curso e os professores das redes públicas para ser o foco, eu acho importante porque tem essa ligação universidade/escola pública de educação básica. (Eunice, Coordenadora de Tutoria).

Eu acho que o GDE, na verdade, ele representa para a Faculdade de Educação quase que a missão da faculdade. Que não é deixar seus conhecimentos, toda sua produção acadêmica e dos seus professores e das suas professoras ficar presos, dentro de um universo acadêmico e, sim, difundir para fora do campus, de proporcionar essa interface com os professores da rede pública, da Secretaria de Educação. É através daí que a universidade pública cumpre o seu papel, porque o papel social da universidade não é apenas formar, é formar e difundir tudo isso. Fazer com que esse conhecimento chegue às escolas e nas escolas eles sejam

reelaborados e sirvam de novas produções. (Judith, Coordenadora do curso).

Os Gestores da SECADI/MEC, bem como a Coordenação do Curso, apoiam a interlocução da Universidade com as Secretarias Estaduais e veem nesse diálogo um grande avanço, notadamente nas produções acadêmicas que o curso GDE vem fomentando ao longo de suas edições. Essa parceria tem demonstrado bons resultados desde o ano de 2008 aqui na comunidade do Distrito Federal, e a partir do ano de 2006 em outras Unidades da Federação, com o empenho dos Núcleos de Pesquisa das Universidades que têm dado apoio a essa demanda institucional.

Quanto à produção teórico-acadêmica sobre esse curso, tem-se materializada em vários artigos divulgados em fóruns, Anais de Congressos, Seminário Internacional,⁴⁸ publicações em obras literárias, bem assim da infinidade de textos científicos em Revistas eletrônicas de pesquisa são expressões de como se tem delineado a sua aplicação.

Sobre as trajetórias e repercussões dessa política encontram-se em Carrara et al. (2011), que enaltece a constituição de parcerias governamentais como um grande avanço e uma ação inovadora no processo de implantação do GDE

[...] a efetivação de parcerias com as universidades federais e estaduais que, através de seus diversos núcleos de estudos sobre gênero e sexualidade, se disponibilizaram a ofertar o curso GDE aos/às profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país. (CARRARA et. al., 2011:12)

Em relação às características que diferenciam o GDE das demais ações realizadas nesse contexto, a visão de seus interlocutores aponta para o trabalho pedagógico pautado na valorização da diversidade, com as interfaces de suas temáticas, um dos aspectos pontuais do curso. A forma de abordagem e o trânsito na articulação de temas tão complexos se destacam. Esse posicionamento é unânime entre os diferentes sujeitos, quais sejam gestores, coordenadoras, tutoras.

⁴⁸ O Seminário Internacional *Fazendo Gênero 10 - Desafios Atuais dos Feminismos* (Anais Eletrônicos) é um exemplo desses fóruns que contou com pesquisas referentes a esse curso GDE. Realizado em Florianópolis, Santa Catarina, entre 16 a 20 de setembro de 2013, promovido pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas, pelo Centro de Comunicação e Expressão, bem como por outros Centros da UFSC, em parceria com o Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/site/anaiscomplementares>> Acesso em: 26 maio 2014.

Acho que o grande diferencial do GDE é a combinação das temáticas. A gente encontra, às vezes, outros cursos que trabalham com esses temas, mas separadamente! Assim o diferencial desse curso é trabalhar com relações étnico-raciais, orientação sexual e gênero; e, montando como essas temáticas estão perpassadas, como se insere as interfaces entre as temáticas... Acho que essa é a grande contribuição dessa política pública. (Kátia, Professora-Tutora).

[...] acho que o diferencial dos demais é a sistemática do trabalho, de desenvolver as três temáticas juntas, as interfaces no âmbito desses temas tão complexos. [...] E, agora nessa edição nós temos a proposta de prática com Projeto Interventivo... penso que essa dinâmica é um dado a mais que agrega valor e importância, além de também termos aumentado a carga horária dos encontros presenciais e contará com um momento em que esses professores irão socializar suas experiências e memoriais de sala de aula, quando possivelmente trarão as transformações de seus olhares, de suas posturas e/ou mudanças em seus contextos escolares. Quebra de preconceito, quebra de paradigma, são essas mudanças que a gente deseja que aconteça, esse é o objetivo do curso. (Judith, Coordenação do Curso).

Acho que a gente acaba colocando sob o mesmo guarda chuva da diversidade e da diferença, relações que às vezes são muito distintas, que têm trajetórias históricas, trajetórias políticas e um caminho de produção teórica e acadêmica, também, diferentes sob o mesmo guarda-chuva. [...]

Em geral, a gente consegue discutir muito discriminação e violência, desigualdades no campo das relações interpessoais na escola. Às vezes, a gente consegue chegar à discussão sobre ação institucional e poucas vezes a gente consegue fazer, efetivamente, uma discussão sobre currículo. Pensar como é que isso materializa naquilo que é próprio da escola, do processo pedagógico, na ação educativa que acontece ali dentro. (Gustavo, Gestor/SECADI/MEC).

Carrara et al. (2011) ressalta a transversalidade como característica singular ao GDE e enfatiza a importância dessa metodologia de trabalho que permeia as subjetividades quando afirma:

O curso GDE objetiva discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual, relações étnico-raciais e busca promover uma reflexão acerca desses temas integrando perspectivas diversas: sociocultural, histórica, educacional e política. Rompendo com a lógica de segmentação que caracteriza a abordagem dessas temáticas, o GDE procurou apresentar uma perspectiva transversal, demonstrando como os diferentes preconceitos articulam-se e podem aprofundar as desigualdades sociais. (CARRARA, et al., 2011:11).

Como os participantes lidam com a proposta do curso GDE, também foi elemento investigado neste estudo. As impressões dos aplicadores dessa política revelam que os profissionais da educação apresentam dificuldades e resistências nessa dinâmica. Vejamos essas evidências nos depoimentos das professoras-tutoras.

Primeiramente, há certa resistência de pensar o diálogo dessas temáticas. Os professores têm dificuldade de perceber que, por exemplo: uma mulher negra sofre mais discriminação em certas ocasiões que uma mulher branca. De perceber a interface do gênero e da raça e da orientação sexual. De entender que, essas distinções vão ganhando formato a depender desses contextos, porque a dificuldade vem da naturalização dessas categorias, de pensar a mulher enquanto mulher, de pensar o negro enquanto negro, de pensar o gay ou a lésbica enquanto lésbica, e não de pensar esse sujeito enquanto sujeitos complexos que têm outras identidades, que vão sendo construídas a partir de outras relações. Então, isso é complicado, porque os colegas têm dificuldades de compreender. Tem até uma questão, nesse sentido, do Módulo de Gênero, que a professora conteudista traz à reflexão e questiona “se é diferente se mulher negra, ser mulher lésbica, ser mulher alfabetizada.” E, muitos colegas têm dificuldade de perceber a construção dessas diferenciações a partir desses cruzamentos. Talvez, até, por uma imagem, ou melhor, por uma visão fragmentada de uma identidade, por não conceber as identidades como algo fluido, que se cruza e tudo mais. (Kátia, Professora-Tutora).

O que eu percebo é que as duas questões que mais incitam polêmica são: sexualidade e étnico-racial. Desde 2012 eu estou como Tutora no GDE, eu tenho observado que as pessoas foram muito bem trabalhadas para não aceitarem a questão da homossexualidade e para dizerem que não existe racismo, para dizerem que o Brasil não é um país racista, que é um país democrático racialmente. E, aí a gente acaba enfrentando muitos embates quando a gente entra nestas discussões da sexualidade e das relações étnico-raciais. A gente começa discutir mostrando que, primeiro, a homossexualidade não é uma opção; segundo, o racismo está presente e ele é estruturante na sociedade brasileira. Como diz Munanga, ‘foi injetado no sangue da sociedade brasileira, o racismo’. E, aí a gente percebe que nesses momentos alguns alunos até desistem do curso, porque não conseguem aceitar e não conseguem admitir e não querem discutir, não querem aprofundar essas discussões. (Mariana, Professora-Tutora).

Posso te falar de dois momentos. No primeiro, das duas versões iniciais. A resistência ao tema é grande, tanto que o índice de desistência foi alto. Quem fica, em sua maioria, recebe os temas como um conhecimento pessoal, mas não desenvolve atividades em sala de aula. O que posso te dizer isso porque acabei de concluir

uma pesquisa nessa área e isso foi evidenciado. A outra coisa é que de um tempo para cá, essa discussão na sociedade aumentou muito. Então, nós temos sempre lista de espera, muitos profissionais da educação querendo participar do GDE. A gente não sabe se o motivo é porque o curso é de 200 (duzentas) horas a distância e isso facilita ou por conta dos temas, porque os temas entram em choque com a formação das pessoas. E, quando a gente vai à escola em busca de trabalhos desenvolvidos nessas temáticas a gente não encontra, ou posso dizer que pouco encontra. Encontra mais na área de raça/etnia. Gênero e sexualidade, pouquíssimos. (Eunice, Professora-Coordenadora de Tutoria).

A experiência relatada demonstra que, como profissionais da educação, os docentes ainda estão presos a um paradigma de sociedade dominada pelo preconceito, pela homofobia e práticas sexistas. Nota-se que a temática de orientação sexual é uma das mais difíceis de os professores cursistas lidarem, de assumir o debate com tranquilidade, difícil de ser entendida por parte de alguns colegas como um exercício e um direito.

Para Borrillo (2010:13), tais fenômenos são semelhantes em seus contextos, “a xenofobia, o racismo, assim como a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos.” O referido autor (2010) ainda destaca que a homofobia possui dupla dimensão, uma pessoal, de natureza afetiva, em que o que se rejeita é a pessoa homossexual, e uma cultural, de natureza cognitiva, em que o que se rejeita é a homossexualidade, enquanto fenômeno psicológico e social.

Para além da resistência ao debate em lidar com as temáticas do curso, houve também ocorrências de discriminação no trato das relações sociais durante a aplicação do curso. Atente-se para a narrativa a seguir:

Na minha turma, tive um professor cursista machista, que se posicionava de forma diferente quando era homem ou quando era mulher que falava na sala. Então, todas as minhas intervenções ele tentava silenciar pelo tom de voz, tentava silenciar se impondo enquanto homem! Isso foi observado inclusive pelos professores conteudistas, na época. Foi sugerido que esse professor fosse para a turma do meu colega [...] o único professor homem, tutor do curso, e, na ocasião eu falei que não queria que a coordenação mudasse o cursista de turma, que nós tínhamos que resolver ali, na minha sala, que ele teria que aprender a respeitar uma professora tutora. Foi um processo desgastante, porque ele [o professor cursista] era extremamente agressivo, inclusive com as colegas em sala, indicava uma concepção do lugar que a mulher ocupava. Então, a questão de

gênero era extremamente marcada em sua fala, era evidente que a questão ali era inconcebível, para ele, hierarquicamente ele ter várias professoras, um professor gay, um tutor negro, que eram várias minorias tentando falar e, isso o incomodava profundamente! (Kátia, Professora-Tutora).

O depoimento acima revela que práticas preconceituosas machistas, sexistas, racistas acontecem nos dias atuais, independente do contexto social e do nível de maturidade dos sujeitos e de sua formação acadêmica. Observe que, o episódio em análise ocorre no espaço físico da Universidade executora dessa política de educação, em um curso de extensão universitária/aperfeiçoamento. Esse tipo de comportamento denuncia que ainda se faz presente nas relações sociais marcas de fenômenos mais amplos como práticas de racismo, de homofobia, de machismo.

No sentido de promover a equidade de gênero, incluindo uma perspectiva de educação que vislumbre a desconstrução de práticas sociais preconceituosas, o MEC, em parceria com a SPM, em 2004 lançou o I Plano Nacional de Políticas para Mulheres. Com a intenção de subsidiar a formação dos profissionais da educação, de maneira a enfrentar o sexismo, o Documento reconhece que

A escola é um dos grandes agentes formadores e transformadores de mentalidades. **O preconceito de gênero, que gera discriminações e violência contra as mulheres, se expressa no ambiente educacional** de várias maneiras. (grifo nosso). Conteúdos discriminatórios e imagens estereotipadas da mulher ainda são reproduzidos em materiais didáticos e paradidáticos, em diferentes espaços e contextos educacionais. E atitudes preconceituosas de professoras (es) ou orientadoras (es) educacionais podem contribuir para que determinadas carreiras sejam vistas como “tipicamente femininas”, e outras “tipicamente masculinas”. (BRASIL, 2004:55).

No que diz respeito aos efeitos do curso, nota-se que a contribuição teórica é um dos elementos que mais se destaca nas narrativas,

Eu acho que o principal diferencial do GDE em se tratando de formação continuada para professores é porque ele dá um aporte pedagógico para o professor no que se refere tanto às questões de gênero, quanto de sexualidade, quanto da educação das relações étnicorraciais. [...] E mais que isso, a gente está percebendo que muitas das pessoas que fazem o curso GDE conseguem transportar a teoria para sua prática. Como é o caso de uma professora de Ceilândia e um professor da Regional de Planaltina... são

profissionais que começaram a partir dos estudos do GDE mudar sua prática, inclusive com aplicação de projetos dentro das escolas e mostrando que é possível melhorar a aprendizagem dos alunos a partir do momento que se trabalha com essas questões da diversidade. (Professora-Tutora Mariana)

Eu vejo que o GDE, através das parcerias que se está buscando, a divulgação desse curso vai gerar grande êxito. Hoje temos, a Secretaria de Mulheres do DF reconhecendo o curso como viés para tratar a questão de gênero voltado para o público local, para as mulheres, inclusive neste ano, na elaboração do Primeiro Plano Distrital de Políticas para as Mulheres, o GDE aparece com muita ênfase, como política pública de Estado!

[...] acredito que ao longo prazo esse curso cause um efeito mais expressivo na comunidade, mas por enquanto ainda está na esfera da gestão... é a minha avaliação! A gestão local está percebendo que o GDE é importante, as Secretarias de Estado da Mulher e de Educação estão percebendo a essencialidade do GDE, de que é essencial incentivar a formação continuada dos professores nessas temáticas, de ofertar mais vagas. (Professora-Tutora Amália)

A sensação que eu tenho, especificamente sobre o GDE... não sei tanto quanto com relação à especialização, mas os cursos de extensão/aperfeiçoamento me dão uma sensação de oportunidade de sensibilização e de mobilização. Acho que nesse sentido, eles conseguem impactar, sensibilizar os sujeitos, provocar uma modificação no olhar a perceber as diferenças... e a conversão dessas diferenças em desigualdades e violências que não se percebia antes. Acho que ele provoca também, em boa parte dos educadores e das educadoras algum tipo de mobilização para modificar práticas suas e da sua escola, que eles a partir daquele momento reconhecem como discriminatórias, racistas, machistas, etc. [...] Acho que ele cumpre essa função de sensibilizar o olhar, de mobilizar a prática para transformação. (Glória, Gestor/SECADI/MEC).

É notória a validade do curso quanto à sua estrutura teórico-metodológica, no entendimento de seus interlocutores. Os depoimentos apresentam consonância em atribuir relevância às contribuições teóricas ao trabalho pedagógico e mudanças no contexto escolar. Contudo essas mudanças somente serão possíveis se o professor de posse desse referencial estiver predisposto a modificar sua prática pedagógica, haja vista a teoria por si só não configura transformação.

Nessa perspectiva, Gomes (2006) chama atenção para esse universo da diversidade indicando que na prática escolar é possível refletir sobre tais questões e, dessa maneira evitar consequências mais dolorosas,

A luta contra toda e qualquer forma de naturalização e estigmatização das diferenças tornou-se um dever da humanidade, pois as experiências humanas já vividas e as que assistimos nesse início do século XXI têm-nos revelado que a intolerância, o racismo e a discriminação, ou seja, formas negativas de lidar com as diferenças, poderão nos levar a intensos processos de desumanização. (GOMES, 2006:28)

Ainda com relação à validade de aplicação desse curso, o professor-tutor Paulo traz a preocupação e aponta a necessidade de o curso atingir um público maior, tendo em vista que o quantitativo de profissionais de educação do Quadro Efetivo de Magistério da Rede pública de ensino no Distrito Federal ser um número significativamente superior ao público atendido pelo GDE.

Embora o curso GDE tenha provocado mudanças na comunidade escolar, conseqüentemente, na comunidade do DF, essas ainda são incipientes, uma vez que a procura é bem menor que a oferta, sem contar nos casos de desistências. Somos em número quase 30.000 professores na ativa, o GDE por si só não tem condições de atingir essa comunidade de docentes da rede pública! [...] O GDE é um excelente curso, cumpre muito bem o seu papel de promover e oferecer políticas públicas no que diz respeito às questões de gênero, sexualidade e questões étnico-raciais. Mas, para que de fato atinjamos um quantitativo expressivo, precisaríamos de, para além de ampliar o número de tutores/as, ou seja, oferecer e criar mais vagas teríamos de tornar o curso obrigatório para todas/os as/os professoras/res da rede pública do DF. (Recebido em 14 abr. 2014).

Ficou patente nas narrativas que, há reconhecimento do curso por parte de seus interlocutores que o veem como uma política norteadora de ações e de possibilidades a mudanças no contexto escolar, na promoção de uma educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica.

Na avaliação dos Gestores/SECADI/MEC, o curso foi para além da temática, a repercussão em sua implantação está configurada numa perspectiva ampla de alcance em mais Unidades de Ensino no território nacional.

Hoje o GDE está integrando a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Ed. Básica Pública.⁴⁹

⁴⁹ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Cf. Portal MEC <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842>. Acesso em: 15 abr. 2014.

A inserção do GDE a essa Rede se deu a partir do ano de 2011, que pretende agregar e organizar todo o fluxo de formação fomentada pelo Ministério da Educação.

Tem matéria de normatizações sobre como essa Rede funciona, Comitê de gestores nas universidades, Comitê nacional, enfim, um Catálogo de cursos, tem uma série de modos de operar dessa Rede. E o GDE, que nasceu como uma política específica diferente, pontual, pois não existia a Rede naquela época, em determinado momento ele é incorporado a essa Rede. Hoje, o GDE é mais um dos cursos ofertados dentro da Rede Nacional de Formação. Então, na verdade a forma como se dá essa articulação hoje é basicamente no âmbito dessa Rede, na maneira como essa Rede opera. [...] A Rede tem uma proposta de funcionamento em que cada Estado tem um Fórum Permanente de Apoio à Formação Inicial e Continuada e esse fórum que é encabeçado pela Secretaria Estadual de Educação, mas que reúne todas as Secretarias de Educação do Estado, que reúne representação das universidades, instituições e também pode reunir representação de movimentos sociais. (Gustavo, Gestor/SECADI/MEC).

Pode-se perceber a relevância que é atribuída a organização do curso na intersetorialidade como um dos elementos extremamente positivos, do ponto de vista de sua aplicação. Esse formato permite o acesso de milhares de profissionais da educação que habitam os lugares mais distantes do País, graças à modalidade das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC's).

3.2.3 Percepções das/dos professoras/professores sobre o trabalho pedagógico da escola

Ao direcionar o nosso olhar para as percepções das/dos professoras/professores cursistas, expressas nos instrumentos aplicados, foi possível identificar nesses discursos elementos que sinalizam e, por sua vez reforçam a necessidade de mudança de postura no trabalho pedagógico⁵⁰ da escola pública.

⁵⁰ Neste estudo, utiliza-se a expressão *trabalho pedagógico* com a dupla dimensão de sentido cunhado por Villas Boas (2005:183). No dizer da autora, o *trabalho pedagógico* comporta dois significados. O primeiro se refere ao trabalho realizado por toda a escola; não apenas aquele realizado diretamente com os alunos, mas também o que auxilia a realização deste, como a coordenação pedagógica, a secretaria escolar, a orientação educacional, a merenda, as atividades de biblioteca etc. Em sentido restrito, o trabalho pedagógico resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula convencional e em outros espaços. Neste caso, é o trabalho realizado pelo professor com o grupo de alunos, composto por tarefas docentes e discentes.

Nesse sentido, desvelaram-se categorias comuns em seus registros que passamos a analisá-las com o auxílio de técnicas metodológicas presentes na teoria Análise de Discurso, em Michel Pêcheux.

As categorias evidenciadas nesse contexto de análise foram: diversidade na escola, preconceito e discriminação racial, orientação sexual (homossexualidade), conforme descrição a seguir.

3.2.3.1 Diversidade na escola

No que diz respeito à diversidade na escola, quando questionado sobre o trabalho coletivo e a dimensão da ação docente, a partir das orientações dos PCN's as percepções evidenciam um discurso unânime. Há um entendimento comum de que os temas que se inserem nessa perspectiva mais ampla (gênero, sexualidade, relações étnicorraciais) sejam trabalhados separadamente, em consonância com as disciplinas do Currículo escolar referentes à área do conhecimento ou preferência do professor.

Esse tipo de procedimento na exploração e análise desses conteúdos caracteriza-se em trabalho fragmentado e individualizado, restrito a datas comemorativas, eventos pontuais principalmente no tocante às questões da mulher, do negro e do indígena. Em relação às questões da sexualidade, que é um assunto silenciado na escola, em algumas dinâmicas escolares são convidados profissionais da área de saúde para 'resolver' esse assunto dentro da escola.

Os depoimentos a seguir revelam essas percepções, vejamos:

Ultimamente está sendo planejado o tema Família e será abordado na Semana de Educação para a vida. As discussões são em torno das diferentes formas de famílias, mas abordando apenas a questão de padrasto, madrasta, avós, primos **e não pais ou mães homossexuais. (grifo nosso)**. Tem pouco tempo que estou nesta escola, mas ainda não vi nenhuma proposta de trabalho voltado para as questões de gênero, raça/etnia. Fica sendo trabalhado apenas em casos pontuais de professores que se dedicam à causa. (DEPOIMENTO cursista Felícia, 27 anos de magistério. Recebido em: 6 maio 2014)

Sobre as questões transversais dos PCN's gênero, raça/etnia,

sexualidade na escola, há um entendimento de que sexualidade deve ser abordada pelos professores de Biologia. As questões de raça/etnia sofrem resistência pela falta de formação dos outros professores. (DEPOIMENTO do professor cursista Luís, 9 anos de magistério. Recebido em 26 abr. 2014)

Esse tipo de trabalho ainda é realizado de acordo com a concepção do professor; as ações ainda são pontuais e específicas. Exemplo: dia da consciência negra, dia do índio, sexualidade e gênero trabalhados pela orientadora educacional ou a partir do curso GDE, que aplico em duas turmas do 5º ano. (DEPOIMENTO da professora cursista Gardênia, 17 anos de magistério. Recebido em: 29 abr. 2014).

Observa-se no primeiro depoimento em destaque que, apesar das mudanças ocorridas na vida social e familiar brasileira, a escola ainda reproduz um modelo de família nuclear, desconsiderando, portanto, as famílias monoparentais e reconstituídas, além de ignorar as famílias homossexuais.

Scarpellini e Carlos (2011) destacam esses novos desenhos familiares a partir de as famílias monoparentais, formadas por um dos genitores e os filhos; famílias reconstituídas, compostas por casais separados com filhos de relações anteriores, as famílias homossexuais, com um casal homossexual e filhos e, também, casais sem filhos. Ainda, segundo as autoras, o conceito de família monoparental aplica-se a uma mãe ou um pai que vive sem cônjuge e com filhos dependentes. Esse tipo de família monoparental foi reconhecido pelo Direito brasileiro com a promulgação da Constituição Federal em 1988.

Outro aspecto evidenciado nos depoimentos transcritos refere-se à naturalização das desigualdades configurada no tratamento dado a essa temática da diversidade, em particular às questões de cunho étnicorracial. A negação dessas questões no espaço escolar, segundo Heilborn e Carrara (2009:241) se devem a própria dinâmica da escola que “produziu uma visão distorcida e daltônica de seu público na tentativa de ser ‘sem cor’, ‘transparente’ e ‘neutra’ a fim de não discriminar, invisibilizou a maior parte de seus/suas estudantes.” A partir desse entendimento, as autoras elucidam alguns (de) feitos produzidos nesse contexto, a seguir sintetizados:

- a) Evita-se falar de diferenças. Quando isto acontece, fala-se da diversidade, sem problematizar que para alguns grupos diversidade é sinônimo de desigualdade, de menores oportunidades. [...]
- b) A utilização do livro didático, como principal instrumento de estudo,

sem análise crítica do seu conteúdo, contidas visões estereotipadas ou preconceituosas e estas não têm sido usadas como critério relevante no seu processo de escolha.

c) Quando acontecem situações explícitas de discriminação étnico-racial através de xingamentos e agressões entre estudantes, responsabiliza-se a família: “O preconceito vem de casa!”.

d) A diversidade é entendida, exclusivamente, como diversidade cultural e assim apenas se faz presente sabores, nos sons e nas danças das Feiras Culturais, no Dia do Folclore, nas atividades artísticas das datas comemorativas. O Dia do Índio é um exemplo disto. A própria comunidade em que a escola está inserida não é trazida para dentro da escola como manifestação de multiplicidade.

e) A diversidade étnico-racial é tratada como questão do passado, de museu... Negros/as e indígenas aparecem como vítimas do Brasil Colônia; ainda assim, o “feitor”, o “vilão”, não existe ou não tem cor, raça, etnia.

f) Quando a discriminação vira assunto, na maioria das vezes é tratada como um problema do discriminado, sem que sejam incluídos os discriminadores. A questão étnico-racial acaba sendo discutida como assunto de negros e, algumas vezes, de indígenas. Não se debate sobre relações raciais. O “branco” e outros grupos étnicos que se relacionam com negros e indígenas não aparecem. Seriam “transparentes”, “sem cor”.⁵¹ (HEILBORN; CARRARA, 2009:241-242).

As observações em destaque vêm corroborar com essa discussão em dar sentido e perceber o quão difícil é a tarefa de combate ao preconceito e às diversas formas de discriminação e o respeito às diferenças.

Não se pretende nesta reflexão atribuir-se a culpa à escola pela reprodução das mazelas sociais, haja vista a escola ser parte de um complexo sistema de ideias, que também sofre interferências externas e assim influencia os sujeitos em seu processo formativo. Compreende-se que ações de combate às desigualdades e o respeito às diferenças permeiam o campo ideológico e político e, este por sua vez exige o conhecimento dos condicionantes histórico-sociais que permitiram as práticas de preconceitos e discriminação. Nesse sentido, a escola ao reconhecer essa desigualdade construída, pressupõe-se que tenha condições de rever suas práticas aproveitando as ocorrências de natureza discriminatória que surgem em seu cotidiano para problematizá-las, contrapondo-se ao instituído.

Nesse cenário de contradições a promoção da igualdade abarca o binômio

⁵¹ Segundo as autoras, estas características fazem referência a: SANTOS, Isabel Aparecida dos Santos. “A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial”. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-114.

diversidade-unidade, que este seja levado em consideração tanto os '(de) feitos' construídos quanto à dimensão própria dos sujeitos. Nessa perspectiva, Morin (2001) enaltece o papel da educação,

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade. [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. (MORIN, 2001:55).

Conforme se pode observar nos depoimentos em análise, a partir da realidade omissa nas questões da diversidade, faz-se necessário pensar estratégias que possibilitem mudanças no cotidiano escolar, práticas que vislumbrem a superação de preconceitos e o respeito às diferenças. Neste contexto de análise, reitera-se a contribuição de Barbosa (2011) que anuncia

[...] se estivermos abertos para o reconhecimento e para o respeito às diferenças presentes em nosso cotidiano escolar, é possível estabelecer uma pedagogia que contribua para que nossas crianças e nossos jovens permaneçam na escola e obtenham sucesso em suas atividades. (BARBOSA, 2011:7).

Embora as diretrizes curriculares que compõem os PCN's apontam o trabalho com esses temas de forma transversal, entende-se que a escola poderia aproximar e/ou potencializar tais discussões como ambiente do respeito às diferenças, haja vista o seu público apresentar-se nestas circunstâncias. Ademais, a Lei n. 10.639/2003, que altera o Artigo 26-A da LDB, e, a Lei n. 11.645/2008, ambas mencionadas nesta dissertação, que propõem a desconstrução de um pensamento etnocêntrico que fundamentou a educação brasileira por muito tempo; que preconizam uma concepção de educação que atenda a diversidade e os grupos alijados nesse processo (etnias negra e indígena), constituem-se em maneiras de romper com uma estrutura de exclusão e oportunizar aos sujeitos pertencentes à construção de suas identidades.

Também nessa lógica compreensiva se inserem as Orientações Pedagógicas sobre a Educação Étnico-racial (2012) da SEDF que foram traçadas com vistas o auxílio ao trabalho da escola nessa dinâmica de formação.

3.2.3.2 Preconceito e discriminação racial

Trata-se de um fenômeno social que, de acordo com a discussão delineada neste estudo, amparada na literatura, traz evidências de um contexto sócio-histórico de subjugação ao outro, e, ainda que em configurações tênues, permanece uma prática de preconceito nas relações sociais entre as/os brasileiras/brasileiros de maneira geral e, em particular nos sujeitos em formação na escola básica.

No que diz respeito a práticas discriminatórias no ambiente escolar, as professoras cursistas relatam que esse tipo de atitude ainda se faz presente. Lembranças de episódios dessa natureza remontam suas vidas estudantis, bem como em ocorrências no cotidiano de suas salas de aula nos dias atuais.

As depoentes Salete, Verônica, Driely evidenciam em suas falas elementos que naturalizam práticas racistas, tanto na pessoa de profissionais de educação, de estudantes, tanto quanto por parte de representantes de outros segmentos sociais.

Atente-se:

[...] por ser negra eu poderia relatar milhares de casos de preconceitos sofridos por mim ou vistos sendo sofridos por meus semelhantes. Vou relatar apenas um da minha vida de estudante: No ensino fundamental era constantemente chamada pela alcunha de “nega da macumba” sem falar os vários problemas relacionados ao meu cabelo. (DEPOIMENTO da Professora cursista Salete, recebido em: 27 abr. 2014).

A situação de discriminação que aconteceu foi dentro da própria sala de aula em que eu trabalhava... era um menino mistura de índio/negro bem pretinho, cabelo lisinho...pois a criatura vivia xingando outros colegas de preto safado, negro sei lá de quê e eu pedindo para que parasse e respeitasse o outro que era da mesma cor dele! Pois era briga quase todo dia... num belo dia não aguentei e disse: E você, fulano, para ser o Saci só precisa do gorro e pular de uma perna só! Aí chamei a mãe que nunca compareceu e pedi ajuda da direção toda, pois a turma em si já era bastante problemática! A equipe me ajudou bastante! Estudamos várias personalidades negras, cantamos músicas... até hoje eles veem as fotos que tiramos na época e sentem saudades... (DEPOIMENTO da professora cursista Verônica, recebido em: 20 maio 2014).

Estudei apenas o Jardim de Infância em escola pública, o restante da minha formação foi em escolas particulares onde não tive colegas negros/as, o que já demonstra a articulação entre educação privada e segregação social e étnico-racial. Um fato marcante na minha vida escolar ocorreu quando eu cursava a terceira série (eu tinha 9 anos) em uma escola tradicional [...] em que a professora de História nos

explicou, e representou, que não deveríamos nos casar com pessoas negras dizendo assim: “imaginem vocês meninos se casando com mulheres negras, quando acordarem de manhã elas estarão com os cabelos em pé e vocês se assustarão e vocês meninas terão que ver aquele ‘negócio’ preto no meio da perna dos seus maridos, que horror!” (DEPOIMENTO da Professora cursista Driely, recebido em: 24 mar. 2014).

Essa prática de naturalização do racismo e preconceito aos indivíduos negros e negras se deve ao mito da democracia racial, no Brasil, que como doutrina ideológica se apropriou de um discurso para justificar a permanência de um grupo racial dominante na relação de poder. É uma estratégia hegemônica para inviabilizar políticas de inclusão racial. Essa ideia desenvolve nos grupos sociais ilusões de superioridade ou de inferioridade conforme o pertencimento racial. E, dessa forma reafirma estereótipos, práticas racistas, discriminação étnicorracial e atribui principalmente aos negros, culpa por sua posição social. É uma maneira de impedir que os negros e as negras acessem direitos

Conforme assinala Hasenbalg (1987:28), o mito da democracia racial é o resultado de “uma poderosa construção ideológica, cujo principal efeito tem sido manter as diferenças inter-raciais fora da arena política, criando severos limites e demanda do negro por igualdade racial” e, assim, mantendo o *status quo* do grupo hegemônico, no caso o segmento não negro, e dessa maneira mantendo a distância a inserção dessa temática no debate político.

Essa relação se configura, também, em silenciamento dos conflitos e contradições sociais, deixando a população negra à margem de processo social, tanto do ponto de vista da participação ativa, uso de direitos sociais, quanto no tocante à construção de identidade e de pertencimento.

No que diz respeito aos conflitos étnicorraciais, reitera-se que esses se originam em face essa condição do silenciamento provocada pela prática racista e preconceito aos sujeitos negros e negras. Consequências desse processo são enfatizadas por Gomes (2010) que nos conduz à reflexão sobre a ausência de reconhecimento desses sujeitos tem causado danos à população negra, e, neste caso em particular aos/às estudantes, na formação de suas identidades.

É neste contexto histórico, político, social e cultural que os negros e as negras brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma

construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza entre classe, gênero e raça no contexto da ambigüidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. (GOMES, 2010:98).

Em se tratando da realidade educacional, partindo-se do pressuposto de que a escola é uma instituição de formação, dotada, portanto, de pessoal preparado para lidar com essas questões; o seu papel social deveria primar pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica que correspondesse, no mínimo, uma perspectiva de educação de respeito ao outro.

Face ao contexto, envereda-se o nosso olhar para compreensão das variáveis pelas quais a realidade escolar não atende ao princípio da igualdade de direitos. E, nesse caminho surge-nos a seguinte indagação: se a escola pública está inserida na organização do Estado e este por sua vez é constituído por princípios democráticos, o que a conduz a uma prática educativa excludente? Ou ainda, qual razão da ausência dessa instituição no trato das relações étnicorraciais?

Há que se considerar que, no tocante à implantação de políticas públicas nessa área com dimensão reparatória o Governo brasileiro tem destinado esforços, principalmente a partir da primeira década do século XXI. Investimentos na formação continuada de professores e gestores da escola pública também tem sido preocupação dos governantes; em subsidiar políticas de promoção da equidade de gênero, orientação sexual e raça/etnia através das práticas escolares.

Enfatiza-se, mais uma vez, como um dos mecanismos de suporte pedagógico que a escola pode lançar mão e considerá-lo em sua prática educativa, como já evidenciado nesta discussão, é a utilização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que trazem em seu teor abertura ao debate das relações étnicorraciais, e, nesse sentido, a reflexão sobre manifestações de preconceito e discriminações dentro e fora da escola. Ainda nesta linha, destaca-se o Estatuto da Igualdade Racial (Lei federal nº 12.288, de 20/07/2010) que preconiza: “[...] À educação igualitária, cabe contribuir para a formação de cidadãos que valorem positivamente a diversidade humana e assumam a igualdade racial como um ideário ético e social.” (SILVA JR., 2012:15).

Do ponto de vista desta análise, acredita-se que essa prática de reprodução da escola se deve a influência de um sistema ideológico dominante mediante a

perpetuação de valores culturais que se sobrepõem a outros valores e grupos. (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Nesse sentido, à medida que se adota uma prática pedagógica do silenciamento, que se desconsidera ao outro em suas singularidades, recusando-se ao reconhecimento de suas diferenças e de seus direitos, reproduz-se a *violência simbólica*,⁵² conceito desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1975) considerado um instrumento de dominação, que leva os indivíduos a ver como naturais as ideias, as representações e os valores dominantes.

No entanto, a escola no pensamento de Gramsci (1980) pode ir além da função de reprodutora, ela também é dotada de dimensão estratégica na luta pela transformação da sociedade. Esse modelo de compreensão nos aponta uma perspectiva diferente, ao trabalhar a ideia de que a escola tem uma dupla função dialética. Dessa forma, abre-se uma possibilidade de reconhecer na escola um espaço de transformação social.

Por assim dizer, a escola é também um espaço possível à luta para desconstrução dos valores hegemônicos, como os enunciados nas narrativas que se seguem ilustram bem um cenário que necessita a intervenção do papel social da escola com ações propositivas a mudanças.

O Brasil apresenta um preconceito velado e a discussão sobre o racismo é muitas vezes negligenciado, desvalorizado sob esta justificativa: não somos racistas. Mas ele está presente no cotidiano e cada vez mais ganhando visibilidade, inclusive na imprensa recentemente. (DEPOIMENTO Professora cursista Polyanna, 19 anos de magistério. Recebido em 25 abr. 2014).

Meu pai inúmeras vezes me contou piadas sobre negros, zombou e discriminou pessoas homossexuais. Sempre que posso, e no equilíbrio do respeito pela idade, faço questionamentos e demonstro insatisfação com tal postura. Ele que não é negro não consegue se ver como tal. Temos várias pessoas homossexuais na família/amig@s, com quem convivemos muito bem, inclusive ele, mas tal convivência não é suficiente para desenvolver o respeito por essa diferença. No trabalho, da mesma forma, procuro sempre ser coerente com este princípio do "respeito" e não me omito diante das manifestações de preconceito. (DEPOIMENTO Professora Polyanna, em 25 abr. 2014).

⁵² O conceito de *violência simbólica* designa para eles (Bourdieu e Passeron) uma imposição arbitrária que, no entanto, é apresentada àquele que sofre a violência de modo dissimulado, que oculta as relações de força que estão na base de seu poder. A ação pedagógica é uma violência simbólica porque impõe, por um poder arbitrário, um determinado *arbitrário cultural*. (RODRIGUES, 2002:86).

Os depoimentos mencionados nesta seção levam-nos a repensar o papel da escola seja a partir da e na dinâmica social, uma vez que esta não é uma instituição dissociada da sociedade, ela comporta e é orientada por aspectos ideológicos, historicamente construídos, conforme mencionado neste texto. Nessa tarefa de educar, MUNANGA (2008b) enfatiza a importância da escola e aposta numa mudança de concepção dos professores como mecanismos preliminares a superação de práticas racistas. Assim pontua

[...] a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. [...] Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2008b:13)

Ao encontro da assertiva em referência, o curso GDE, entre outros aspectos reconhece o processo educacional como atividade meio na formação dos sujeitos. Dessa forma, vislumbra a ação educativa como mecanismo de reversão desse fenômeno de subjugação ao diferente, de resgate ao reconhecimento de direitos dos grupos historicamente estigmatizados e excluídos quando afirma que “são necessárias ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação.” (HEILBORN e CARRARA, 2009:262).

Nessa perspectiva, o nosso entendimento vem corroborar com a discussão uma vez que se acredita no trabalho da escola como possibilidade de mudança social, como espaço privilegiado para desconstrução de ideias e de práticas segregadoras. Destarte, a escola cumprirá a sua função social de contribuir positivamente na formação dos seus sujeitos, ressignificando a sua prática educativa e apontando mecanismos de valorização dos cidadãos a partir do reconhecimento desses em suas singularidades.

3.2.3.3 A orientação sexual (homossexualidade)

Dentre outras identidades e classificações relacionadas às sexualidades, a orientação sexual, em particular a homossexualidade é uma das categorias que vem sofrendo discriminação e preconceito, ao longo da existência dos grupos de humanos, pela imposição de padrões culturais de gênero, valores cristalizados, e modelos de sexualidade.

Nas trajetórias de luta por emancipação e conquista de suas liberdades e respeito aos seus direitos, esses grupos enfrentam desafios numa realidade social manifesta em uma cultura padronizada heteronormativa, hegemônica, de negação ao outro, bem como no enfrentamento e convívio nos demais espaços de interação social.

Conforme destacado neste estudo, a escola é um desses espaços de interatividade, uma das instituições responsáveis pela formação dos indivíduos; portanto, deveria ser o *locus* de acolhimento desses sujeitos. E, por assim entender, a formação deva ser abrangente, integral em todos os aspectos do conhecimento, de romper os padrões de identidades estabelecidos, ditos normais, de desconstrução de uma prática social discriminatória e excludente. Nesse sentido Furlani (2005) argumenta sobre a importância dessa instituição nesse processo educativo, desde a inclusão dessa temática nos currículos a ressignificações das relações sociais em seu contexto, vejamos:

[...] a educação e a escola são locais culturais estratégicos à reflexão e aos novos significados conferidos aos sujeitos e às práticas subordinadas [...] local de visibilidade, de voz e de ressignificação dessas identidades. [...] a multiplicidade das diferenças culturais (em especial a dos gêneros e das sexualidades), bem como o não reconhecimento pedagógico do caráter construído e político das identidades (hegemônicas e subordinadas) e de seus sujeitos. Além de esses temas estarem esquecidos, são freqüentemente mal trabalhados, tanto pedagogicamente quanto nas relações sociais que se estabelecem na escola, a despeito das políticas educacionais que atualmente contemplam tanto a questão de gênero quanto à da sexualidade (FURLANI, 2005:225-226).

A professora cursista Nancy traz em seu discurso a síntese do que ficou evidenciado nos registros, ora apreciado neste estudo, quando questionado sobre o

trabalho desenvolvido na escola em relação aos temas transversais dos PCN's (gênero/raça/etnia/sexualidade), foi quase unanimidade esse posicionamento quando assegura enfaticamente,

Não há qualquer trabalho específico, na escola, sobre as questões de gênero e sexualidade, a partir das orientações dos PCN's, haja vista que o mesmo é um universo marcado pelo movimento homofóbico em todo o seu âmbito. O que há na escola, em presença marcante, é uma violência psicológica com a omissão e a invisibilidade, quanto via física com um tratamento pejorativo, humilhações, falta de respeito e agressões em relação ao grupo LGBT. Vejo constantemente alunos serem mal tratados em sala de aula pelos colegas através de piadas e "brincadeiras" desrespeitosas, sem que haja diálogo, discussão ou a interferência do professor sobre o direito e a legitimidade dos seres humanos. Os professores, em sala de aula, agem de forma velada e silenciosa, com reservas em relação ao grupo LGBTs, e em nenhum momento se mostram acolhedores ou preocupados com o silêncio, o isolamento e até os maus tratos sofridos por esses alunos. Já na sala dos professores, confirmam sem constrangimento o seu preconceito e a sua discriminação, usam termos pejorativos e brincadeiras depreciativas sem nenhum respeito e dignidade. (DEPOIMENTO da cursista Nancy, registro no Questionário recebido em: 12 maio 2014).

Essa omissão no reconhecimento dos seus pares e o tratamento dado aos estudantes na escola de educação básica leva-os a silenciar sobre si mesmos como se fossem inferiores, em não assumir suas identidades. Práticas do silêncio e da (in) diferença ao outro denota cumplicidade com valores e padrões de comportamento hegemônico, que (re) produz e configura expressões de homofobia. Tal contexto escolar nos remete a análise de Miskolci (2010:19) que chama atenção para as consequências e danos que esse tipo de postura pode afetar aos estudantes, em lhes acarretar como, por exemplo, a negação de si mesmos em tudo o que os diferencia da maioria. Nesse sentido, é categórico quando afirma:

A prática educativa fincada na suposta invisibilidade da sexualidade e no silêncio sobre as formas diferentes de amar é homofóbica, pois pressupõe que ignorar a existência de práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo levaria os jovens a optarem pela heterossexualidade. Assim, a instituição escolar revela que sua neutralidade em termos sexuais nunca passou de cumplicidade com a forma de sexualidade hegemônica e prescrita como única. A neutralidade se funda no objetivo de assumir uma só via para todos, ou seja, a neutralidade não passa de heterossexualidade compulsória disfarçada. (MISKOLCI, 2010:19)

Depoimentos semelhantes ao entendimento mencionado sobre a condução dessas questões na dinâmica da escola, em destaque a *Sexualidade no cotidiano escolar*,⁵³ foi objeto de debate durante o curso GDE proposto pela Professora Pesquisadora responsável por essa temática.

É perceptível nos diálogos travados no fórum de discussão e é recorrente em suas falas essa observação quando enaltecem a relevância ao tema, mas não negam a dinâmica do silêncio existente nesse contexto, bem assim também apontam a necessidade de se ampliar o debate dentro da escola.

O silêncio e o consentimento da violência é, sem dúvida, uma prática comum nas escolas. É tão difícil falar sobre sexualidade na escola, que o silêncio e a repressão acabam sendo “a melhor alternativa”. Não somos preparados para tratar das sexualidades existentes, por isso o jeito mais fácil é seguir em frente, sem pensar ou refletir nas consequências que nossas omissões causam na vida do estudante. (DEPOIMENTO da cursista Glória, retirado da plataforma *Moodle*. Acesso em: 16 maio 2014).

Como dou aula em escola de ensino médio é comum haver adolescentes que se assumem enquanto homossexuais ou que apresentam características tidas como não próprias para seu sexo biológico. Bom, o que se observa no geral é que há, por parte de professores e de outros alunos, uma não aceitação. Em casos que envolvem problemas de discriminação direta não se observa uma intervenção, mas sim um consentimento. Há ainda, por parte dos docentes, o fortalecimento de “brincadeiras” preconceituosas e comentários de mau gosto. Percebe-se ainda que muitos professores gostariam que esses alunos simplesmente deixassem de ser o que são e mudassem seus “trejeitos” e comportamentos tidos como escandalosos e outras coisas do tipo. Poderia citar aqui vários exemplos de episódios que já presenciei na escola e de falas de colegas que escutei sobre posturas intolerantes e homofóbicas. (DEPOIMENTO da cursista Iracema, retirado da plataforma *Moodle*. Acesso em: 16 maio 2014).

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação. Em outras palavras, com frequência, colocamos nossas boas intenções e nossa confiança numa educação a serviço de um sistema sexista e heteronormativo de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma

⁵³ Fórum discutido no período compreendido entre 30 de março de 2014 a 27 de abril de 2014. Acesso em: 16 maio 2014.

parte significativa de seu poder de conservação. Acredito que nós professores não conseguimos mudar o mundo sozinhos, mas com certeza contribuimos de forma positiva quando desempenhamos nosso papel com total competência e imparcialidade. É relevante que a escola, ou seja, que toda a equipe escolar esteja preparada para abordar assuntos ligados à sexualidade, pois essa questão está presente na nossa cultura, como na nossa história de vida, assim como as suas constantes mudanças. (DEPOIMENTO da cursista Jurema, retirado da plataforma *Moodle*. Acesso em: 16 maio 2014).

A escola parece ser o local em que a vigilância e o controle sobre a sexualidade e a socialização de gênero são mais frequentes. Além disso, a maioria das pessoas que formam a escola (principalmente coordenação, direção e professores) se esforça para que qualquer política que toca esses assuntos passe despercebida ou desacreditada. Ano passado, tive conhecimento da portaria sobre o uso do nome social para pessoas trans e travestis. Durante uma coordenação de área (não a coletiva), o coordenador leu a portaria e terminou com “só para vocês saberem. Como isso chegou, tenho que passar para vocês.” Visivelmente incomodado com o conteúdo da portaria – isso enquanto eu sorria e exclamava “Que bacana!”. Não sei se a escola atual informou aos professores, vou levar uma cópia para lá. (DEPOIMENTO da cursista Kayonara, retirado da plataforma *Moodle*. Acesso em: 16 maio 2014).

Os relatos em destaque confirmam a dificuldade em se trabalhar a temática sexualidade, haja vista os profissionais da educação não se sentirem preparados para lidar com as sexualidades existentes.

Tal contexto escolar nos remete às contribuições de Paz (2014:158) que considera a formação continuada desses profissionais um dos pressupostos básicos no que diz respeito a possíveis mudanças na prática educativa. A autora afirma que: “é importante que suas percepções sejam reveladas porque a mudança na prática pedagógica, no caso das temáticas gênero e sexualidade, envolvem questões intelectuais (conhecimento), emocionais (constituição pessoal), valores e crenças”. Mais adiante, a autora atribui a esse tipo de postura pedagógica se deve a condições sócio-históricas de pensamentos e dimensões de sentido. Assinala dessa forma que: “A formulação e a construção das categorizações referentes à sexualidade são resultado de uma construção histórica, oriunda principalmente da concepção normativa dos sistemas de sexo-gênero.” (PAZ, 2014:159).

Ainda no que se refere a esse tipo de prática social de reprodução, Louro (2001b) destaca que a escola é uma das instituições que se utiliza de recursos discursivos, de códigos, de símbolos produzindo e reproduzindo diferenças,

desigualdades, identidades, delimita espaço aos indivíduos, imprimindo-os uma postura. Assim adverte

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejar-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da “norma”. (LOURO, 2001b:89).

Esses significados atribuídos ao poder ou às relações de poder, segundo Foucault (2004), exercidos pela escola configura correlação de forças desequilibradas, heterogêneas, instáveis e tensas, que vão se estabelecendo a partir de diversos pontos e em meio a relações desiguais.

Depreende-se dessa interpretação que a prática que se apresenta nas escolas de educação básica no DF, no tocante à orientação sexual (homossexualidade), também se caracteriza por desrespeito aos sujeitos que a compõem, haja vista um cenário que revela atitudes de segregação apoiadas em o tratamento da (in) diferença a esse público e a relação de poder marcada pela invisibilidade.

Em face a esse contexto, faz-se necessário que a escola esteja atenta ao tipo de concepção de sujeito que deseja despertar em seus educandos, que exercício de cidadania deseja promover, uma vez que como espaço de formação dos seus pares é, por excelência, o lugar onde se deveria dar voz a todas e a todos seus partícipes.

É bem verdade que, se direcionarmos o olhar a partir do teor dos instrumentos normativos e diretrizes da educação brasileira, e, portanto, indicados à realidade do Distrito Federal, em especial na primeira década deste século, é inegável os avanços acerca das questões relacionadas à sexualidade, notadamente a implantação de políticas públicas que atendem essa demanda. Como por exemplo, o Programa Brasil Sem Homofobia (2004), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009), bem assim dos pressupostos teóricos basilares do Currículo

da Educação Básica, denominado Currículo em Movimento⁵⁴ (2010), da Secretaria de Estado de Educação do DF, que dedica um dos seus eixos transversais a esse tema.

No entanto, é visível neste estudo que a prática educativa no ensino básico no DF ainda não leva em consideração esses instrumentos norteadores ao reconhecimento das diferenças, da equidade de gênero, do respeito à diversidade sexual e, por conseguinte, dos direitos humanos. A omissão dessas questões no trabalho pedagógico se configura em produção e reprodução de valores sociais e sexuais disseminados em atitudes de cunho homofóbico e de 'naturalização' das diferenças nesse contexto.

3.2.4 Avaliação das/dos cursistas sobre o GDE

No que diz respeito à avaliação do curso, como política educacional de formação continuada de docentes, as/os professoras/professores cursistas consideram essa experiência significativa, e, enaltecem sobremaneira a sua contribuição teórica como pressuposto básico à fundamentação para suas práticas educativas. Nesse sentido, os depoimentos a seguir destacam o GDE como proposta inovadora para desconstrução de preconceitos e estereótipos na realidade em que se inserem.

A avaliação e aprendizagens do Curso GDE, considero principalmente o impacto em minha formação, em minha forma de pensar e agir também. Primeiramente percebi que eu não era uma pessoa sem preconceitos, visto que também faço parte dessa cultura heteronormativa. E é primordial que você mesma compreenda os seus preconceitos e se liberte dos mesmos, não permaneça apenas com o discurso. (Professora-cursista Nancy, 20 anos de magistério).

Eu achava que estava livre de preconceitos antes do GDE. No decorrer do curso a cada dia ficava com mais vergonha de minhas atitudes e julgamentos e o quanto eu não sei de nada. Minhas atitudes e conhecimentos precisam melhorar muito, porém penso que meus olhos foram abertos, parece que eu era cega de certa forma. Muita coisa vai mudar, sei que meu sonho de mudar o mundo nunca será realizado, mas eu não posso parar de sonhar, senão o

⁵⁴ Versão Preliminar avaliada em sete plenárias no segundo semestre de 2011, com a participação dos segmentos profissionais da instituição.

meu sentido de continuidade por aqui acaba. (Professora-Cursista Raissa, 5 anos de magistério).

O curso tem servido para eu rever os meus conceitos sobre a diversidade, quebrar tabus e reavaliar a minha prática pedagógica. É um curso para além do fazer pedagógico, é um curso para a vida. Muito bom! (Professora-cursista Felícia, 27 anos de magistério).

Comunga-se da opinião contida nos depoimentos anteriormente transcritos quanto à validade de implantação dessa política pública, por se considerar a riqueza do arcabouço teórico dessa proposta como mecanismo de reflexão sobre uma realidade social excludente, ancorada em modelos hegemônicos e por uma lógica de poder dominante sobre os grupos minoritários. Destaca-se também, entre outros aspectos, o formato desse curso que privilegia uma metodologia de trabalho pedagógico com interfaces entre fenômenos tão complexos como a homofobia, o racismo, o sexismo, e instiga à desconstrução de atitudes discriminatórias resultado dessas práticas sociais.

Como política pública de formação continuada de docentes intenciona o debate entre as temáticas de educação das relações étnicorraciais, de sexualidades, de orientação sexual, de gênero, de maneira a fornecer elementos que possibilitem transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela escola. Destarte, enfatiza a responsabilidade de a escola rever o seu papel social na pessoa de seus formadores, para uma mudança no cenário da educação que vislumbra respeito e reconhecimento dos sujeitos em suas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que permanece inarredável, como pressuposto básico, como direito essencial, é o direito a ter direitos.

(ARENDDT, 1988)

A epígrafe em referência sinaliza a ideia de movimento, e, nesse sentido toma-se emprestado o que assinalou a cientista política Hannah Arendt para enfatizar a dinâmica do processo social, particularmente para dar sentido ao que se institui como condição de cidadania nas sociedades democráticas.

No contexto desta investigação a analogia que se faz refere-se à implantação de políticas públicas na educação brasileira, que traz em sua gênese um histórico de luta e participação de intelectuais desse setor, bem como de outros segmentos da sociedade, amparados pela dinâmica dos movimentos sociais. E, nesse movimento carregado de significados e contradições é que se delineiam os acontecimentos. Outrossim, a comparação feita também se aplica a organização das ações do Estado nacional a partir dos Acordos Internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Trazendo esse cenário para uma realidade mais próxima, qual seja a do universo escolar, esse estudo se propôs a investigar as possibilidades em promoção da igualdade de direitos e superação de práticas educativas da (in) diferença ao outro, a partir da aplicação de uma política pública do ideário de reconhecimento à diversidade, destinada a formação continuada de docentes.

Por conceber a escola como espaço essencial à formação dos sujeitos poder-se-ia aplicar ações efetivas para desconstrução de práticas discriminatórias, não apenas com nuances de tolerância, mas, sobretudo como *locus* privilegiado de respeito e valorização dos sujeitos de direitos. E, por assim entender o ambiente escolar, pressupõe-se que a sua função social seja a de promover ascensão e inclusão dos grupos socialmente marginalizados, ao longo de suas trajetórias sócio-históricas, pela discriminação das diferenças e pelas múltiplas formas de expressão de intolerâncias (do racismo, do sexismo, da homofobia).

A análise documental do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) como política pública permitiu-nos considerar que, um dos elementos extremamente positivos, do ponto de vista da aplicação, é a parceria com as Universidades e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. No caso em análise, o estreitamento de relações entre a Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A aproximação dessas instituições públicas vivifica o papel social da educação em perspectiva ampla e significativa para seus sujeitos, haja vista a produção acadêmica ser elemento essencial à prática pedagógica da escola de ensino básico, e vice-versa; pois a escola de educação básica mina por inquietações ao objeto de pesquisa acadêmico, configurando-se em um movimento dialético entre essas instituições.

Por conseguinte, há de se destacar que como política pública de formação o curso GDE envereda possibilidades de ampliar o debate no espaço da sala de aula, bem como política promissora ao reconhecimento do sujeito de direitos. Nesse sentido, norteia um paradigma de educação que reconheça, sobretudo, a diversidade, combatendo cotidianamente todas as formas de discriminação que se enraízam nos preconceitos, estigmas e estereótipos estabelecidos nas relações sociais. Dessa forma, vislumbra-se que a igualdade de direitos deva ser considerada no seu aspecto mais amplo, assumindo principalmente a dimensão de sentido real aos sujeitos partícipes desse processo de formação em sua vida histórico-escolar e social.

Quanto aos efeitos do curso, os/as professores/professoras cursistas lhe atribuem prestígio no tocante à contribuição teórica, enaltecem a validade do material didático de apoio como ferramenta para reflexão sobre a prática pedagógica. É percebido como um 'despertador' e provocador a mudanças de comportamentos e valores. Entretanto, esse entendimento não apresenta, ainda, alterações na prática pedagógica de maneira a contemplar o respeito aos direitos humanos e exercício de cidadania em sua plenitude aos sujeitos em formação na escola pública do Distrito Federal, conforme hipótese inicial aventada nesta investigação.

Do ponto de vista desta análise, tal procedimento configura-se em relação conflituosa, haja vista a dissonância de valores pessoais e das responsabilidades profissionais. Os/as participantes do curso ainda estão presos a concepções inerentes às subjetividades, restritas à reflexão pessoal, o que demanda tempo para

mudança de postura; um processo de desconstrução dos valores culturais idiossincráticos desses profissionais da educação à ideia de coletividade, sobretudo internalizar a noção de respeito aos sujeitos que compõem o universo escolar.

É inegável na pesquisa que a política pública ora analisada tem o alcance de provocar aos profissionais do ensino, no campo dos anseios, sensibilização como circunstância inicial para um olhar com mais acuidade e valorização às questões que envolvem a diversidade. No entanto, para mudar práticas discriminatórias e desmistificar falsos conceitos no que diz respeito às diferenças étnicorraciais, de gênero, por orientação sexual do seu público educacional, os profissionais necessitam desvencilhar-se de posturas arraigadas de preconceitos. Urge a percepção de sua prática docente que, consciente ou não está contribuindo para o fracasso e abandono de muitos estudantes que não encontram na escola a valorização de seus grupos, a ideia de pertença; e, portanto, espaço para construção de suas identidades.

Considera-se relevante enfatizar que, esse tipo de trabalho educativo que despreza o conhecimento da trajetória sócio-histórica desses grupos, incide em a (re) produção das desigualdades instituídas na 'naturalização' de práticas racistas, homofóbicas, sexistas. Há que se considerar, também, que essas práticas não estão dissociadas da ordem econômica estabelecida em nossa sociedade, que influencia sobremaneira a educação formal, o pensamento e o tratamento dado aos grupos socialmente discriminados por suas diferenças.

O presente estudo evidenciou, também, que a oferta de vagas no curso GDE representa um número pouco expressivo se comparado à quantidade de profissionais ativos da Rede pública da educação básica do DF.

Todavia, vale ressaltar que as instituições Secretaria de Estado de Educação do DF por meio da sua escola de formação de profissionais, a EAPE; o Sindicato dos Professores (SINPRO), e a Universidade de Brasília ofertam outros cursos que contemplam as temáticas destacadas nessa política pública analisada.

A pesquisa em campo ainda revelou que o Estado brasileiro, e, portanto, o entendimento aplica-se ao contexto da escola pública no DF, dispõe de documentos norteadores (fruto de processos reivindicatórios e de conquistas desafiadoras), que se apoiam em uma perspectiva de educação inclusiva, como direito social. Tais instrumentos expressam as mais recentes reformas da educação pública brasileira e, destarte, constituem-se em diretrizes que pressupõem o desenvolvimento de

ações educativas e de práticas pedagógicas para mudanças da realidade educacional. Destacam-se, entre outros:

- a Constituição Federal (CF/1988) que apregoa a igualdade de direitos a todos/as cidadãos/cidadãs brasileiros/brasileiras;
- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (Lei n. 9394/1996) que preconiza o acesso à educação de qualidade;
- o Plano Nacional de Educação, PNE, (Lei n. 10.172/2001), que redefine o eixo das políticas para a educação básica, proposto a cada decênio;
- os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF) e para o Ensino Médio (PCNEM), lançados a partir de 1997, instituem referenciais para a renovação e reelaboração do currículo da escola;
- a Lei n. 10.639/2003, que altera o Artigo 26-A, da LDB, e aponta iniciativas institucionais que tentem concretizar uma educação que considere e contemple as relações étnicorraciais;
- o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP 003/2004) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- o Plano Nacional de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira como possibilidade de resgatar o conhecimento de nossa matriz africana e, portanto, o acesso aos valores culturais produzidos por nossos ancestrais, bem como mecanismo de construção de uma identidade negra. Semelhante a essa linha, a SEDF disponibiliza o documento *Orientações Pedagógicas - Artigo 26 A da LDB*, com sugestões para elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas e sugestão de referencial teórico para formação continuada dos professores (coordenação pedagógica);
- a Lei 11.645/2008 que enaltece o reconhecimento das culturas dos povos indígenas, populações que também se inserem nos processos de negação dos direitos sociais em nosso país. A escola, pode se apropriar da riqueza da diversidade cultural indígena e aderir ao seu currículo

escolar, dando abertura às distintas manifestações e valores culturais, desvencilhando-se de uma prática pedagógica etnocêntrica;

- os Planos Nacionais de Políticas para Mulheres I e II (de 2004 e 2008), que vislumbram o enfrentamento e a superação das desigualdades de gênero e raça em nosso país;
- o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/Brasil, 2007), e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (homologadas em 2012), apontam a possibilidade de contribuir para a formação de uma sociedade inclusiva para todos.

Como etapa processual inerente a implantação de política pública dessa natureza, considera-se interessante que após algumas edições no Distrito Federal, esse curso seja avaliado com vistas a sua continuidade e/ou aperfeiçoamento. Para tanto, recomenda-se estudo futuro *in loco*, para verificar os reflexos e resultados desse investimento na dinâmica do cotidiano escolar, a partir da visão dos/das alunos/alunas desses professores cursistas que fizeram a formação GDE.

Como desenlace desta discussão, propõe-se a construção de um trabalho pedagógico efetivo, que garanta o reconhecimento desses sujeitos em suas singularidades, como possibilidade de superação da cultura excludente que se gerou na formação cultural do povo brasileiro da (in) diferença ao outro, da qual a escola básica do DF insiste em reproduzir tal concepção no cenário educacional.

Para tanto, indica-se que de posse do conhecimento adquirido no curso GDE, os seus participantes divulguem nas Coordenações Pedagógicas com seus pares e incluam essas temáticas no Projeto Político Pedagógico de suas escolas. Que essas questões sejam problematizadas junto à comunidade escolar, envolvendo o corpo docente, os/as estudantes, as mães, os pais, responsáveis e demais funcionários.

Reitera-se que, a partir de uma concepção de educação inclusiva e que privilegie a ideia de coletividade, que promova abertura ao debate para contagiar e sensibilizar outros sujeitos, envolvidos pelo sentimento de pertença e de participação política, as ações adquirem novos significados. Em síntese, que esses temas façam parte do currículo escolar (não seja cerceado ao registro oficial), mas que se constitua em ações propositivas no cotidiano de toda a escola — da gestão escolar ao trabalho de sala de aula.

E, por fim, compreende-se que há necessidade de os profissionais (re) significarem suas práticas, que a educação para as relações étnicorraciais, de gênero, as por orientação sexual pressupõem a desconstrução de certos preceitos, valores, concepções de sentido arraigadas culturalmente. E, por entender que a desconstrução de paradigmas não se dá de imediato, é processual, há que se ponderar, portanto, que ter consciência de sua necessidade já pode ser considerado muito significativo. Nesse sentido, o nosso desejo é que a escola pública no DF incorpore o papel social de promotora da igualdade e do respeito às diferenças, que vá além da ideia de tolerância; que o seu trabalho educativo priorize o olhar para os sujeitos de direitos com a dignidade que se deseja para si, com a perspectiva de educação que vislumbra uma sociedade alicerçada em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. In: _____. (coord.); CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Patrícia Pinto. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, 2009. 496 p.

_____.; CASTRO, M. G. (coords.). *Relações raciais na escola: reprodução das desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-3-, jan./mar.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002> Acesso em: 07 set. 2013.

_____. GOMES, Nilma L. (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. BARBOSA, Lucia M. de Assunção; SILVÉRIO, Valter. R. (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ALVES, Lynn. Um olhar pedagógico das interfaces do moodle. In: _____.; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (orgs). *Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso*. Salvador: Eduneb, 2009. p. 187-202.

ARENDDT, Hannah. *Da revolução*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *O que é Política?* Fragmentos das obras póstumas compiladas por Úrsula Ludz. São Paulo: Bertrand Brasil, 2006.

ARISTÓTELES. *Política*. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31. n. 113, p. 1381-1416, out/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 15 set. 2013.

AVILA, Carlos F. Dominguez; AZEVEDO, Gilvaci R. Política educacional, ensino médio e cidadania: repensando sua identidade e organização. In: _____.; ROSA, Renata de M. (orgs.). *Democracia, desenvolvimento e cidadania no Brasil: a construção de uma agenda de pesquisa em políticas públicas*. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 225-251.

AZEVEDO, Janete M. L. de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARBEIRO, Heródoto. CANTELE, Bruna N. *Ensaio geral 500 anos de Brasil*. São

Paulo: Nacional, 1999.

BARBOSA, Lucia M. de Assunção. (org.). *Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BASTIDE, Roger. *As Religiões africanas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, USP, 1985.

BAUMAN, Zigmund. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENEVIDES, Maria Victória de M. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, Julio Groppa. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BENTO, Maria Aparecida S. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

BERUTTI, Flávio C.; FARIA, Ricardo de M.; MARQUES, Adhemar M.; *História contemporânea através de textos*. São Paulo: Contexto, 2005.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. [tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. et al. *Dicionário de Política*. 13. ed. [tradução João Ferreira]. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

_____. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. 16. Reimpressão. [tradução Marco Aurélio Nogueira]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

BODGAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BONAVIDES, P. *Do Estado Liberal ao Estado Social*. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. [tradução de Maria Helena Kühner]. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2007.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 07 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Petry Gráfica e Editora Ltda., setembro/2009.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Estudos & Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 29. Síntese e Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/*Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. (versão 2007). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.678.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 13 out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 13 out. 2012.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. *I Plano Nacional de Políticas para Mulheres*. Brasília: SPM, 2004.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, FCC, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: _____. (org.). *Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. SP: Saraiva, 2006.

CANDAU, Vera Lúcia. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p.715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís R. A dimensão simbólica dos direitos e a análise de conflitos. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2010, v. 53 n. 2. Disponível em:< [http://www.fflch.usp.br/da/arquivos/53\(2\).pdf](http://www.fflch.usp.br/da/arquivos/53(2).pdf)>. Acesso em: 28 maio 2013.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. [tradução pela equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC – Campinas]. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CARRARA, Sérgio. et al. (org.). *Gênero e Diversidade na Escola: trajetórias e repercussões de uma política inovadora*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero e diversidade na escola: análise de planos de ação de professor@s em formação continuada na Paraíba. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 9. Anais Eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278283217_ARQUIVO_CARVALHOST28PlanosGDE.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

CARVALHO, M. P. de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.

CATTANI, Antonio D. et al. *Dicionário Internacional da outra economia*. Almedia/CES. Série políticas sociais. 2009.

CENTRO Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – IMS/UERJ. *Gênero e Diversidade na Escola. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CHAMON, Magda. *Trajetória da feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

COSTA, Marisa C. V. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DALLARI, Dalmo de A. *Elementos de teoria geral do Estado*. 28. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. *Direitos humanos e cidadania*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DAL ROSSO, Sadi. (org). *Políticas para promoção da igualdade racial no Brasil: o papel da SEPPIR*. Goiânia: FUNAPE/ Programa de Direitos Humanos da UFG, 2009.

DELORS, Jacques. et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (Art 26-A da LDB)*. Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012.

FERNANDES, Florestan. *A integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo A. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto. 2001 - (Repensando a História).

FURLANI, Jimena. Gêneros e Sexualidades: políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Miriam P. et al. (orgs.). *Movimentos Sociais, Educação e Sexualidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

GENTILI, Pablo A. A. O Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, São Paulo, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez.2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz T. da.; GENTILI, Pablo. (Orgs.). *Escola S. A. – Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

_____.; SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro:

algumas reflexões. In: _____. (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia M. de Assunção; SILVÉRIO, Valter R. (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lucia M. de Assunção. (orgs.). *O Pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EdUFSCar, 1997. p. 17-30.

_____. SILVA, Petronilha Beatriz G. (orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cidadania e Retóricas Negras de Inclusão Social *Revista Lua Nova*, São Paulo, 85: 13-40, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010264452012000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 3 jun. 2013.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987, n. 63, p. 24-28.

HEIDEMANN, Francisco G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: _____.; SALM, José Francisco. (orgs.). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

HEILBORN, M. L. Construção em si, gênero e sexualidade. In: _____. (org.). *Sexualidade: olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____.; CARRARA, S. *Gênero e Diversidade na Escola: uma proposta de ação*. In: CARRARA, S. et al. (orgs.). *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009. (226p.).

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HOBBS, Eric J. *A Era das Revoluções (1789-1848)*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*.

Tradução de Luís Repa. São Paulo: 34, 2009.

HYPÓLITO, Álvaro L. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A.; CUNHA, M. I. (orgs.). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. O processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEDORO, Mário. (org.) *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

KOSHIBA, Luiz. PEREIRA, Denise M. F. *História do Brasil no contexto da História ocidental*. 8. ed. São Paulo: Atual, 2003.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. (orgs.). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres, 2009.

LOCKE, John. *Ensaio Acerca do Conhecimento Humano*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília, MEC/UNESCO, 2009.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. In: LOPES, Denilson et al. (orgs.). *Imagem e diversidade sexual*. São Paulo: Nojosa, 2004.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001a.

_____. O Currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001b.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a*

construção de uma cultura democrática. 2007. 429 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl. *Para uma crítica da economia política*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____.; ENGELS, Friedrich. A divisão social do trabalho e as suas consequências: a propriedade privada, o Estado, a "alienação" da actividade social. In: *Obras escolhidas. Capítulo Primeiro de A ideologia alemã*. Berlim, 1977. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/cap2.htm#topp>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

MAZZON, José Afonso (Coord.). *Relatório Analítico Final de Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*. Brasília: MEC/INEP; São Paulo: FIPE, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>> Acesso em: 13 maio 2014.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MOURA, Clóvis. *A Sociologia do Negro no Brasil*. São Paulo: Ética, 1988.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

_____. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: MEC, SECAD, 2008b.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

NUNES, Denise (Red.). *Ética e pluralidade cultural*. Diário Catarinense, Caderno de Ensino a Distância, n. 4, Curso de Aprimoramento Profissional, Florianópolis, 13 de janeiro de 2000.

OLIVEIRA, Susane R. de. Educação Inclusiva e Não-Sexista: as políticas educacionais para a equidade de gênero no Brasil (2004-2007). In: AVILA, Carlos F. Dominguez; ROSA, Renata de M. (orgs.). *Democracia, desenvolvimento e cidadania no Brasil: a construção de uma agenda de pesquisa em políticas públicas*. 2. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO. 2003. nov. p. 10-13; Porto Alegre, Brasil [CD-ROM]. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Discurso e leitura*. 5 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2000.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. *“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”*: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997. Edição original: 1983.

_____; HENRY, Paul; HAROCHE, Claudine. A semântica e o Corte Saussuriano: língua, linguagem e discurso. *Revista Linguagem*, n. 03, p. 01-19, 2008. São Carlos: UFSCar. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/traducao_hph.php>. Acesso em: 15 maio 2014.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIZA, Suze. Acerca do Estado contemporâneo. In: PRAUN, Luci. (org.). *Do global ao local: tensões e conflitos no espaço urbano*. Universidade Metodista de São Paulo. 2. ed. São Bernardo do Campo, SP: Autor, 2009. p. 83-87.

PRADO JR., Caio. *Evolução Política do Brasil, colônia e império*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PRADO, Marco A. M.; MACHADO, Frederico V. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Rosa Margarida de C. *Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento Negro e o Direito à diferença. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, Lucia M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 105-122.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. [tradução de Lourdes Santos Machado; introduções e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado]. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores; v. 6).

RUIZ, Antonio Ibáñez. *Sugestões para melhorar a educação básica: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil*. São Paulo: Moderna, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: _____. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Isabel Aparecida dos Santos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo. Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-114.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça: A Política Social na Ordem Brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SANTOS JR, Oswaldo de O. Estado contemporâneo e políticas públicas. In: PRAUN, Luci. (org.). *Do global ao local: tensões e conflitos no espaço urbano*. Universidade Metodista de São Paulo. 2. ed. São Bernardo do Campo, São Paulo: Edição do Autor, 2009.

SALVADORI, Mateus. Honneth, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais. Trad. De Luiz Repa. São Paulo: 34, 2003. *Revista Conjectura*, v. 16, n. 1, jan./abr. 2011.p. 189-192. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/.../618>. Acesso em: 15 fev. 2014.

SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCARPELLINI, Marister; CARLOS, Viviani Y. *Monoparentalidade Feminina e Vulnerabilidade Social: a realidade de mulheres chefes de família no município de Apucarana*. ANAIS DO II SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS. ISSN2177-8248 Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011. GT3- Gênero e Família – Coordenadora Cássia Maria Carloto. Disponível em: <http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/da2d0ef8-4a35-4f01-9ad3-d6d065dad545/mulheres-chefes-familia_mulheres-empendedoras_projetos-extensao-tb.pdf?MOD=AJPERES> Acesso em: 23 maio 2014.

SCOTT, J. W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez. 1995.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, A. et al. Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In: JACCOUD, Luciana. (org.). *A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos*. Brasília: Ipea, 2009.

SILVA JR., Hédio. *Estatuto da Igualdade Racial: nova estatuta para o Brasil*. São Paulo: CEERT, 2012.

_____. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica: breve histórico.

In: RAMOS, Marise N.; ADÃO, Jorge. M.; BARROS, Graciete M. N. (coords.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

SILVA, Petronilha B. G. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete.; GOMES, Nilma L. (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia de A. et al. (orgs.). *De Preto a Afrodescendente; trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003. p. 181-197.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re) configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 87-108.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (orgs.).6. ed. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 191-263.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. UNIC/RIO/005. dez/2000. Versão on-line em português. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/documentos/direitos-humanos/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Júlio G. (org). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: SUMMUS, 1998, p. 93 - 105.

VIEIRA, Sofia L.; FARIAS, Isabel M. S. de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Líber Livro, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portafólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2005. 2. ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4. ed. Volume 2. [tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa]. Brasília, DF: UnB. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. 586 p.

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO



(61) 3445-5717 / E-mail: cep@unieuro.com.br
Av. das Nações, Trecho 0, Conjunto 5 - Brasília-DF
CEP: 70.200-001

Comitê de Ética em Pesquisa UNIEURO

Brasília-DF, 21 de outubro de 2013.

Prezada Profª Drª Gleisse Ribeiro Alves
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Unieuro

_____, vem por meio desta
informar que está ciente e de acordo com a realização nesta instituição da pesquisa
intitulada '**Do respeito às diferenças ao reconhecimento da diversidade: política
pública educacional como promotora da igualdade de direitos**', sob a
responsabilidade da pesquisadora Maria das Dores Sampaio a ser realizada no
período de dezembro/2013 a março de 2014.

A pesquisadora responsável declara estar ciente das normas que envolvem
as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução CNS nº 196/96 e que a
parte referente à coleta de dados somente será iniciada após a aprovação da
pesquisa por parte desse Comitê e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
(CONEP), se também houver necessidade.

Nome e carimbo com o cargo do representante da instituição

APÊNDICE II

**TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____,
aceito participar da pesquisa desenvolvida pela mestrandia em Ciência Política Maria das Dores Sampaio (Matrícula: CP 12/009N1C1), sob a orientação da Professora Dr^a Iolanda Bezerra dos Santos Brandão, professora do Centro Universitário Unieuro. Estou ciente do tema e dos objetivos desse estudo, bem como dos procedimentos nele envolvidos, das normas éticas que me foram asseguradas a preservação total da minha identidade. Assim, participo voluntariamente deste trabalho e autorizo a utilização das minhas informações para fins acadêmico-científicos, sem restrição de citações e dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros, ciente de que a publicação e divulgação dos resultados contribuirão para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

(Assinatura)

Brasília-DF, _____ de _____ de 2014.

Contatos:

Pesquisadora responsável: Maria das Dores Sampaio

e-mail: profdorasampaio@gmail.com

APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA **Gestores da SECADI/Ministério da Educação**

Primeiro Momento - Acolhida

- Agradecimento por conceder a entrevista;
- Informação geral sobre o objeto da pesquisa;
- Trajetória: Perfil profissional (formação acadêmica; trajetória profissional, tempo de trabalho como gestor/gestora, tempo de trabalho na Secretaria/Diretoria e/ou Coordenação-Geral).

Segundo Momento - Percepções sobre o GDE

1. Como você analisa as relações de gênero, às étnicorraciais, às por orientação sexual, que se apresentam na sociedade brasileira e, de maneira mais específica, na educação?
2. Em linhas gerais, o que orienta as ações da Coordenação-Geral de DDHH/ da SECADI no tocante à valorização das questões da diversidade e inclusão escolar?
3. Seria possível relatar as dificuldades enfrentadas por esta Secretaria/ Coordenação para implementar políticas relacionadas à educação em direitos humanos, em particular que vislumbrem o reconhecimento das diferenças?
4. Para você, como gestor, o que representa a implantação do curso GDE para a educação brasileira? O que o diferencia das demais ações políticas realizadas por esta Secretaria?
5. Em sua opinião, um curso de extensão universitária/aperfeiçoamento, como a exemplo o GDE, é suficiente para fundamentar uma prática educativa de combate ao preconceito e às diversas formas de discriminação social? Que provocações o curso fomenta para uma educação não sexista, não homofóbica, não racista?
6. Como se dá a articulação entre o Ministério da Educação e as suas parcerias (Secretarias Estaduais e Municipais de Educação/Universidades/Movimentos Sociais, etc.). O que você destacaria nessa dinâmica de relações operacionais?
7. Na sua percepção, que impactos/efeitos e mudanças o curso GDE (em sucessivas edições) tem provocado na escola pública brasileira? Qual sua avaliação desse cenário?
8. Que outras iniciativas, além do curso GDE, o Ministério tem implementado como políticas públicas educacionais para atender as questões da diversidade? (políticas de combate ao preconceito racial/homofobia/gênero)
9. Fique à vontade para acrescentar algo que julgar necessário a esta entrevista. Obrigada.

APÊNDICE IV – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Coordenação do GDE/Universidade de Brasília

Primeiro Momento - Acolhida

- Agradecimento por conceder a entrevista;
- Informação geral sobre o objeto da pesquisa;
- Trajetória: Perfil profissional (Formação acadêmica/linha de pesquisa; trajetória profissional, tempo de trabalho no magistério, tempo de trabalho na Universidade de Brasília/ tempo na Coordenação do curso GDE);

Segundo Momento – Percepções sobre o GDE

1. Professora, a senhora poderia falar, o que o curso GDE, como política pública de formação continuada de professores/as, representa para a Faculdade de Educação/Universidade de Brasília?
2. Do seu ponto de vista, o que diferencia o curso GDE das demais políticas públicas educacionais (nacionais)?
3. A procura pelo curso se dá em maior quantidade (números de inscritos) pelos profissionais com formação na área de Humanidades ou nas Ciências da Natureza? Quais motivos (recorrentes) os levaram à formação do GDE?
4. Quantas vagas são oferecidas por edição? Em média, qual o número de participantes por turma? Quantos concluintes na edição 2012/2013, nesta IES?
5. A senhora tem conhecimento de algum curso que contemple as temáticas da diversidade (educação das relações étnico-raciais, de gênero, em sexualidade e orientação sexual), desenvolvido por esta IES, antes da aplicação do curso GDE? Em caso afirmativo, poderia comentar sobre essa experiência?
6. Como os participantes lidam com a proposta do curso GDE?
7. Em sua opinião, um curso de extensão universitária/aperfeiçoamento, como a exemplo o GDE, é suficiente para fundamentar uma prática educativa de combate ao preconceito e às diversas formas de discriminação social? Que provocações o curso fomenta para uma educação não sexista, não homofóbica, não racista?
8. Sabe-se que a Equipe Formadora do curso GDE, no Distrito Federal, é selecionada pela Universidade de Brasília, instituição executora. A cada edição do curso, essa equipe é composta por novos integrantes. Qual sua opinião sobre esse formato na composição da Equipe?
9. Na sua percepção, que efeitos e mudanças o curso GDE tem provocado na comunidade do Distrito Federal, em especial aos profissionais da escola pública? Qual sua avaliação desse processo?
10. Fique à vontade para acrescentar algo que julgar necessário a esta entrevista. Obrigada.

APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professoras-Tutoras/Professor-Tutor do GDE/Universidade de Brasília

Primeiro Momento - Acolhida

- Agradecimento por conceder a entrevista;
- Informação geral sobre o objeto da pesquisa;
- Trajetória: Perfil profissional (formação acadêmica; trajetória profissional, tempo de trabalho no magistério, tempo de trabalho na Secretaria de Estado de Educação do DF/ tempo de trabalho na Tutoria do curso GDE);

Segundo Momento - Percepções sobre o GDE

1. A procura pelo curso GDE se dá em maior quantidade (números de inscritos) pelos profissionais com formação da área Humanidades ou nas Ciências da Natureza? Quais motivos (recorrentes) os levaram à formação do GDE?
2. Do seu ponto de vista, o que diferencia o curso GDE das demais políticas públicas educacionais (locais)?
3. Como os participantes/cursistas lidam com a proposta pedagógica do GDE?
4. Os materiais didático-pedagógicos (livros/vídeos/textos/bibliografias), disponíveis nas escolas do DF, contemplam às questões no que diz respeito aos direitos humanos, às relações étnicorraciais, ao gênero e à sexualidade? Que referência os docentes trazem sobre esses recursos?
5. Antes da aplicação do curso GDE, nas escolas onde os seus participantes atuam, existia algum trabalho de educação para a diversidade? Que experiências são relatadas?
6. Em sua opinião, um curso de formação continuada/aperfeiçoamento, como a exemplo o GDE, é suficiente para fundamentar uma prática educativa de combate ao preconceito e às diversas formas de discriminação social?
7. Sabe-se que a sistemática do curso GDE se estabelece em momentos diferenciados no Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA (fóruns de debate/produção de textos) e encontros presenciais. Como ocorre as discussões nesses espaços?
8. A produção acadêmica (projetos/atividades de intervenção pedagógica) dos/das cursistas do GDE apresenta mudanças educacionais e relacionais esperadas? Os professores trazem relatos de ações desenvolvidas na escola?
9. Em algum momento do curso, os docentes relataram episódios de discriminação em seu ambiente escolar?
10. Durante os encontros de mediação do curso (presenciais ou na plataforma virtual), houve manifestação de resistência em o respeito às diferenças e reconhecimento da diversidade?
11. Na relação com os cursistas do GDE, como as temáticas da democracia racial, homofobia, sexismo, racismo são tratadas?
12. Na sua percepção, que efeitos e mudanças o curso GDE provocou na comunidade do Distrito Federal, em especial aos profissionais da escola pública? Qual sua avaliação desse processo?
13. Fique à vontade para acrescentar algo que julgar necessário a esta entrevista. Obrigada.

APÊNDICE VI – QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor (a),

Solicito sua colaboração no projeto de pesquisa referente à minha Dissertação de Mestrado em Ciência Política, pelo Centro Universitário Unieuro, sob a orientação da Professora Dra. Iolanda Bezerra dos Santos Brandão. Tal projeto tem como objetivo investigar a política pública educacional ‘Gênero e Diversidade na Escola’, denominada GDE, destinada à formação continuada de profissionais da educação básica da rede pública do Distrito Federal.

As informações deste questionário são confidenciais e serão tratadas com sigilo.

Agradecemos a sua participação.

Maria das Dores Sampaio

A. Dados sociodemográficos

1. Sexo: _____
2. Ano em que nasceu: _____
3. Estado civil: _____
4. Religião: _____ () Não tem religião
5. Como você se autodeclara (etnia): _____
6. Há quanto tempo atua no magistério? _____
7. Escola (s) em que trabalha: _____
8. Localização da (s) Escola (s): () rural () urbano
9. Disciplina que leciona: _____ 9.1 () Compõe a equipe gestora 9.2 () outros
10. Formação Acadêmica: Especificar o curso de graduação: _____
() Licenciatura () Bacharelado
11. Possui pós-graduação? () Sim () Não
 - 10.1 Especialização. Qual? _____
 - 10.2 Mestrado. Área? _____
 - 10.3 Doutorado. Área? _____

B. Percepção sobre o seu trabalho

5. Como você considera sua escola: o ambiente de trabalho, sala de aula, relação com os demais profissionais? As ações pedagógicas são planejadas coletivamente?

6. Como são trabalhadas as questões transversais dos PCN's gênero, raça/etnia, sexualidade na escola; e, com os estudantes em sala de aula? Poderia citar exemplos de ações ou relatar alguma experiência de sala de aula com esses temas?

7. Sobre sua experiência pessoal em relação a práticas de preconceito e discriminação étnicorracial, você poderia fazer um relato sobre alguma situação que presenciou? Em sua família, lembra-se de episódios de preconceito e/ou acolhimento? E na sua vida de estudante e/ou profissional?

8. Por que você se candidatou a participar do curso **Gênero e Diversidade na Escola (GDE)**? Quais motivos o/a levaram a essa formação?

9. Em sua atuação docente, antes desse curso, desenvolvia atividades que contemplavam as questões de gênero, raça/etnia/sexualidade?

() Sim () Não Por quê? _____

C. Percepção sobre o GDE

10. Os materiais didático-pedagógicos (livros/vídeos/textos/bibliografias), disponíveis na escola em que você trabalha, contemplam às questões no que diz respeito aos direitos humanos, relações étnicorraciais, gênero, sexualidade? Ou os docentes têm que fazer adaptação do material e/ou adquirir novo acervo?

() Sim () Não Quais? _____

11. Consta do Projeto Político Pedagógico /Proposta Pedagógica de sua escola a (as) temática (s):

() Direitos Humanos () Relações Étnicorraciais () Relações de Gênero
() Sexualidades () População em situação de vulnerabilidade social

12. O Currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) é ancorado em princípios basilares à educação dos direitos humanos? Que contribuição traz à dinâmica escolar? _____

13. Já aconteceram episódios de discriminação em seu ambiente escolar? Em caso afirmativo, que prática excludente foi presenciada? E, nesse contexto, quais atitudes foram adotadas pelos profissionais da escola? _____

14. Em sua opinião, a escola deve combater qualquer tipo de preconceito ou formas de discriminação? Por quê? _____

15. Como professora formadora/professor formador, qual seu posicionamento em relação à 'democracia racial' no Brasil? _____

16. Na sua percepção, que efeitos e mudanças o curso GDE tem provocado em sua prática educativa? Qual sua avaliação sobre as aprendizagens e as contribuições do curso? Comente. _____

20. Por associação livre, expresse outra palavra ou frase que lhe vem à mente quando ouve:

Cidadania _____

Democracia _____

Direitos Humanos _____

Racismo _____

Xenofobia _____

Preconceito _____

Discriminação _____

Tolerância _____

Raça/Etnia _____

Gênero _____

Sexualidades _____

Resistência _____

Desigualdade _____

Diversidade _____

Obrigada!

ANEXO I – EDITAL GDE REDE DE EDUCAÇÃO

EDITAL Nº 28 SECAD/MEC, 23 DE NOVEMBRO DE 2009.

CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
PARA IMPLEMENTAÇÃO DE CURSOS DA REDE DE EDUCAÇÃO PARA A
DIVERSIDADE NO ÂMBITO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL –
UAB

A União, por meio do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, torna público e convoca as instituições de ensino superior a apresentarem propostas para os cursos da Rede de Educação para a Diversidade.

I DO OBJETO

1.1. O presente Edital tem por objeto:

1.1.1 convocar instituições públicas de ensino superior e respectivos núcleos de pesquisa participantes do Sistema UAB a apresentarem propostas dos cursos especificados na PARTE A deste edital.

1.1.2 convocar instituições públicas de ensino superior e respectivos núcleos de pesquisa participantes do Sistema UAB a apresentarem propostas dos cursos Curso de Gestão de Políticas Públicas com foco na Temática de Gênero e Raça constantes na PARTE B deste edital.

II DO OBJETIVO DA REDE

2.1 O presente Edital tem por objetivo fortalecer a Rede de Educação para a Diversidade (Rede) no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil para a implementação de um programa de formação que visa à oferta de cursos de formação para gestores, professores e profissionais da educação e movimentos sociais nas áreas da diversidade.

2.2 O objetivo da Rede de Educação para a Diversidade (Rede) é estabelecer grupo permanente de formação inicial e continuada a distância para a disseminação e desenvolvimento de metodologias educacionais de inserção dos temas das áreas da diversidade, quais sejam: educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os Direitos Humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, saúde na escola e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública de educação básica no Brasil.

2.3 O programa de formação para os temas da diversidade é uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de fortalecer as bases para uma rede nacional de instituições de ensino superior dedicada à disseminação dos temas da diversidade nas redes de ensino públicas de educação básica no País por meio de formação qualificada pelos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, assim entendido como a articulação entre as instituições públicas de ensino superior, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos e que atuará na área de formação continuada de professores, gestores e outros profissionais da educação básica.

2.4 São atribuições da Rede: ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores públicos que atuem na gestão e controle social e nos cursos de formação de professores; manter núcleos de pesquisa nas áreas da diversidade definidas pelo

Programa; e estabelecer normas para o funcionamento e certificação dos cursos ofertados.

III DA TERMINOLOGIA

3.1 Para os fins deste Edital, entendem-se as seguintes expressões por:

3.1.1 Cedente: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;

3.1.2 Comissão Técnica: comissão de coordenação do programa de formação para a diversidade designada formalmente pela Cedente para realizar os procedimentos de pré-seleção previstos neste Edital;

3.1.3 Comissão de Temática de Seleção: comissão de especialistas designada formalmente pela Cedente para realizar os procedimentos de seleção previstos neste Edital;

3.1.4 Comitê de Acompanhamento: comitê instituído por ato próprio da Cedente para acompanhar o andamento dos projetos selecionados e liberar os recursos;

3.1.5 Curso de formação continuada: compreende cursos seqüenciais, extensão, especialização (lato sensu), aperfeiçoamento, mestrado, doutorado;

3.1.6 Educação a distância: modalidade educacional prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96 - na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos;

3.1.7 Pólo de Apoio Presencial: estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, parceria, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais;

3.1.8 Proponente: responsável pelo envio de proposta relativamente às PARTES A, B e C deste Edital;

3.1.9 Representante de Consórcio: instituição escolhida por seus pares, para essa função, observadas as condições da PARTE B deste Edital;

3.1.10 Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada);

3.1.11 Rede de Educação para a Diversidade (Rede): denominação representativa genérica para o conjunto de instituições públicas de ensino proponentes de cursos de formação inicial ou continuada a serem ofertados na modalidade de educação a distância e que sejam selecionadas nos termos da PARTE A deste Edital ou Parte B deste Edital;

3.1.12 Programa de Formação para a Diversidade: denominação representativa genérica para o conjunto de cursos a serem ofertados no âmbito do Sistema da Universidade Aberta do Brasil.

3.1.13 Núcleo de pesquisa: denominação representativa genérica para os departamentos, institutos, grupos de pesquisa, programas específicos das instituições públicas de ensino proponente de cursos organizados por área de conhecimento ou temática que desenvolvem atividades de pesquisa, ensino e extensão sobre a área do conhecimento ou temática específica; e

3.1.14 Tutor : orientador acadêmico com formação superior que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc.).

4. DA PROPOSTA E OFERTA DOS CURSOS DO PROGRAMA FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

4.1 DOS PROPONENTES

4.1.1 Poderão apresentar propostas para participação e oferta de cursos para o Programa de Formação para a Diversidade na modalidade de educação a distância;

- a) Universidades Federais, Estaduais integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil;
- b) Centros Federais de Educação Tecnológica, credenciados para oferta de educação a distância integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil;
- c) Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia integrantes do Sistema Universidade Aberta. Do Brasil.

4.1.2 A implementação dos cursos será coordenada por técnico do Ministério da Educação ou consultor ad hoc a ser definido pela Comissão Temática de Seleção no âmbito deste edital.

4.1.3 O curso proposto e os conteúdos serão avaliados por Comissões Temáticas de Seleção compostas por representantes do MEC e de instituições de ensino superior, a serem constituídas pela Cedente, especificamente para os fins deste Edital.

4.1.4 Uma vez elaborado o curso, as instituições de ensino superior participantes do processo de elaboração ofertarão o curso para atender a demanda de formação nos temas da diversidade.

4.1.5 Instituições de ensino superior que não participaram de propostas de elaboração de curso poderão apresentar propostas para oferta de cursos já desenvolvidos.

4.1.6 Os projetos das proponentes deverão obedecer ao disposto no Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade disponível no sítio www.mec.gov.br/secad e ao modelo proposto no Anexo I dessa resolução.

4.1.7 Cabe à instituição proponente garantir a aprovação do(s) curso(s) junto às instâncias responsáveis da universidade para o reconhecimento e certificação do curso elaborado, inclusive em nível de pós-graduação, quando forem realizados dois cursos de, pelo menos, 180h, sendo um deles o básico de Educação para a Diversidade ou os dois cursos de Educação do Campo dispostos nos itens 6.1 e 7.1 deste edital.

4.1.8 Deve ser assegurado ao professor cursista o direito de frequentar apenas um módulo do curso de Educação para a Diversidade, caso esse seja o seu interesse manifestado na inscrição. Se assim ocorrer, deverá haver certificação do módulo cursado.

4.1.9 A oferta dos cursos deverá ocorrer até o semestre subsequente à transferência dos recursos.

5. DAS PROPOSTAS

5.1.1 A proposta da instituição de ensino superior deverá ser estruturada em observância aos seguintes aspectos:

5.1.2 Projeto pedagógico dos cursos referentes às partes A e B deste Edital com base nas diretrizes dispostas no Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade disponível no sítio www.mec.gov.br/secad.

5.1.3 As propostas deverão ser apresentadas na forma do modelo previsto no anexo I desse edital e no Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade disponível no sítio www.mec.gov.br/secad.

5.1.4 Descrição do curso que deverá ser ofertado com base nas diretrizes de curso (com todos os componentes curriculares, respectivos ementários e demais componentes

pedagógicos do curso), indicação de Pólos Presenciais e quantitativo de vagas a serem ofertadas.

5.1.5 A proposta do curso deverá prever custos de transporte e diárias para a participação do coordenador do curso, assistente e responsável pela gestão do curso em três encontros presenciais a serem realizados em Brasília, DF.

5.1.6 Não serão financiadas despesas de capital.

5.1.7 Cronograma completo de execução do curso proposto prevendo, em particular, as etapas de aprovação interna na instituição de ensino; realização da seleção de alunos com base nas demandas da Plataforma Freire e início do curso;

- a) Indicação dos pólos de apoio presencial e suas localizações;
- b) Indicação do quantitativo de alunos por pólo;
- c) Descrição dos recursos humanos: corpo docente, professor conteudista, professor formador, coordenador do curso, coordenador de tutoria, tutores e outros;
- d) Detalhamento de orçamento estimado e cronograma de desembolso de acordo com os parâmetros adotados para o Sistema Universidade Aberta do Brasil;
- e) Descrição de outros recursos necessários: que poderão ser exigidos dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal para cada um dos cursos, e para cada um dos pólos propostos.

5.1.8 Os Proponentes poderão apresentar mais de uma proposta para cursos, hipótese em que cada proposta de curso deverá ser apresentada separadamente.

PARTE A

6. DAS PROPOSTAS PARA OS CURSOS POR ÁREAS TEMÁTICAS

6.1 Os proponentes poderão apresentar propostas para oferta dos seguintes cursos:

- 1- Curso de Educação para a Diversidade, carga-horária 180 h;
- 2- Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, carga-horária 180 h;
- 3- Curso de Educação do Campo A e B, carga-horária 180h (2 cursos de 180h);
- 4- Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais, carga-horária 180 h;
- 5- Curso de Educação Ambiental, carga-horária 180 h.
- 6- Curso de Educação Ambiental: escolas sustentáveis e Com-Vida, carga-horária 90h;
- 7- Curso de Educação Integral e Integrada, carga-horária 220 h.
- 8- Curso de Gênero e Diversidade na Escola, carga-horária 200 h.
- 9- Curso de Educação em Direitos Humanos, carga-horária 200 h.
- 10- Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade, carga-horária 180h.
- 11- Curso de Educação e Saúde, carga-horária 180h.
- 12- Curso de Formação de Gestores para programas de Educação Escolar Indígena, carga-horária 180h.
- 13- Curso de Formação de Professores na temática Culturas e História dos Povos Indígenas, carga-horária 240h.
- 14- Curso de Formação para Mediadores de Leitura, carga-horária 90h.
- 15- Curso sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, carga-horária 90h.
- 16- Curso Diversidade no Ambiente Escolar 90h.

6.1.2 O encaminhamento das propostas dos cursos constantes nessa Parte A e respeitando às orientações dos itens 5 e 6 desse Edital deverão ser entregues separadamente por curso, em meio eletrônico (via internet, no endereço eletrônico < redediversidade@mec.gov.br >) e em papel, dispostos em envelopes separados sendo assinado pela autoridade máxima da instituição de ensino superior.

6.1.3 Cada envelope deverá ser identificado externamente por uma página de informação conforme modelos abaixo:

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Edital de Seleção Nº 28/2009

<Área Temática>

<Nome do curso que pretende ofertar conforme disposto no item 4.1 deste edital>

<Nome do Proponente>

<CNPJ do Proponente>

6.1.4 As propostas deverão ser encaminhadas para o seguinte endereço:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

CAIXA POSTAL Nº 9641

Brasília/DF

6.1.5 Cada envelope deverá conter uma única proposta de curso.

6.1.6 A apresentação de propostas de cursos deverá obedecer ao seguinte cronograma:

1. Recebimento de Propostas até 22 de fevereiro de 2010.

2. Análise das Propostas até 05 de março de 2010.

3. Divulgação dos Resultados até 12 de março de 2010.

6.1.7 As propostas serão analisadas e selecionadas por uma Comissão Temática de Seleção a ser constituída pela Cedente, especificamente para os fins deste Edital.

6.1.8 A análise será realizada conforme os seguintes critérios:

a) consistência do projeto proposto e sua adequação às diretrizes do curso e às diretrizes dispostas no Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade disponível no sítio www.mec.gov.br/secad;

b) competência e experiência acadêmica da equipe docente responsável;

c) coerência com a demanda na área geográfica de abrangência, consideradas as necessidades sociais e demandas para o desenvolvimento local;

d) atendimento da demanda do curso no pólo de apoio presencial;

e) proposição de contrapartidas; e

f) adequação da proposta orçamentária segundo os parâmetros de financiamento da UAB.

6.1.9 Todos os direitos dos cursos e materiais didáticos produzidos no âmbito desse edital são reservados ao Ministério da Educação, devendo as instituições apresentar documentação de cessão de direitos dos autores envolvidos na elaboração do curso e do material didático para a diversidade no ato da apresentação da proposta;

6.1.10 Todos os materiais de referência propostos quando reproduzidos para uso no âmbito do curso deverão ser acompanhados com documentação de cessão e/autorização de uso, respeitando as normas do direito autoral (Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998);

6.1.11 Durante o processo de avaliação, a Comissão Temática de Seleção poderá recomendar adequações das propostas de projetos, no orçamento estimado e nos cronogramas previstos.

6.1.12 As propostas de curso pré-selecionados quando da elaboração dos conteúdos apresentarão conteúdos dos cursos elaborados para a Comissão Temática de Seleção que avaliará os conteúdos e poderá recomendar adequações das propostas dos cursos para aprovação.

PARTE B

7. DAS PROPOSTAS PARA OS CURSOS DE GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO NA TEMÁTICA DE GÊNERO E RAÇA.

7.1 Os proponentes também apresentar propostas para oferta dos seguintes cursos:

- I - Curso de aperfeiçoamento e/ou extensão em Gestão de Políticas Pública com foco na Temática de Gênero e Raça, carga-horária 300h.
- II - Curso de Especialização em Gestão de Políticas Pública com foco na Temática de Gênero e Raça, carga-horária 380h;

7.1.2 O encaminhamento das propostas dos cursos constantes nessa Parte A e respeitando às orientações dos itens 5 e 7 desse Edital deverão ser entregues separadamente por curso, em meio eletrônico (via internet, no endereço eletrônico <redediversidade@mec.gov.br >) e em papel, dispostos em envelopes separados sendo assinado pela autoridade máxima da instituição de ensino superior.

7.1.3 Cada envelope deverá ser identificado externamente por uma página de informação conforme modelos abaixo:

- Ministério da Educação
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- Edital de Seleção Nº 28/2009
- <Área Temática>
- <Nome do curso que pretende ofertar conforme disposto no item 4.1 deste edital>
- <Nome do Proponente>
- <CNPJ do Proponente>

7.1.4 As propostas deverão ser encaminhadas para o seguinte endereço:

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- CAIXA POSTAL Nº 9641
- Brasília/DF

7.1.5 Cada envelope deverá conter uma única proposta de curso.

7.1.6 A apresentação de propostas de cursos deverá obedecer ao seguinte cronograma:

1. Recebimento de Propostas até 31 de dezembro de 2009.
2. Análise das Propostas até 08 de janeiro de 2010.
3. Divulgação dos Resultados até 15 de janeiro de 2010.

7.1.7 As propostas serão analisadas e selecionadas por uma Comissão Temática de Seleção a ser constituída pela Cedente, especificamente para os fins deste Edital.

7.1.8 A análise será realizada conforme os seguintes critérios:

- a) consistência do projeto proposto e sua adequação às diretrizes do curso e às diretrizes dispostas no Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade disponível no sítio www.mec.gov.br/secad;
- b) competência e experiência acadêmica da equipe docente responsável;
- c) coerência com a demanda na área geográfica de abrangência, consideradas as necessidades sociais e demandas para o desenvolvimento local;
- d) atendimento da demanda do curso no pólo de apoio presencial;
- e) proposição de contrapartidas; e
- f) adequação da proposta orçamentária segundo os parâmetros de financiamento da UAB.
- g) o cronograma de curso restrito ao ano letivo de 2010.

7.1.9 Todos os direitos dos cursos e materiais didáticos produzidos no âmbito desse edital são reservados ao Ministério da Educação, devendo as instituições apresentar documentação de cessão de direitos dos autores envolvidos na elaboração do curso e do material didático para a diversidade no ato da apresentação da proposta;

7.1.10 Todos os materiais de referência propostos quando reproduzidos para uso no âmbito do curso deverão ser acompanhados com documentação de cessão e/autorização de uso, respeitando as normas do direito autoral (Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998);

7.1.11 Durante o processo de avaliação, a Comissão Temática de Seleção poderá recomendar adequações das propostas de projetos, no orçamento estimado e nos cronogramas previstos.

7.1.12 As propostas de curso pré-selecionados quando da elaboração dos conteúdos apresentarão conteúdos dos cursos elaborados para a Comissão Temática de Seleção que avaliará os conteúdos e poderá recomendar adequações das propostas dos cursos para aprovação.

8. DA FORMALIZAÇÃO DOS PROJETOS SELECIONADOS

8.1 DOS PROPONENTES

8.1.1 O Ministério da Educação poderá apoiar financeiramente os projetos de cursos selecionados mediante celebração de convênios específicos ou processos de descentralização de recursos para as instituições de ensino superior, observando-se sempre a legislação aplicável e o interesse da Administração Pública.

8.1.2 Os projetos de cursos na modalidade de educação a distância, selecionados na forma deste Edital, poderão ser formalizados em convênios celebrados entre a Cedente e os respectivos proponentes.

8.1.3 Os orçamentos previstos na proposta de projeto deverão discriminar as despesas por item de dispêndio.

8.1.5 Os recursos para financiamento dos convênios estão consignados na dotação orçamentária do Ministério da Educação nos seguintes programas:

- a) Programa 1073 - Universidade do Século XXI
- b) Programa 1377 – Educação para a Diversidade e Cidadania
- c) Programa 1060 – Brasil Alfabetizado

8.1.6 A Cedente acompanhará a execução dos projetos financiados, juntamente com os parceiros institucionais e será responsável pela validação e pelo ateste dos mesmos.

9 DA RESPONSABILIDADE DAS PARTES

9.1 Caberá à Cedente:

- a) receber as propostas referentes a este Edital;
- b) constituir a Comissão Técnica de Projetos e a Comissão Temática de Seleção de Projetos;
- c) conduzir o processo de seleção dos projetos, conforme definido neste Edital; liberar os recursos financeiros para crédito em conta corrente do Proponente, conforme determina a legislação pertinente;
- d) prestar, quando necessário, assistência técnico-financeira durante a execução do projeto, diretamente ou por delegação;
- e) constituir Comitê para acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do objeto dos acordos firmados;
- f) exercer função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar da execução/prestação de contas, ficando assegurado aos seus agentes o poder discricionário de reorientar ações e de acatar ou não justificativas quanto a eventuais disfunções havidas na sua execução;
- g) analisar e emitir parecer sobre a prestação de contas referente à aplicação dos recursos alocados, sem prejuízo da realização de auditorias internas e externas; e
- h) fornecer às instituições interessadas as orientações pertinentes ao projeto.

9.2 Caberá aos Proponentes apoiados:

- a) utilizar os recursos financeiros aprovados para os cursos exclusivamente na execução das ações indicadas no projeto;
- b) cumprir todas as normas de execução previstas no documento de formalização do apoio financeiro, inclusive em termos de relatórios e informes, registros contábeis e prestação de contas, em conformidade com os procedimentos legais;
- c) disponibilizar ao Comitê de Acompanhamento e aos representantes da Cedente acesso a todas as informações pertinentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira do curso, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação dos projetos; e
- d) responsabilizar-se pela alocação de pessoal com vistas à execução das metas e atividades propostas, quando for o caso;
- e) certificar os cursos a serem ofertados nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização por meio de seus órgãos superiores;
- f) reconhecer e certificar os cursos ministrados no âmbito dessa rede;
- g) emitir certificação e encaminhar certificado diretamente ao professor ou gestor formado.

10 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS:

10.1 Esclarecimentos e informações adicionais acerca deste Edital poderão ser solicitados pelos e-mails: uab@mec.gov.br; redediversidade@mec.gov.br e spmulheres@spmulheres.gov.br.

10.2 O resultado final da seleção será divulgado na página Internet da Cedente (<http://www.mec.gov.br/secad>);

10.3 Impugnação da Chamada Pública:

- a) As impugnações serão apreciadas em instância única pela Comissão Instituída;
- b) As impugnações da presente Chamada Pública não terão efeito suspensivo;
- c) O prazo para impugnação ao Edital será de 05 (cinco) dias úteis contados de sua publicação.

10.4 Revogação ou Anulação da Chamada Pública: a qualquer tempo, a presente Chamada Pública poderá ser revogada ou anulada, no todo ou em parte, por motivo de interesse público ou exigência legal, sem que isso implique direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza.

10.5 Os Proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente no que diz respeito à execução de despesas com os recursos destinados ao projeto pelo instrumento legal específico (convênio, descentralização, outros).

10.6 Os Proponentes arcarão com todos os custos decorrentes da elaboração e apresentação de suas propostas.

10.7 A Cedente reserva-se o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas nesta Chamada Pública.

10.8 Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília, Distrito Federal, para dirimir questões oriundas da execução do presente Edital.

ANDRE LÁZARO
Secretário

ANEXO II – COMPROMISSO DE AUTENTICIDADE E AUTORIA DE TRABALHOS ACADÊMICOS



CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIA POLÍTICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO AMERICANA - UNIEURO

COMPROMISSO DE AUTENTICIDADE E AUTORIA DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Eu, Maria das Dores Sampaio, aluna do Curso de Mestrado em Ciência Política do Centro Universitário UNIEURO, matrícula nº. CP12009N1C1 **DECLARO** que estou **ciente** de que a falta de autenticidade em qualquer trabalho acadêmico fere as normas de ética acadêmica previstas no Estatuto Geral desta instituição e no Regimento do Curso de Mestrado em Ciência Política, bem como estou **ciente** de que a violação de direito autoral, nos seus aspectos material e imaterial, é fato tipificado penalmente pelo Art. 184 do Código Penal vigente e cuja proteção encontra-se albergada pela Lei 9.610/1998, de modo que a violação da ética acadêmica enseja reprovação direta e sumária do aluno que deixar de apresentar, em qualquer fase do curso, trabalho acadêmico autoral e autêntico, sujeitando-o, ainda, a processo acadêmico disciplinar. Diante disso, **COMPROMETO-ME** a apresentar, ao longo de todo o mestrado, apenas trabalhos dotados de autoria e originalidade.

Brasília, 14 de agosto de 2014.

Aluna: Maria das Dores Sampaio
Matrícula: CP12009N1C1