



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Universidade de Brasília – UnB Universidade Aberta do Brasil - UAB Faculdade de
Educação - FE
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
I Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça - 2013-
2014

LEILA D'ARC DE SOUZA

**GÊNERO E RAÇA NO JARDIM BOTÂNICO: promovendo a diversidade
nas séries iniciais**

**BRASÍLIA, DF
JUNHO/2014**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Universidade de Brasília – UnB Universidade Aberta do Brasil - UAB Faculdade de
Educação - FE
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
I Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça - 2013-
2014

GÊNERO E RAÇA NO JARDIM BOTÂNICO: PROMOVEDO A DIVERSIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

LEILA D'ARC DE SOUZA

ORIENTADOR (A): IZIS MORAES LOPES DOS REIS

Trabalho de conclusão do I Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (2013-2014) como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça.

BRASÍLIA, DF
JUNHO/2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Universidade de Brasília – UnB Universidade Aberta do Brasil - UAB Faculdade de
Educação - FE
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
I Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça - 2013-
2014

LEILA D'ARC DE SOUZA

**GÊNERO E RAÇA NO JARDIM BOTÂNICO: PROMOVENDO A
DIVERSIDADE NAS SÉRIES INICIAIS**

Trabalho de conclusão do I Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (2013-2014) como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça.

Professora Orientadora: Izis Moraes Lopes dos Reis

Tutora Orientadora:

Avaliadora Externa: Silmara Carina Dornelas Munoz

BRASÍLIA, DF JUNHO/2014

RESUMO

O projeto em questão fundamenta teórica e legalmente, sistematiza e apresenta o relato de uma experiência de trabalho para a promoção da igualdade de gênero e raça na Escola Classe do Jardim Botânico, escola do ensino fundamental anos iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tem por fundamento legal, as Leis 10.639/2003, 11.635/08, Resolução nº 01 CNE/CP 2004; II Plano Nacional de Política para as Mulheres (PNPM 2008); Programa Brasil sem Homofobia e a Política Nacional de Enfretamento à Violência Contra as Mulheres. O projeto promove intervenções pedagógicas sobre as relações de gênero e raça no contexto escolar, envolvendo toda comunidade em formatos diferenciados para cada segmento. Com os/as profissionais, o trabalho tem se dado através de um curso de formação de 60 horas que aborda diversidade, gênero, sexualidade e educação para as relações étnico-raciais. A formação envolve definição conceitual, leituras, vídeos, dinâmicas e reflexão coletiva e individual sobre a fundamentação teórica, o cotidiano das relações constituídas na sociedade e no ambiente escolar. Ao final de cada temática as/os professoras/es elaborarão coletivamente uma ação interventiva de reconhecimento e promoção das identidades não hegemônicas a ser desenvolvida com as crianças e com a comunidade escolar. Paralelamente, o projeto realiza ações interventivas junto às crianças e à comunidade escolar. Junto às crianças, a autora do projeto tem feito oficinas de identificação das desigualdades de gênero e raça, utilizando sempre como objeto de análise as relações sociais constituídas e expressas nas representações sociais concretas existente no ambiente como revistas, livros didáticos, mapas e as produções escolares em geral e as produções orientadas e direcionadas para abordagem dessas temáticas. Essa sistematização e fundamentação pretende oferecer subsídios e condições que fortaleçam o projeto com vista a que se torne parte permanente do Projeto Político-Pedagógico da escola

Palavras chaves: diversidade, educação das relações étnico-raciais, gênero, lei 10639/03 raça.

ABSTRACT

The project in question presents a narrative and explores the theoretical and legal aspects related to promoting gender and race equality at Escola Classe Jardim Botânico, a public elementary school in the Federal District, Brazil. The legal basis of the project is Brazilian Laws 10.639/2003, 11.635/08, Resolution nº 01 CNE/CP 2004, The II National Policy for Women (PNPM 2008), Brazil Without Homophobia Programme apart from the National Policy to Combat Violence Against Women. The project promotes pedagogical interventions on gender and race in the school context, involving the whole community in different formats for each segment. Amongst teachers/professionals, knowledge and objectives of the project are delivered through a training course of 60 hours that addresses diversity, gender, sexuality and education for ethnic-racial relations. The training covers conceptual definitions, discusses the everyday relations constituted in society and in the school environment, apart from readings, videos, dynamic individual and collective reflection based on theoretical findings. At the end of each topic, teachers collectively elaborate intervening actions that recognize and promote non-hegemonic identities to be developed with the children of the school and surrounding community. In parallel, the project performs interventional actions with the children and the school community. With children, the author of the project has mentored workshops that identify inequalities of gender and race, always using as an object of analysis the constituted social relations expressed in concrete social representations existing in the environment such as magazines, textbooks, maps, school productions apart from other general and specific material produced around/about these themes. The systematic reasoning and planning leveraged by these actions, presents subsidies and conditions that strengthen the project in order that in the near future, it becomes a permanent part of the Political-Pedagogical Project of the school.

Key Words: diversity, education for ethnic-racial relations, gender, Law 10639/03, race.

LISTA DE SIGLAS

EAPE- Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

CEDIV- Coordenação de Educação em Diversidade

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

PPP – Projeto Político- Pedagógico

SEDF- Secretaria de Estado de Educação

SUBEB- Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

PROJETO DE INTERVENÇÃO LOCAL (PIL).....	7
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PROPONENTE.....	7
MEMORIAL.....	7
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO.....	10
TÍTULO.....	10
ÁREA DE ABRANGÊNCIA.....	10
TURMA.....	10
INSTITUIÇÃO.....	10
PÚBLICO ALVO.....	10
PERÍODO DE EXECUÇÃO.....	12
AMBIENTE INSTITUCIONAL.....	12
JUSTIFICATIVA.....	14
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
OBJETIVO GERAL.....	25
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
CRONOGRAMA.....	25
PARCEIROS.....	27
ORÇAMENTO.....	27
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO.....	27
METODOLOGIA.....	28
RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49

PROJETO DE INTERVENÇÃO LOCAL (PIL)

Dados de identificação da proponente

Este projeto é uma proposição de Leila D'Arc de Souza, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), lotada na Escola Classe Jardim Botânico na função de coordenadora pedagógica.

Informações para contato:

+55 (61) 8354-0495

+55 (61) 85855805

E-mail: leiladarc@yahoo.com.br

MEMORIAL

Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 1987 teve formação de normalista e atuou até 2006 na escola pública de nível básico como regente de séries iniciais, educação infantil e alfabetização. Sua atuação profissional sempre esteve ligada às lutas sociais em defesa da escola pública, laica e gratuita, dos/as direitos dos trabalhadores/as e de uma sociedade mais justa. Assim, teve intenso envolvimento com a organização da comunidade escolar nas várias instâncias de base, como: conselho escolar, conselho de delegados sindicais, assembleias e fóruns em geral. Suas maiores e mais significativas experiências de vida se deram por dentro da escola pública ou em interface com esta e na busca pela transformação social.

Primeiro como estudante da escola, no movimento secundarista e na luta contra ditadura e o autoritarismo das direções de escolas à época indicadas. Depois como profissional do magistério no ensino fundamental, na luta pela gestão democrática da educação. Num outro momento, na formação continuada, estudando, pesquisando coletivamente e fortalecendo alguns conceitos e princípios construídos ao longo de décadas, e desconstruindo outros, assumindo novas perspectivas políticas e teóricas.

Como mãe de aluno/a da escola pública, passou a enxergar a comunidade por outra ótica percebendo então, a necessidade das políticas de inclusão das diversidades étnicas, sexuais, de gênero, de classe social e das pessoas com deficiência.

De origem social da classe trabalhadora, desde o curso normal concluído em 1981, estabeleceu um forte vínculo como o movimento social em defesa da redemocratização do país, pelas “Diretas já!” e pelas demais garantias democráticas e sociais, o que foi parcialmente conquistado em 1988.

No final da década de 1980 e na década de 1990 participou intensamente do movimento sindical, na luta diária da escola e por melhores salários contra o pagamento da dívida e os ajustes do Fundo Monetário Internacional, pela auto-determinação do povo brasileiro e em defesa da educação pública. Nesse momento, participou ativamente do processo de reconstituição das organizações políticas e sindicais dos estudantes e trabalhadores e do movimento social em geral.

Em 2007 concluiu o mestrado em *Gestão e Políticas Públicas de Educação*, neste mesmo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Na ocasião, estudou um programa de gestão fundado no planejamento estratégico, onde teve a oportunidade de sistematizar muitas das leituras marxistas que já tinha e evoluir para o conhecimento de outros autores.

De volta à secretaria após o afastamento para conclusão do mestrado, passou a atuar na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), onde ficou até março de 2012. Nesse período participou da formação de gestores em diferentes programas: Escola de Gestores (especialização), Formação para os docentes de Educação de Jovens e Adultos (2010) e como formadora dos alfabetizadores na primeira edição do programa Brasil alfabetizado em fevereiro e março de 2012.

Em 2011, passou a coordenar o grupo de formação em diversidade e várias formações para a aplicação do Artigo 26 A da Lei 9.394 de dezembro de 1996, e do Plano Nacional de Políticas para Mulheres, entres as quais destaca, o curso “Gênero e Diversidade na Escola” – GDE, “Diversidade na Escola” e “A cor da cultura”. Coordenou ainda a pesquisa “Mapa da diversidade das escolas públicas do DF” realizada em parceria com os Grupos: Observatório da Educação e Gênero, Raça, Etnia e Juventude (GERAJU). Os dados da referida pesquisa foram analisados em

tese de doutoramento do Departamento de Política Social desta Universidade e está compondo a análise de outro estudo de doutorado desta faculdade de educação. Participou ainda da criação da Coordenadoria de Pesquisa em educação básica da EAPE como membro do conselho desta coordenadoria e coordenadora de grupo pesquisa. A partir dessa experiência foi convidada a compor o grupo de trabalho que elaborou as Orientações Pedagógicas para a implementação do Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 2012 e 2013 assumiu a Gerência do Planejamento Estratégico da Subsecretaria de Planejamento, acompanhamento e Avaliação da Secretaria de Educação, onde assumiu a coordenação do Plano de Desenvolvimento da Escola PDE Escola/ Interativo.

Compôs ainda o grupo de trabalho de implantação da Faculdade de Educação do Distrito Federal no período de agosto a novembro de 2012.

Atualmente está lotada na Escola Classe Jardim Botânico onde apresentou a proposta de trabalho com a diversidade que hora se consubstancia no projeto interventivo em questão. A proposta foi apresentada ao grupo de professoras/es e equipe gestora da referida escola na semana pedagógica, no dia 03/02/2014, na discussão do Projeto Político-Pedagógico da escola. Na ocasião foi levantada a fragilidade da elaboração sobre diversidade neste documento e a necessidade de promoção da diversidade como fundamento da gestão democrática que materialize nas relações diárias o acesso de todos/as às aprendizagens ofertadas de acordo com o currículo em vigor e todas as normatizações da SEDF e da legislação educacional pertinente.

Dados de identificação do Projeto:

Título: Gênero e Raça no Jardim Botânico: promovendo a diversidade nas séries iniciais

Área de abrangência: Local

Turma: O projeto está sendo realizado com todas as 16 turmas da escola, a comunidade de pais, mães e responsáveis e as/os professoras/es

Instituição:

Este projeto se dá no âmbito da Escola Classe Jardim Botânico, escola da rede pública de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal instalada dentro do Jardim Botânico de Brasília, reserva ambiental de cerrado que se localiza na QI 23 do Lago Sul, Setor de Mansões Dom Bosco, quadra SMDB 12, área especial.

Público alvo:

O projeto visa atender as demandas de educação para as relações de gênero e raça como condição de instituição do acesso de todas/os às aprendizagens ofertadas pela escola. Assim, se propõe a coletivamente e por meio do estudo a elaborar e desenvolver ações interventivas de promoção das diversidades de gênero e raça entre a comunidade escolar em especial entre as crianças. Envolve diretamente alunos/as, os/as professores/as e gestoras, a comunidade de pais, mães e responsáveis e indiretamente, todos/as os/as profissionais servidores/as da rede e terceirizado/as.

O projeto em questão já está em andamento e compõe-se de três etapas que visam atingir os vários segmentos da comunidade escolar. A primeira etapa é a formação dos/as educadores/as; A segunda etapa é a das ações pedagógicas interventivas junto às crianças e a terceira fase é a de sensibilização e propaganda junto à comunidade.

O trabalho das duas primeiras etapas começou quase que simultaneamente. Já o trabalho junto à comunidade de pais, mães e responsáveis ocorreu apenas no

dia 14 de maio, na semana de educação para vida prevista no calendário letivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Toda a comunidade escolar foi convidada para apresentação do projeto que foi feita junto com as crianças que também falaram sobre suas reflexões. No entanto, a presença de pais, mães e responsáveis foi muito pequena, apenas 4 pessoas no matutino e 3 no vespertino. Em função disso elaboramos coletivamente uma nova estratégia de abordagem da comunidade. Faremos um questionário para levantar as relações de gênero no âmbito da família e com as crianças, faremos outro questionário no mesmo sentido. Com base na análise dos dados coletados elaboraremos uma abordagem de gênero a ser feita junto à comunidade no dia da família em agosto.

Atualmente, as três etapas ocorrem simultâneas. A realização das três etapas é de responsabilidade da autora do projeto que tem atuado buscando conquistar as/os professoras/es e a gestão escolar, ouvindo suas opiniões, negociando as resistências e acatando sugestões. A ideia é que no decorrer da formação e da implementação do projeto, o grupo vá se comprometendo cada vez mais.

A proposta de formação dos/as profissionais da escola foi elaborada pela coordenadora pedagógica e autora desse projeto com a anuência dos/as profissionais da escola que submeteu o projeto de formação à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação- EAPE para fins de aprovação e certificação. Trata-se de um curso presencial de 60 horas que vem sendo ministrado com frequência de encontros quinzenais nas quartas-feiras, na coordenação coletiva em duas turmas, uma pela manhã para os/as professores/as que lecionam à tarde e outra turma à tarde para os/as professores/as que lecionam pela manhã.

Esta formação vem sendo desenvolvida em quatro módulos: O primeiro de abordagem dos conceitos fundamentais relacionados à diversidade; o segundo, de conceitos e práticas referentes às relações de gênero; o terceiro, sobre sexualidade; e o quarto e último, de educação para as relações étnico-raciais. Cada módulo está composto de 3 encontros de 3 horas, sendo que no primeiro módulo foram 4 encontros. Cada encontro envolve estudo coletivo através leituras de textos e vídeos, reflexão e debate. Ao final de cada tema o grupo deve pensar ações interventivas para abordagem pedagógica da temática.

Embora ainda estejamos em fase de elaboração da intervenção pedagógica, percebe-se ao entrar em sala que algumas professoras já estão trabalhando as temáticas com suas turmas, algumas pedem ajuda. Percebemos também na fala de algumas crianças que algumas professoras já haviam trabalhado em momentos anteriores as questões étnico-raciais. E na semana de educação pra a vida a equipe pedagógica da escola composta pela pedagoga, orientadora e responsável pela sala de apoio, abordaram o tema “somos todos iguais por sermos diferentes” Embora a abordagem não tenha tido um foco específico, as diferenças de uma forma geral foram tratadas e promovidas nessa atividade.

Paralelamente ao curso de formação, o projeto tem sido feito com as crianças com o tema racial através de oficinas de análise de revista, livros, gibis e publicações em geral. Nestas oficinas, tem-se trabalhado a desigualdade social entre negros/as e brancos/as, o racismo, a ancestralidade africana e auto-identificação. Dessa forma, com a equipe de educadores o trabalho começou com gênero e com as crianças com raça.

Período de execução: Início- 26/ 03/2014 Término- 20/11/2014

Ambiente institucional:

A escola Classe Jardim Botânico foi fundada em 1968 inicialmente para atender à demanda educacional das famílias dos servidores da extinta Fundação Zoobotânica residentes na Estação Florestal Cabeça de Veado, atual Jardim Botânico de Brasília, como também da comunidade circunvizinha. Hoje atende o setor habitacional Jardim Botânico de onde recebe crianças moradoras filhos/as de empregadas/os domésticos/as caseiros/as, prestadores/as de serviços em geral manicures, comerciárias/os, bem como profissionais liberais, classe média residente nos condomínios. A escola recebe ainda crianças de São Sebastião e do Jardim ABC, bairro da Cidade Ocidental do estado de Goiás. A escola oferece as séries iniciais do ensino fundamental. Sobre a realidade escolar trazemos as informações que constam os Projetos Político Pedagógico da escola:

Atualmente a escola atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, perfazendo o total de 427 crianças, atendidos em dois turnos. Nossas famílias são residentes no Setor de Mansões Dom Bosco (Lago Sul), na Região Administrativa do Jardim Botânico (Condomínios), na Região Administrativa de São Sebastião e do entorno (Jardim ABC). A grande maioria chega de ônibus, sendo cinco públicos e três particulares. A comunidade escolar possui renda familiar variável e nível de escolaridade que abrange do analfabetismo a graduação / especialização. Alguns alunos só têm acesso aos bens culturais através das atividades externas realizadas na escola. Os alunos estão sendo atendidos na Escola Parque da 308 Sul, às sextas-feiras, com pequeno índice de faltas. A maioria dos alunos inicia no primeiro ano e sai somente no quinto ano, o que favorece o maior conhecimento sobre os mesmos e suas famílias. Com a construção do Jardins Mangueiral (RA São Sebastião) houve um aumento no número de matrículas. (Projeto Político Pedagógico- Escola Classe Jardim Botânico, 2014, p. 8)

Quanto a composição do seu quadro funcional a escola conta com 22 professoras 1 professor sendo 16 profissionais de carreira e 7 de contratação temporária. Entre as professoras do quadro efetivo, a maioria tem mais de 15 anos de atuação na Secretaria, apenas uma professora tem menos de 2 anos, são todas mulheres. Entre os/as profissionais de contratação temporária, quase todos têm mais de 5 anos de experiência na Secretaria. Entre os/as profissionais docentes, 16 estão com turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade, sendo 8 turmas pela manhã e 8 turmas a tarde. A escola tem ainda 3 professoras na gestão escolar, a diretora, a vice e a assistente pedagógica. Duas professoras atuam na coordenação, entre elas a proponente desse projeto. A escola conta ainda com uma orientadora pedagógica, uma pedagoga e uma professora que atua na sala de apoio atendendo as crianças com alguma deficiência ou dificuldade diagnóstica clinicamente.

Faz parte do quadro de educadores também dois servidores técnicos administrativos, uma servidora merendeira readaptada que atua no apoio técnico com xerox e material e outro na função de secretário. A escola conta ainda com 4 servidores/as de limpeza, 2 homens e 4 mulheres, sendo que atuam como 2 merendeiras, funcionários/as de uma empresa terceirizada.

Entre os servidores efetivos, 19 professoras fazem o curso de formação. A servidora técnica administrativa começou na turma e desistiu. Todos/as foram convidados/as a participar, porém os/as funcionários terceirizados/as não poderiam ser certificados uma vez que não são do quadro efetivo da SEDF e em função disso não demonstraram interesse em participar do curso.

Justificativa

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira vivenciou uma forte expressão dos movimentos feministas, negro e LGBT no sentido da garantia de direitos e do acesso à cidadania desses grupos sociais. A Constituição de 1988 nos parece se configurar como um marco legal na institucionalização das reivindicações por reconhecimento das chamadas “minorias”. A partir de então, uma série de direitos ganham garantias legais¹, que vão desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que foi alterada pela inserção dos artigos 26 A e 79 B, pelo Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01, chegando às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e da Educação para os Direitos Humanos com o Parecer nº 03 CNE/CP 2004.

Essas conquistas no campo legal colocam para educação escolar o desafio de superar a distância entre as políticas públicas de reconhecimento, reparação e promoção das identidades não hegemônicas e as práticas culturalmente consolidadas institucionalmente nos sistemas de ensino e na escola. A implementação dessas políticas exige um amplo processo de reflexão e ações interventivas que envolvam o conjunto da comunidade escolar num processo articulado entre currículo, formação e gestão escolar.

Esse contexto coloca para o movimento social, para o Estado e para a sociedade uma importante contradição, a lacuna entre o que está definido na legislação e sua consolidação na prática. Essa lacuna aparece de forma contundente por meio da dificuldade em mudar ideias, valores e práticas não mais condizentes com o respeito à diversidade humana, e a promoção da inclusão educacional e da igualdade social.

No caso da educação vários obstáculos devem ser vencidos para que as políticas afirmativas se materializem. Como é sabida, a formação para professores/as nos cursos de pedagogia e de licenciaturas não abordam essas temáticas. Além disso, os/as gestores/as do sistema em ensino geral e em particular

1 Resolução nº 01 CNE/CP 2004; II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM 2008); Programa Brasil sem Homofobia e Política Nacional de Enfretamento à Violência Contra as Mulheres.

os/as gestores/as escolares não estão preparados para gerir essas políticas em suas escolas. Temos ainda o racismo, o sexismo, o machismo e a homofobia impregnados em nossa cultura, em nossas mentes e corações e expressos nas práticas institucionais dos sistemas de ensino e na organização do trabalho pedagógico.

No caso da escola essas lacunas só podem ser superadas pela ação interventiva direta, elaborada, sistematizada e praticada coletivamente numa construção que conte com a mais ampla participação de todos os segmentos escolares. Ou seja, é na materialização das políticas afirmativas que se superam as debilidades e se criam as condições de sua efetividade. Só assim, poderemos tratar as questões sociais, étnicas, raciais, sexuais e de gênero, no Projeto Político-Pedagógico da escola e nas ações cotidianas que imprimem vida e dinamicidade ao processo educativo e ao currículo escolar.

As questões levantadas visam promover uma reflexão que subsidie a elaboração de ações interventivas que atendam as determinações previstas na Lei nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que em seu Artigo 26 A regulamentado pelas Leis 10639/03 e 11645/08 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio da rede pública e privada de todo o país.

No Distrito Federal, o processo de luta dos movimentos sociais em particular dos setores do movimento negro, feminista e LGBT na educação também conquistou avanços na institucionalização da representação dessas temáticas na organização da gestão do sistema de ensino. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF foi criada através do Decreto Nº 33.409, de 12 de dezembro de 2012 do governo do Distrito Federal, a Coordenação de Educação em Diversidade- CEDIV para tratar ao nível da gestão das políticas públicas de educação das ações relativas à temáticas de gênero, sexualidade, étnico-racial e educação do campo. No mesmo decreto se instituiu ainda como órgão da Escola de Formação dos Profissionais de Educação- EAPE um núcleo de Gestão, Inclusão e diversidade que tem entre outras, a atribuição de formular, coordenar e implementar a formação continuada dos/as profissionais de educação nas referidas temáticas.

Destacamos ainda que a SEDF passou por um processo de reformulação curricular no qual, o debate sobre as diversidades em questão, estiveram em pauta. O currículo atual intitulado “Currículo em Movimento” tem como eixos transversais “A Educação pra a Diversidade/ Cidadania/ Educação em e para os Direitos Humanos/ Educação para a Sustentabilidade” Assim, a diversidade está entre seus pressupostos teóricos.

O Currículo em Movimento documento norteador dos conteúdos, concepções, princípios e temas a serem abordados na educação pública de nível básico do Distrito Federal, define currículo como “um conjunto de todas as ações desenvolvidas na e pela escola ou por meio dela e que forma o indivíduo, organizam seu pensamento, suas aprendizagens e interferem na constituição do seu ser. (CURRICULO EM MOVIMENTO, 2014, p.36) E nessa perspectiva afirma que:

Historicamente, a escola tem excluído dos currículos narrativas das crianças, dos negros, das mulheres, dos índios, dos quilombolas, de camponeses entre outros, reforçando a hegemonia de determinados conhecimentos [...] Este Currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas ao eleger como eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania, e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. (CURRICULO EM MOVIMENTO, 2014, p.36)

O mesmo documento define ainda de forma detalhada para cada nível, etapa e modalidade do ensino básico, os conteúdos relativos as relações de gênero, de sexualidade e étnico-racial. Em todas as séries iniciais da educação básica nos componentes curriculares de ciências humanas, linguagens artísticas e alfabetização e letramento, a valorização e a inclusão da diversidade étnico-racial existente no país assim como conhecer e respeitar e valoriza a diversidade de gênero e sexual. No caderno da Educação Básica, Ensino Fundamental, Anos Iniciais podemos encontrar nos eixos integradores de alfabetização, letramento e ludicidade assim como nos componentes curriculares de história, e linguagens artísticas os objetivos de perceber as características relacionadas a gênero e ao biótipo, respeito ao gênero e conhecer, compreender e valoriza a inclusão e a diversidade étnico-racial existente no país. (CURRICULO EM MOVIMENTO, ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS, 2014,).

Podemos citar ainda a Resolução nº 1 do Conselho de Educação do Distrito Federal que no seu Artigo 19 determina as abordagens de gênero e étnico-racial no trabalho pedagógico nas escolas.

A Escola Classe Jardim Botânico como a grande maioria das escolas públicas da Secretaria de Educação do DF, nunca desenvolveu de forma sistemática, um projeto de educação para as relações étnico-raciais e de gênero como parte integrante do trabalho pedagógico. A existência de um consistente arcabouço legal e normativo que determina à escola pública a abordagem de gênero e étnico-racial no trabalho pedagógico, não consegue por si só instituir uma cultura escolar de reconhecimento das desigualdades sociais existentes em nossa sociedade e como tal presentes no contexto escola e tão pouco, a promoção da diversidade. Entre as determinações legais e normativas e a cultura escolar há um grande hiato, a dificuldade de reconhecimento das desigualdades raciais e de gênero como um fenômeno de origem e consequências sociais que afetam a comunidade escola como um todo e que impedem o acesso de todas/os ao processo de aprendizagem com sucesso escolar. Assim, a comunidade escolar ainda não atende aos chamados de participação para elaboração coletiva da proposta e da organização do trabalho pedagógico no que se refere às temáticas da diversidade, conforme pressupõe a efetiva gestão democrática da escolar.

Na escola, as/os profissionais da educação tentam cumprir as referidas determinações desprovidos/as de subsídios culturais e políticos no sentido da produção de determinações coletivas fundadas no reconhecimento de tais desigualdades e do entendimento da necessidade de sua superação destas, também por meio da ação pedagógica a partir de projetos e ações pedagógicas interventivas de promoção da diversidade. Estas ações quando ocorrem se dão em função de datas comemorativas e ou aleatoriamente sem que façam parte de um projeto sistematizado e contínuo com foco na superação das mazelas produzidas pelas desigualdades sociais vigentes.

Esse é também o desafio da escola pública e de uma educação pública com qualidade social. É o desafio diário do processo educativo e como tal é o desafio de nosso projeto.

Este breve panorama nos convida a reflexão e a tomada de atitudes que promovam o desenvolvimento de um conjunto de estratégias pedagógicas e políticas

que respondam de forma democrática à condição multicultural da sociedade brasileira expressa no contexto escolar local.

Neste sentido e procurando corroborar com a construção de uma educação de qualidade no Distrito Federal a coordenadora pedagógica da Escola Classe Jardim Botânico apresenta este projeto interventivo que envolve várias ações que devem ocorrer de forma simultâneas como a de formação continuada a ser ofertada a todos/as/os profissionais da educação da escola, debates e palestras com a comunidade e oficinas e atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças pela coordenadora e pelos/as professoras/es. O objetivo é promover no âmbito da escola um estudo sistematizado sobre as relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais que possa subsidiar a construção coletiva de um projeto pedagógico de diversidade, bem como a abordagem dessas temáticas no Projeto Político-Pedagógico da referida escola de forma a ampliar a inclusão educacional e promover o cumprimento das legislações anteriormente citadas.

Fundamentação teórica

A diversidade aqui é entendida como um conjunto heterogêneo e dinâmico de concepções e atitudes relativas às diferenças, sejam elas de origem étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa, das condições físicas e ou mentais de cada indivíduo, do pertencimento a contextos socioculturais, etc. Trata-se, portanto, de realidade complexa resultante de fatores objetivos e subjetivos relacionados aos sujeitos e às interações produzidas nas relações sociais.

Gomes localiza o conceito de diversidade em duas premissas fundantes, a primeira seria a de comparação com o padrão hegemônico estabelecido nas relações sociais marcada pelas relações de poder e ainda na ideia de que a diversidade cultural não pode ser entendida como restrita a comportamentos e ou identidades individuais, ela diz respeito as relações estabelecidas entre grupos humanos. E como tal se dá nas relações de poder onde se torna o outro diferente para dominá-lo, Gomes (2000).

Para Candau as diferenças devem ser trabalhadas na perspectiva do multiculturalismo intercultural.

As diferenças são então concebidas como realidades sócio históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (Candau, 2011, p. 245, 2011).

A escola em geral é o primeiro e mais importante espaço de socialização que a criança vivencia depois da família. Na escola, as crianças passam cinco horas do seu dia. Nesse período, muito pode ser feito no sentido da superação de preconceitos e discriminações. As discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira. A escola, infelizmente, é um deles. A instituição de leis contra os preconceitos e discriminações por si só não muda a realidade, se não houver a transformação de mentalidades e práticas. Daí a importância das ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso.

Ações educacionais no campo da formação de profissionais e de intervenções pedagógicas com os/as jovens e adolescentes, bem como com toda a comunidade escolar são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito. As intervenções educativas podem reconhecer e promover as diferenças de forma a romper com uma visão essencialista e estática das culturas e das identidades culturais numa perspectiva intercultural. Segundo Candau, a interculturalidade:

Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (Candau, 2011, p. 247).

Nessa perspectiva, não basta reconhecer as diferenças, mas refletir sobre as relações e os direitos de todos/as. As/os profissionais da educação devem estar preparadas/os para o enfrentamento, por meio da educação, de todas as formas de discriminação e de afirmação das identidades diversas.

A superação das discriminações implica na necessidade de ações interventivas que materializem no contexto escolar as políticas públicas específicas. De forma articulada e transdisciplinar deve-se promover a (des) naturalização das desigualdades sociais em estreita aliança como os movimentos sociais organizados e sempre estimulando a organização social local. Esse é um marco fundante do combate a desigualdade que nos fundamenta e nos referencia.

Nessa perspectiva, nos reportamos a Santos (2006) que pontua a desigualdade e exclusão como conceitos análogos mais diferentes e afirma que o grande teorizador sobre a desigualdade moderna foi Karl Marx e, sobre a exclusão, foi Michel Foucault. Para o autor, a desigualdade tem fundamentação econômica e a exclusão, fundamentação cultural.

Durante muito tempo o movimento negro, feminista e marxista em geral polemizou e polemiza até hoje se há um determinismo econômico sobre o cultural ou se a cultura se sobrepõe a economia. Essa é uma questão de fundo importante, pois existe uma estreita relação entre uma coisa e outra. Qualquer política que pretenda combater a desigualdade e a exclusão tem que entender e atacar a articulação entre as dimensões econômica e cultural que envolve a exclusão e a desigualdade.

Segundo Santos, na verdade, este formato de Estado se vê obrigado a diminuir as desigualdades para manter o controle social dos conflitos. A modernidade capitalista visa a gestão controlada da desigualdade e da exclusão. Nessa linha de análise é possível entender o pacto social, o universalismo anti-diferencialista e o universalismo diferencialistas. O primeiro promovendo a assimilação ainda que no âmbito privado e doméstico e segundo promovendo o extermínio do que não for assimilável.

O primeiro conceito que o Santos apresenta é de universalismo que ele define como: "O dispositivo ideológico da luta contra a desigualdade e a exclusão. Para esse autor, é o universalismo, uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente pode assumir duas formas na aparência contraditórias: o universalismo anti-diferencialista que opera pela negação das diferenças e

o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças". (Santos, 2006, p. 6).

O universalismo anti-diferencialista foi acionado pelo princípio de direitos humanos e cidadania e no Estado providência para manter a coesão social, deu origem ao assimilacionismo através de políticas de reinserção social. Por outro lado, o universalismo diferencialista definiu as diferenças que não poderiam ser assimiladas e que estariam condenadas a exclusão, expulsão, segregação e extermínio.

Essas seriam as bases de uma integração subordinada, outro conceito cujo a ideia é manter a coesão social, sem contudo, abalar os limites de inserção social colocados para o Estado capitalista. Assim, o Estado equaciona assimilação e exclusão da forma que melhor lhe convier, sempre tentando manter o controle social dos conflitos.

A gestão controlada das desigualdades e da exclusão, em nenhum momento, foi uma iniciativa ou concessão autónoma do Estado capitalista. Foi antes, produto das lutas sociais que impuseram ao Estado políticas redistributivas e formas menos extremas de exclusão. Do mesmo modo, a crise atual desta gestão controlada protagonizada pelo Estado nacional, bem como as novas formas de metamorfose do sistema de desigualdade e do sistema de exclusão são produtos de lutas sociais, tal como o serão as possíveis evoluções futuras da situação em que nos encontramos. Santos (2006).

Dessa forma entende-se aqui que só o movimento social pode determinar essa articulação, em que medida e como deve se dá. E o grau de avanço do Estado nesse sentido, dependerá sempre da luta organizada contra a exclusão social. O Estado e o/a gestor/a público/a que se pretendam democráticos/as devem se referenciar no movimento social. A desigualdade e exclusão são faces de um mesmo processo. O capitalismo combina exploração econômica com opressão cultural e dominação ideológica. O combate econômico sem o ideológico e cultural é limitado, da mesma forma que o combate apenas no campo da cultura também é limitado. O combate ao racismo, ao machismo e ao sexismo fazem parte de uma luta contra a exploração de classe e pelo fim de toda desigualdade social ao mesmo tempo em que demandam desconstruções culturais e intervenções no sentido de constituição

de uma nova cultura de promoção das diferenças e superação da alienação e da opressão cultural.

Muito embora a institucionalização do ensino de história africana e afro brasileira, assim como da educação de gênero se configurem como conquista de um processo de luta dos movimentos sociais organizados, no contexto local da escola, essas determinações são externas e alheias à cultura escolar. Os/as profissionais entendidos aqui como gestores/as da educação pública não se percebem racista, e tão pouco acreditam que a sociedade e em especial, a escola sejam ambientes de racismo. A esse respeito Marques ressalta que:

Ao tempo em que os gestores, os governos falam em igualdade de oportunidades e de tratamento dispensado à população de forma geral, esse tratamento isonômico em relação à população negra só será possível quando as pessoas perceberem onde está escondido o racismo dentro delas” (Marques, 2010, p 47-48).

Na explicação de Gomes podemos entender a dificuldade que demonstram gestores/as públicos e como tal os/as profissionais da educação em reconhecer a existência do racismo e da discriminação racial, pois o racismo no Brasil, se perpetua na contradição de se afirmar pela negação Gomes (2005). Essa contradição pode ser percebida na escola, pois entre os/as educadores/as destaca-se a ideia de que em nossa sociedade não existe racismo. Desde o início do projeto essa ideia foi expressa na fala de algumas professoras. Embora a maioria estivesse simpática ao projeto, o discurso predominante entre as professoras que se manifestaram era: “Não há racismo” “Todos são iguais” “Os próprios negros se discriminam” Essas falas surgiam em meio a uma preocupação em produzir um discurso politicamente correto, revelando o mito da democracia racial nesse espaço.

A ideia de não existência do racismo no Brasil, presente no imaginário social tem fundamento ideológico no mito da democracia racial, assim explicado por Gomes:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento (Gomes, 2005, p. 57).

O mito da democracia racial parte do pressuposto de que no Brasil negros, indígenas e brancos conviveram de forma harmônica e amistosa em comparação com outras sociedades multirraciais. Essa ideia foi sistematizada e divulgada por Gilberto Freyre em sua famosa obra *Casa Grande e Senzala*, de 1933 Gomes (2005).

A ideia de democracia racial como fato dado, funciona como névoa que ofusca a visão de gestores/as públicos/as e impede a materialização das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. Ainda que estes/as executem algumas ações no sentido e implementação das políticas afirmativas, essas ações não avançam para a qualidade de projetos permanentes incorporados à cultura escolar com poder de mudar a consciência coletiva e individual e as relações sociais.

Nesse contexto o reconhecimento da desigualdade racial, do racismo e da discriminação racial acabam por se constituírem como condição sem qual torna-se impossível a aplicação das políticas afirmativas e a constituição de uma nova cultura que consiga fazer frente ao racismo em todas as suas dimensões.

Segundo Gomes, o racismo é uma consequência direta da ideia de raça que por sua vez é uma construção histórica e cultural que hierarquiza as diferenças entre brancos e negros, negando aos/as negros/as os direitos e oportunidades iguais. Mais precisamente afirma que:

Nesse contexto, podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado! (Gomes, 2005, p. 49).

Além do racismo que se afirmar pela negação conceituado no mito da democracia racial, é importante destacar inúmeras manifestações de racismo declarado que ganham a mídia diariamente. O caso da australiana que se recusou a

ser atendida por uma manicure negra, assim como o caso da banana atirada ao jogador negro, chegou à escola e fizeram parte das discussões informais entre as crianças e as/os professoras/es. Não conseguimos aprofundar, mas a ideia é que o debate seja permanente e mais um questionamento fará parte de nossas discussões sistematizadas: “somos todos macacos” ou somos todos racistas?

Quanto à educação para a igualdade de gênero e de sexualidade, a ideia é trabalhar na perspectiva do conceito de gênero como uma construção sócio histórica e cultural do sexo anatômico. Essa construção social se deu historicamente com base em uma diferença biológica que é a diferença do sexo anatômico e em cada época, ou contexto geográfico, histórico e cultural atribuiu valores e hierarquia diferenciados aos gêneros. Portanto a constituição dos gêneros se dá marcada por relações de poder que historicamente submeteu explorou e oprimiu as mulheres reservando a elas o lugar da fragilidade dos cuidados doméstico, dos filhos e do lar. Segundo Paz:

Ao reconhecer e compreender as relações de gênero como parte constitutiva da sociedade significa que nas diferentes instituições, a construção do sujeito não é um processo linear, ao contrário, é dinâmico e contínuo, por isso precisa ser problematizado, reinterpretado e discutido dentro delas. As instituições na sociedade contemporânea, além da família, da escola e da igreja, como, mídia em geral, grupo de amigos/as, justiça, partidos políticos possuem caráter educativo. Nessas instituições, o sujeito recebe informações de como deve se comportar e de qual o seu lugar social. Por isso, o conceito gênero abarca as instituições sociais genericadas, porque com seus símbolos, normas, leis consideradas padrão, elas expressam, produzem, mantêm e ressignificam o feminino e o masculino na sociedade. Essas elaborações levam à compreensão de que as características arroladas como naturalmente femininas ou masculinas foram repetidas, reinventadas, recontadas durante anos, sendo construídas e reconstruídas socialmente e sustentadas por relações de poder. (Paz, 2008, p. 22).

Segundo Moreno, as manifestações de agressividade nos meninos e suas escolhas por brincadeira voltadas para disputas, assim como o caráter pacífico das meninas e suas preferências são construções sociais e nada têm haver como uma determinação da natureza. A escola deve questionar essa definição de papéis como inatos e desvelar seu caráter histórico e cultural estimulando o espaço de democratização das relações de gênero. Moreno (1999).

Além disso, é importante trabalhar o conceito de identidade de gênero desvinculando-o das determinações do sexo anatômico e da orientação sexual para que os/as educadores/as e as crianças percebam as várias identidades de gênero e sexuais como legítimas, saibam conviver respeitar e acolher a todos/as.

O fundamento dessa é ideia ultrapassa a questão do respeito de forma subjetiva e avança para a garantia de direitos de todos/as terem acesso a todas as aprendizagens ofertadas pela escola, a interação social produzida nas relações cotidianas e a formação autônoma, acompanhada e orientada por todas as especializações profissionais que a escola dispõe. Mais do que isso, passa pelo reconhecimento e garantia de que todas/os devem ser educadores/as para encontrem o seu caminho e a sua forma de felicidade.

Objetivo Geral: Promover a cultura da diversidade de gênero e de raça nas ações pedagógicas e nas relações que envolvem toda comunidade escolar.

Objetivos específicos:

1- Ofertar às professoras, aos professores e a todas/os os/as profissionais da escola formação teórica, conceitual, normativa e legal para subsidiar sua prática pedagógica na abordagem das questões de gênero, sexualidade e raça;

2- Elaborar e desenvolver coletivamente ações pedagógicas interventivas de reconhecimento e de promoção da diversidade de gênero, sexualidade e raça envolvendo os diversos segmentos da comunidade escolar;

3- Promover ações pedagógicas de afirmação da identidade negra e das identidades de gênero e sexuais não hegemônicas;

Cronograma:

Data	Ação	Responsável	Status
23/03/11 a 20/11	Curso de formação dos/as educadores	Leila	Em andamento. Até 12/03 estará concluído o estudo de gênero e iniciado o de sexualidade
23/03/12/06 a	Oficinas de educação das relações étnico-raciais com as turmas do bloco inicial de	Leila	Em andamento. Até 12/06 todas as

	alfabetização		turmas do BIA matutino já passaram pela oficina
12/16/05	Primeira conversa com os pais, mães e responsáveis sobre o projeto	Leila	A participação da comunidade foi muito pequena. Será necessário repensar a estratégia.
Última semana de julho	Aplicação da intervenção de gênero elaborada no curso.	Professores e gestão escolar.	Em elaboração
Última semana de setembro	Aplicação da intervenção de sexualidade elaborada no cursos.	Professores e gestão escolar.	Em elaboração
Última semana de novembro	Aplicação da intervenção de educação das relações étnico-raciais elaborada no curso Semana de discussão com a comunidade.	Professores e gestão escolar.	Em elaboração
Primeira semana de dezembro	Elaboração do texto de diversidade para o Projeto Político Pedagógico e avaliação do projeto.	Professores e gestão escolar.	Em elaboração

OBS: O projeto começou no dia 03/02/2014, no primeiro dia de retorno das professoras onde se deu a discussão sobre o PPP. A ideia é de um projeto permanente. O curso momento de estudo e elaboração das ações interventivas ocorre as quartas-feiras quinzenalmente. Além disso, nas coordenações de sexta-feira, na discussão do Projeto Político Pedagógico a autora do projeto tem levando a discussão a reflexão coletiva das proposições relativa a estas temáticas no currículo e no Projeto Político Pedagógico da escola. As reuniões com comunidade estão previstas para 3 momentos, maio, agosto e novembro.

Parceiros:

A primeira parceria é com a Escola de aperfeiçoamento da educação que certifica o curso, depois com a Coordenação de Diversidade - CEDIV da Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB da SEDF, nas pessoas de Ana Marques, coordenadora e Dhara Cristiane, chefe do núcleo de gênero. Além dessas, o projeto conta com a parceria da colega Cláudia Denís. Pretendemos ainda estabelecer contatos com a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Distrito Federal- SEPIR DF e com a Secretaria da Mulher do Distrito Federal.

Orçamento:

O projeto não tem custos adicionais. O material utilizado é o mesmo que a escola já usa normalmente na organização do trabalho pedagógico. A escola já tem verba prevista para sua materialização do seu Projeto Político Pedagógico, do qual o projeto em questão é parte.

Acompanhamento e avaliação:

A avaliação do projeto será feita em várias etapas. A primeira será aplicação do instrumento de avaliação da formação que é da EAPE e será respondido com as/os participantes de curso de formação. Essa avaliação da formação se dá no meio e ao final do curso. Nos dois momentos além de responder ao instrumento é feito uma discussão para basear mudanças e adequações. Além disso, a cada intervenção prática realizada faremos um relato da experiência com avaliação.

A segunda é pensar coletivamente um instrumento avaliativo para se fazer a avaliação com as crianças e com a comunidade.

Além disso, o projeto será avaliado como atividade da escola em todos os momentos de avaliação do processo pedagógico como um todo, já previsto no calendário escolar.

METODOLOGIA:

As intervenções feitas buscam dialogar com as crianças sempre partindo de questionamentos. A apropriação de conceitos e o desenvolvimento de uma visão crítica ocorrem de forma intensa e profunda quando as crianças e também os/as adultos/as são convidados a questionar a realidade dada como “natural”. Assim, começam a perceber que o que sempre foi entendido como natural, foi na verdade naturalizado. Então o questionamento é a base do trabalho, o que é um exercício também para a formadora que tem que se policiar para não ficar fazendo discursos iniciais.

A segunda premissa metodológica é a comparação entre as condições de vida e as representações sociais das identidades não hegemônicas com o padrão hegemônico estabelecido nas relações sociais marcada pelas relações de poder, Gomes (2006). Estamos na fase de tentar revelar para a escola o preconceito na sociedade e não há forma mais eficaz de se fazer isso do que comparar: negros/as e brancos/as meninos e meninas, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais. A comparação se dá sempre a partir de dados da realidade com material bem concreto como revista, mídia em geral, situações divulgadas na mídia, as produções das crianças etc. O foco da comparação é a desigualdade de garantia de direitos de cidadania, acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e desigualdade de acolhimento social. A comparação também segue a lógica defendida por Gomes (2006) de entender as diferenças como identidades sociais coletivas e não individuais.

A terceira premissa é o cuidado com a subjetividade e o processo de expressão de conflitos internos que sempre aparecem nos debates de gênero, orientação sexual e auto identificação e pertencimento racial. Sempre deixamos pontuado e acordado que no que se refere as percepções e posicionamentos de cada indivíduo não existem verdades absolutas e inquestionáveis, nem há necessidade de posicionamento definitivo e imediato, até porque o debate está só começando. Assim, as crianças negras embora sejam estimuladas a se reconhecerem como tal, por todo um conjunto de atividades afirmativas da identidade negra, não são forçadas ou pressionadas nesse sentido. Algumas se reconhecem num dia, no outro mudam de ideia. Da mesma forma não é cobrado posicionamentos em relação às

questões de gênero e sexualidade. O que fica bem pontuado é que há sim uma obrigação social de garantia de direitos, acesso as oportunidades, espaço de socialização, convivência e acolhimento de todas/os na sociedade na escola.

E por fim a metodologia se funda sempre na elaboração coletiva e busca cada vez mais o comprometimento coletivo das ações do projeto.

RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA

O Projeto surgiu de forma oportuna na discussão do PPP na semana pedagógica. Inicialmente a preocupação seria a elaboração de um texto para o PPP que pudesse traduzir o entendimento da escola sobre a diversidade e sintetizar suas intenções pedagógicas sobre o tema. Então se pensou em uma formação sobre diversidade de gênero, raça e sexualidade, tentando aproveitar a existência de uma ex-formadora da escola de formação que retornava à escola disposta a desenvolver um trabalho nesse sentido. Coletivamente ficou acordado que esta formadora assumiria a coordenação pedagógica tendo como uma de suas funções elaborar e submete à EAPE uma formação em diversidade com foco em gênero, raça e sexualidade. Esta formação seria oferecida a todas/os os/as profissionais da escola que livremente se interessassem em participar. Ficou acertado ainda que nos dias que tivesse que substituir as/os professoras/res, o faria com ações interventivas de promoção da diversidade de gênero, raça e sexualidade. Até então, não havia uma ideia sistematizada de um projeto, era só a tentativa de aproveitar os espaços disponíveis para desenvolver alguma ação interventiva de promoção da diversidade de gênero e raça. O projeto foi acontecendo na prática e simultaneamente foi sendo pensado e sistematizado no presente texto.

Este projeto fundamenta-se legalmente no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, na Lei 10639/03, no currículo da Secretaria de Educação do Distrito Federal e em todas as normatizações pedagógicas vigentes. Está em andamento e aborda a educação para a igualdade nas relações de gênero, sexualidade e étnico-racial.

Este trabalho foi carinhosamente acolhido pela maioria dos/as profissionais da escola, mas em sua realização revela muitas contradições para todas/os

cotidianamente. Dessa forma, fica evidente a necessidade de realização do objetivo desse projeto que é a constituição de uma nova cultura a cultura da diversidade que suplante a desigualdade. Para tanto, o principal desafio é conquistar a comunidade como um todo. As crianças são as mais abertas, os/as mais resistentes são as mães e pais e os/as educadores/as. Então, o principal desafio é superar a invisibilidade da diversidade de gênero e raça. Em relação à democracia racial isso se expressa no mito da democracia racial, na questão de gênero, na invisibilidade da discriminação de gênero, quanto à sexualidade se expressa na homofobia. Outro grande desafio é dialogar com as crenças cristãs no que se refere à cultura e religiosidade afrodescendente, a igualdade de direitos da mulher e sobretudo à homossexualidade.

A principal estratégia em todas as situações é a conversa, muito debate, diálogo e reflexão, isso tem sido feito através da oferta de formação continuada aos/as profissionais da escola. Outra importante estratégia que foi adotada foi chamar a comunidade de pais, mães e responsáveis para conversar sobre o projeto. Temos buscado também as parcerias e apoios institucionais disponíveis, isso ajuda muito. Em relação a questão da religião a princípio estamos convidando pessoas conceituadas na temática que ao mesmo tempo sejam de religiões cristãs, para facilitar o diálogo.

Com as crianças começamos as intervenções com a questão racial. A estratégia foi de mostrar o racismo e ao mesmo tempo afirmar a identidade negra. O trabalho tem se dado a partir da análise de revistas, gibis e do próprio livro didático.

1- Peço às crianças que olhem página por página da publicação definida para aquela turma e contem quantas pessoas brancas e negras encontram e marquem em uma folha. Elas marcam com risquinhos que formam quadrados. Coloco como uma dúvida: O que será que vamos encontrar mais brancos/as ou negros/as? Aqui logo as crianças começam a falar que tem muito mais brancos/as do que negros/as. Sempre surge o questionamento sobre como se define precisamente quem é o branco/a em que é o negro/a, principalmente quando aparece uma imagem de alguém com características de ambos os fenótipos. Embora eu lhes fale um pouco sobre autodeclaração, fenótipo, ancestralidade e cultura, oriento que quando não tiver certeza não marque. Ainda assim, a maioria constata a maioria absoluta de pessoas brancas nas diversas publicações. As únicas exceções se deram em uma

revista de fotografia cuja edição era dedicada aos países africanos e a em um gibi da “Turma da Mônica” que tem como personagem principal o jogador Ronaldinho Gaúcho.²

2- O segundo passo é encontrar uma explicação para o fato de ter mais brancos/as do que negros/as na revista, no gibi, no livro didático na televisão e nas representações sociais em geral. Uma explicação convincente. Aqui sai muitas hipóteses: "existem mais brancos do que negros no mundo" "brancos são mais bonitos, mais inteligentes, representam melhor, gostam mais de aparecer, têm mais dinheiro, mandam os donos da revista os colocarem" brancos têm nojo de negros" " negros não gostam de aparecer" As crianças nem sempre estão preocupadas com o discurso politicamente correto.

3- O terceiro passo é dizer o que pensam disso. Está certo? Está errado? Por que está certo? Porque está errado?

4- O quarto passo é dizer como cada um/a se sente. Negro/a? Branca/o? Parda/o? Ou ainda não sabe?

Como algumas turmas já sabem escrever, peço que respondam por escrito a essas questões. É muito interessante porque muitas crianças falam uma coisa no debate em sala, mas escrevem outra, o que pode revelar um processo de reflexão e construção de um posicionamento. Em algumas turmas peço também um autorretrato com uma análise detalhada do fenótipo, mas sempre trabalhando a cultura, a família, a ancestralidade africana. Em algumas turmas levo o mapa mundi e mostro a África e quando o debate flui, aprofundo a questão da ancestralidade, trabalho árvore genealógica, desenho da família identificando as pessoas negras.

Nesse contexto intuitivamente o projeto foi sendo feito com as crianças que nas expressões espontâneas de suas percepções, demonstravam todo o racismo presente no imaginário social coletivo, já visível em sua formação inicial. Depois de analisar periódicos como gibis, revistas e encartes de jornais as crianças ao constatarem que a presença de pessoas brancas é muitíssimo superior da de

² Esta publicação merece uma análise mais detalhada, pois as edições disponíveis na escola trazem em todas as histórias só pessoas negras. No começo parece uma representação equivocada da realidade, pois a sociedade brasileira, de composição majoritariamente negra, é composta por negros/as e branco/as. Representar brancos de forma desproporcional, da mesma forma que negros também desproporcionalmente, no parece sugerir uma ideia de apartheid social.

peças negras começam a formular hipótese que justifiquem a quase inexistência de negros nas representações sócias da mídia impressa. Entre as hipóteses inicialmente formuladas, encontramos:

É porque as brancas são mais populares e ricas;
Porque os políticos e os presidentes são mais brancos;
Eu acho que as pessoas negras são pobres;
Porque os negros têm vergonha de aparecer;
Porque os brancos são mais bonitos;
Porque eles só encontram brancos;
Eu acho que é a preferência;
Porque brancos não gostam de negros;
Porque brancos têm nojo dos negros;
Porque os negros não gostam de aparecer;
Eles procuram mais brancos;
As pessoas negras são pobres;
Algumas pessoas têm racismo.
Brancos escravizaram os negros;
É porque os brancos são racistas e não deixam os negros aparecer;
(Crianças de turmas do bloco inicial de alfabetização da EC Jardim Botânico

Dessas falas é possível inferir que as crianças percebem o racismo e fazem uma relação direta deste com a localização social, econômica e política de negros/as e brancos/as em nossa sociedade. O que revela o entendimento de que lugar do poder é branco e na hierarquia social a negritude está na pobreza e presa às determinações dos/a brancos/as.

Ao serem questionadas se concordam com essa desproporção a maioria das crianças também se posiciona contra a invisibilidade imposta a negros/as nas representações da mídia impressa e televisa, demonstrando um senso de justiça e expressando pontualmente que consideram a questão uma injustiça. Apesar de a maioria das crianças apresentarem posição crítica em relação a esta desigualdade e associá-la a outras, não podemos desconsiderar as falas de crianças que se posicionam favoráveis a desigualdade social entre negro/as e brancos, sem conseguir ou se importarem em produzir maiores explicações. Chamamos atenção

ainda para o fato de que todas as crianças que assumem essa posição se identificam como brancas.

Em todas as turmas surge alguma criança que fala de racismo e que tenta uma explicação mais elaborada utilizando esse conceito e resgatando a chegada dos portugueses e a escravização. Essas falas revelam que foi feito um trabalho anterior, algumas crianças fazem referência a uma abordagem feita por professoras em anos anteriores. Consideramos esta, uma constatação muito positiva

Por outro lado, a ideia de que negros/as não gostam de aparecer e ou têm vergonha de aparecer expressa a baixa estima e a identificação da negritude com a dificuldade de autoafirmação. A ideia de vergonha é o oposto do orgulho, a ideia de não aparecer relaciona-se com a ideia de se esconder o que se dá na negação da identidade negra, no moreno/a, mulato/a e até mesmo no pardo/a. E quando questionadas sobre como se sentem, a maioria das crianças se auto identificam como pardas, morenas e brancas. O sociólogo Kabengele Munanga em entrevista à revista “ Mundo Avançado” nos coloca que.

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. (Munanga, 2004).

A partir da fala de Munanga podemos pensar que a autodeclaração como negro/a ou o auto-reconhecimento não pode ser atrelado única exclusivamente às características físicas, mas às origens familiares e ao pertencimento cultural também. O problema é que em geral não identificamos em nossa herança cultural os valores, costumes e tradições da negritude, ou pior ainda, associamos a cultura negra ao que tem de negativo em nossa cultura. Além do mais, como vimos nas falas das crianças, a representação social do negro/a não se relaciona com o bonito, nem é motivo de orgulho. Então que estímulos têm as crianças negras para se identificarem como tal?

Gomes também entende a identidade negra como uma construção social, histórica, cultural e plural do olhar de um grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Nesse sentido destaca e questiona o papel da escola nessa construção e bem sintetiza o desafio que também assumimos nesse projeto:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores (as), sobre a importância da diversidade cultural? (Gomes, 2005, p. 45).

No decorrer da história do Brasil há uma forte disputas entre vários projetos identitários. No último Censo IBGE mais de 50% da população se declara preta ou parda, o que conforma a categoria negra. Além disso, vimos o crescimento das estatísticas de homossexuais, de religiões afro-brasileiras. Segundo Heilborn,

Identidade, no contexto de nossa discussão, é entendida como o conjunto de características que nos formam como indivíduos singulares e que informam aos/às outros/as códigos sobre como agir e se relacionar em relação a nós. Nossa singularidade está nas múltiplas identidades que assumimos: de gênero, de raça e etnia, de orientação sexual, de classe etc. A combinação de várias categorias (se homem ou mulher, hetero, bi ou homossexual etc) faz de cada um/a de nós pessoas únicas, cuja unidade se converte no nome. Do mesmo modo que numa perspectiva individual, a identidade pode ser pensada em termos coletivos, informando características/traços da nacionalidade de cada país. O que estava em discussão no debate do final do século XIX no Brasil – e as teorias racistas condenavam – era a possibilidade de pensar um “povo brasileiro” que fosse viável no que diz respeito a suas origens raciais. Nosso país, naquele momento, era uma nação que pensava a constituição e a viabilidade de um povo que pudesse representá-la enquanto tal. (Heilborn 2010 p. 73).

Parece-nos que a identidade brasileira seja uma disputa entre vários projetos. Aqui, pensamos que o processo de constituição da identidade brasileira está passando por um importante processo de resignificação, a partir do fortalecimento dos movimentos sociais por redistribuição e reconhecimento. Nesse processo, nosso trabalho como gestores/as públicos/as em geral e em particular da educação, juntos com as políticas públicas de afirmação, reconhecimento e redistributivas podem fortalecer o movimento social e a ideia de uma identidade afro-indígena, de democracia racial de gênero de sexualidade e classe.

Na nossa disputa por uma identidade afro-brasileira, estamos tentando estimular e valorizar a identidade negra e as identidades de gênero e sexuais diversas. No processo pedagógico ações de valorização podem surtir o efeito de afirmação como o mural de personalidades negras que foi feito após todo um processo de debate com as crianças. Junto as personalidades negras já consagradas, as crianças da escola que se auto-declararam negras tiveram suas fotos expostas como pessoas negras e famosas sob o título: **“Somos negros/as lindos/as e gostamos de aparecer”**. O que fundamenta essa ação é ideia de produção de um status positivo para identidade negra, o que levou muitas crianças a quererem ser negras, ainda que apenas naquele momento. Essas ações produzem contra cultura, pois produzem positividade ao que historicamente vem sendo associado ao negativo.



Figura 1: Mural confeccionado pelas crianças da Escola Classe Jardim Botânico

Ao trabalhar a África com uma visão positiva mostrando sua diversidade, sua grandeza cultural, sua riqueza natural, as produções das crianças nos surpreenderam muito positivamente. Ao pedir que crianças de 8 e 9 anos fizessem

um desenho do mapa mundi livremente a maioria dos desenhos colocam o continente africano em posição de absoluto destaque no mapa mundi.



Figura 2: Alunos da Escola Classe Jardim Botânico

Nessa produção as crianças foram convidadas a desenharem o mapa do mundo a mão livre. Chamamos atenção para o destaque que é dado à África tanto pelo tamanho que ocupa nos desenhos em relação aos outros continentes, quanto pelo colorido e divisão que demonstra a diversidade de países, de riquezas naturais e de culturas. No último desenho há uma pessoa dizendo “Ajudem a África a ter suas riquezas”

O trabalho com informações históricas sobre a colonização portuguesa na África na turma do 4º ano, com crianças entre 8, 9 e 10 anos, também nos surpreendeu muito positivamente. As crianças elaboram muito tranquilamente o conceito de colonização e de escravização. E ao serem solicitadas a produzirem um desenho comparativo da África antes da colonização de depois da colonização portuguesa assim se manifestaram:

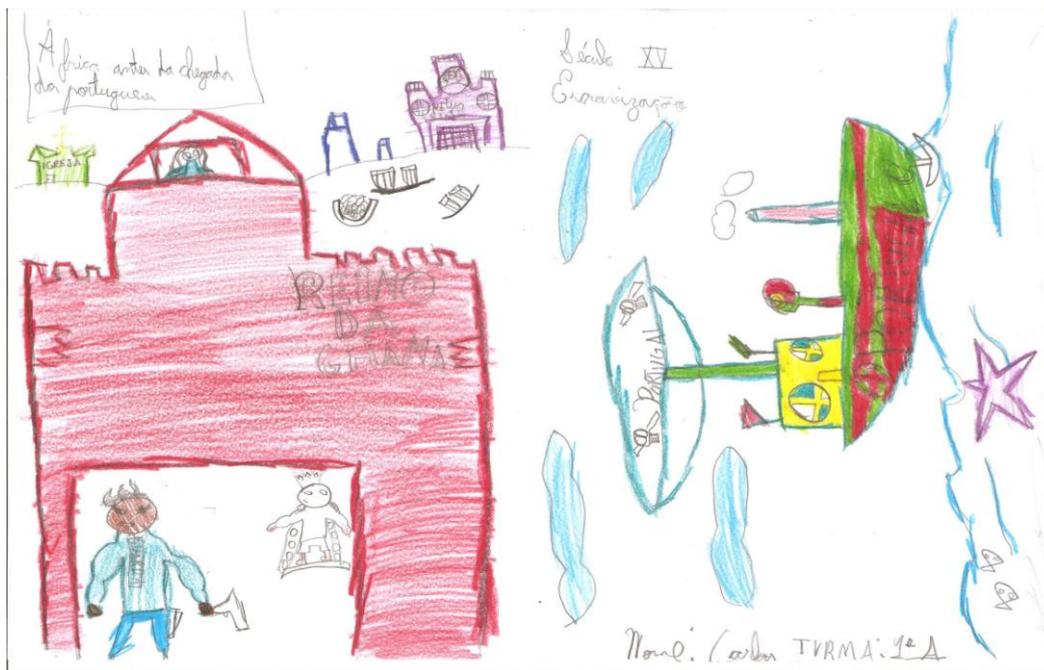


Figura 5: Alunos da Escola Classe Jardim Botânico



Figura 6: Alunos da Escola Classe Jardim Botânico

Nos três primeiros desenhos aparecem castelos reis, rainhas, príncipes e princesas antes da colonização, retratando a ideia de que os povos da África tinham um desenvolvimento próprio e próspero até a invasão de suas terras pelos colonizadores. No primeiro desenho ainda a criança retrata os vários reinos

africanos estudados. E do outro lado da folha o contraponto com os navios tumbeiros, a escravização e o sofrimento. Destacamos que nesse trabalho utilizamos o livro didático³ de história do 4º ano, no qual encontramos várias das informações que aparecem nos desenhos referentes à prosperidade dos vários reinos africanos anteriores à colonização e ao processo de destruição cultural sofrido com a colonização portuguesa.

O trabalho com o resgate da ancestralidade africana também toca a subjetividade das crianças, pois resgata a positivamente as suas Origens e raízes culturais presentes em suas famílias, na sua cultura e nos traços que trazem em seu fenótipo e em seus hábitos e costumes familiares. Os desenhos a seguir são de uma turma de 2º ano, crianças de 6, e 7 anos, feitos após trabalharmos árvores genealógica e ancestralidade.

³ O livro em didático utilizado nessa atividade é o livro que foi escolhido pelas/os profissionais da escola e faz parte do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD. Este livro oferece em suas diferentes unidades vários textos que podem ser trabalhados como subsídio para estudo de história e cultura afro-brasileira. VESENTINE, Willian José; MARTINS, Dora; PÉCORA, Marlene. Ápis: História 4º ano. São Paulo: Ática, 2011. 1ª ed.



Figura 7: Alunos da Escola Classe Jardim Botânico

Já no trabalho da família, as crianças fizeram o desenho da família identificando as diferenças em suas famílias.



Figura 8: Alunos da Escola Classe Jardim Botânico



Figura 9: Alunos da Escola Classe Jardim Botânico

O que surpreende muito positivamente nesses desenhos é que as crianças desenham suas famílias com pele escura, bem mais escura do que o habitual e destaca-se o fato de embora a maioria dos membros da família serem de pele escura e com traços negros, não são todos da mesma cor, o que demonstra uma certa percepção da diversidade negra.

No processo de auto-identificação, chama atenção a autoestima da grande maioria das crianças que em geral se autodescrevem usando os termos “lindo/a” “poderoso” “energizado” “galã” entre outros.



Figura 10: Alunos da Escola Classe Jardim Botânico

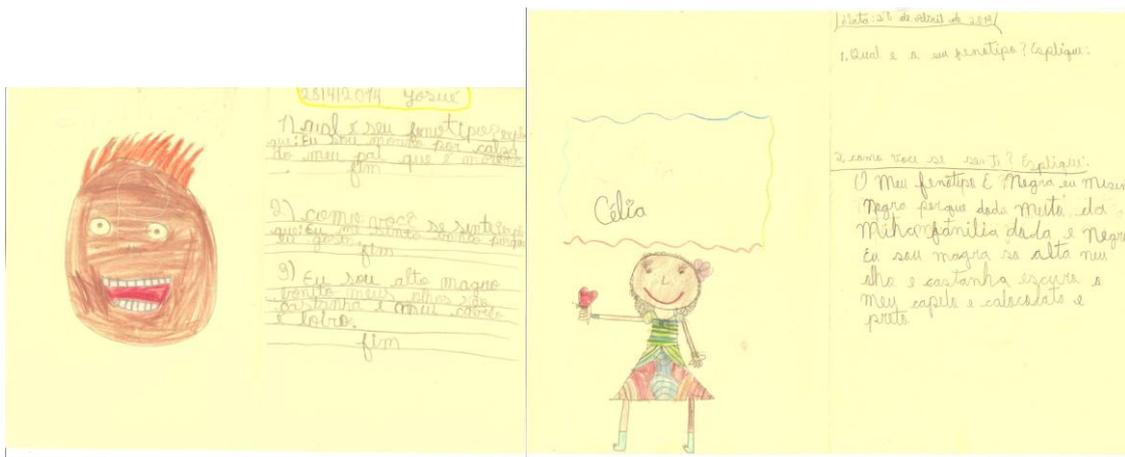


Figura 11: Alunos da Escola Classe Jardim Botânico

No caso do terceiro desenho, embora se autorretrate com a pele escura, a criança se sente branca. Claro que nessas poucas abordagens não esperávamos que todas as crianças se auto-identifiquem, mas que iniciem um processo de reflexão tendo como referência tudo que há de positivo na cultura negra e tudo que faz parte de sua vivência e que não lhe tinha sido apresentado como herança afro-brasileira.

É importante aqui dar o crédito ao trabalho que a escola realiza no sentido de fortalecer a autoestima das crianças, o que é bem visível nos desenhos e na postura das crianças.

A discussão de gênero se deu de forma mais aprofundada no curso com as professoras e o único professor do grupo. Ao final do módulo de gênero cada cursista relatou suas impressões sobre o estudo feito.

[...] houve uma surpresa da minha parte, não tinha passado ainda pela minha cabeça a ideia de sexo anatômico (macho e fêmea) das pré – inscrições de gênero, da construção social, identidade ser homem, mulher, de uma natureza física e do papel da construção socialmente e culturalmente, dependendo da época, da hierarquização, da simetria. (cursista A)

Antes das discussões: gênero referia-se ao sexo masculino e feminino (anatomia). Depois das discussões compreendi que o gênero se refere aos papéis sociais, são da realidade social. As discussões me levaram a observar mais o comportamento das pessoas e o meu próprio. (cursista B)
Depois do curso, aliás durante, foram surgindo várias dúvidas e conflitos. Freqüente desde pequena a igreja evangélica, faço parte de um grupo semanal e levei algumas dúvidas. O grupo é diversificado, mas os mais radicais não abrem para o homossexualismo de forma alguma. Eu já consigo ver de forma mais ampla sem julgar. O curso tem me trazido mais clareza com relação a muitas dúvidas. (cursista C)

Eu não distingui gênero anatômico com gênero como construção social e a sexualidade, Agora acredito que faça essa distinção. (cursista D)

Consegui compreender e diferenciar: preconceito/discriminação; questões legais sobre sexo biológico, sexualidade, construção da sexualidade. Algumas questões passavam-me despercebidas e foram acordadas. Continuo com muitas dúvidas e mais aparecerão. (cursista E)

Pelas falas é possível perceber que a distinção entre o sexo biológico e gênero ficou bem estabelecida ainda que teoricamente. Todas as falas chamam a atenção para a novidade do conceito de gênero. Uma das falas revela o conflito religioso que a cursista vivencia. É mesmo um “despertar” como diz outra fala “Algumas questões passavam-me despercebidas e foram acordadas”. Avaliamos esse despertar como

muito positivo nos sentido promover reflexões do que estava invisibilizado e promover uma observação permanente como diz a cursista B “As discussões me levaram a observar mais o comportamento das pessoas e o meu próprio.” Essa observação manifesta a formadora já visualizava nas relações de gênero dentro da própria escola.

Uma dessas questões é a presença majoritária das mães nas reuniões ironicamente denominadas de “reuniões de pais” e a constatação de que são elas que mais se responsabilizam pelo acompanhamento da vida escolar das crianças. Outra questão discutida foi o relato de crianças sobre a violência doméstica, agressões cometidas por alguns pais contra algumas mães que são presenciadas pelas crianças. Temos um caso de um menino que relata agressão do pai contra a mãe e a que faz o mesmo com as colegas de turma.

Outra questão é a disputa de espaços e de posicionamentos. Nesse sentido as meninas já reivindicaram um horário para o uso da quadra que é monopolizada pelos meninos. Embora o horário das meninas tenha sido estabelecido, elas não fazem uso do seu horário.

Diante desses fatos na elaboração da intervenção de gênero foi pensado coletivamente a elaboração de um questionário para se levantar um diagnóstico inicial das relações de gênero na família. A ideia ainda em elaboração é de se levantar algumas questões inicialmente com as crianças e depois com o pais e mães. As principais questões buscariam trazer informações sobre como é a constituição familiar, quem se responsabiliza pelas atividades domésticas e de cuidados com a família e se existe violência de gênero. O planejamento inicial é ter esses dados levantados e tabulados até a segunda semana de agosto, já prevista no calendário escolar de comemoração do dia da família, momento em que chamaremos a comunidade para refletirmos sobre as informações coletadas junto às crianças e as informações coletadas junto aos pais, mães e responsáveis.

Paralelo a esse debate do curso, uma intervenção foi feita em uma das turmas da escola, uma turma de 4º ano, com crianças de 8, 9 e 10 anos onde discutimos o que era brincadeira e objetos de meninas e brincadeiras e objetos de meninos. Os desenhos e registros das crianças são reveladores das concepções de gênero vigentes no imaginário social.

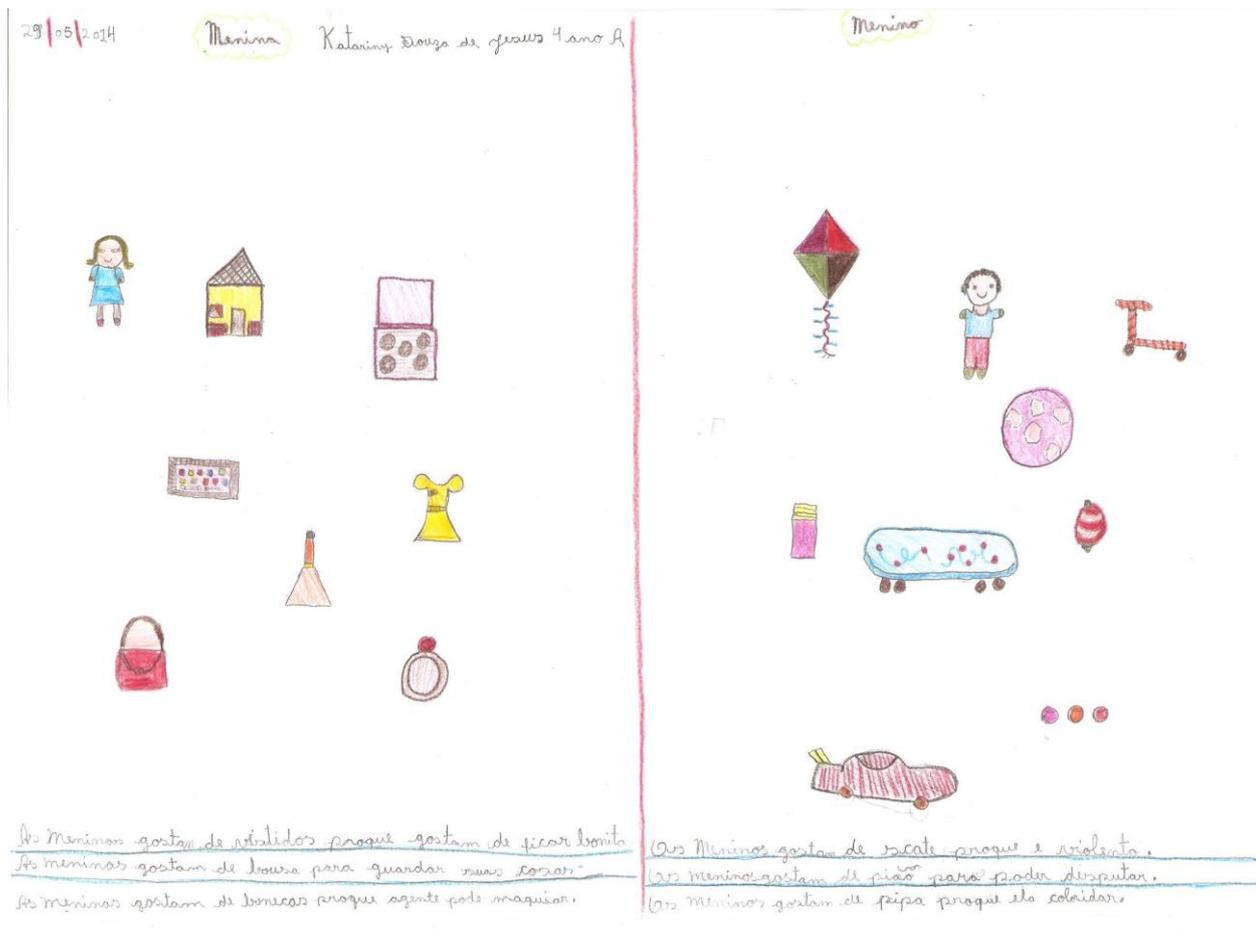


Figura 12: Alunos da Escola Classe Jardim Botânico

Aqui aparece a ideia de que meninos gostam de jogos porque envolvem disputa, gostam de atividades violentas como skate. A ideia de agressividade e violência dos meninos se completa com a ideia de passividade das meninas. Além dessas, várias produções enfatizam que meninos gostam de jogos porque envolve disputa e meninas são calmas, passivas, gostam de flores e brincadeiras mais leves. Essa percepção revela os estereótipos de feminino reafirmando o lugar da mulher na submissão, na não disputa pela vida, pelo mercado de trabalho e pelo poder político. Em contraponto, revela também o lugar do masculino sempre à frente das disputas e se utilizando de toda a agressividade e violência que a sociedade lhe autoriza.



Figura 13: Alunos da Escola Classe Jardim Botânico

Aqui já aparece que boneca é coisa de menina porque só alguns meninos gostam de bonecas. Ou seja, já se considera a exceção “alguns meninos” que gostam de brincar de boneca. Essa preocupação com a exceção à regra não foi comum, até porque o comando é bem claro que se desenhasse brincadeiras e objetos de meninas e meninos, embora durante toda a atividade foi acontecendo os debates entre os/as alunos/as e com a professora.

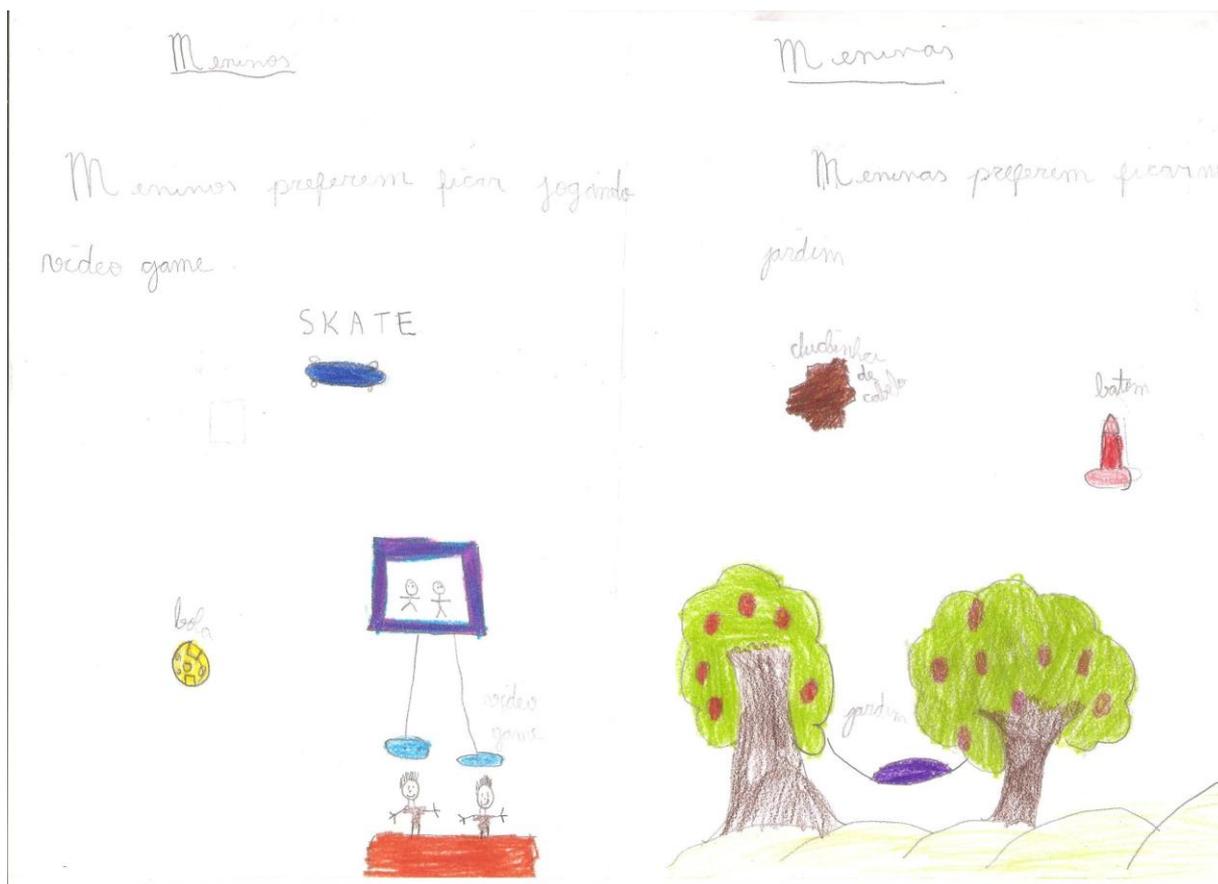


Figura 14: Alunos da Escola Classe Jardim Botânico

Mais uma vez a ideia de meninas delicadas, “preferem ficar no jardim” “meninos jogando” revelando a percepção da passividade feminina. Nessa discussão surgiu o comentário de meninas que têm comportamento de menino e meninos que têm comportamento de meninas. Foi possível refletir sobre como nos comportamos diante dessas pessoas. Uma criança falou: “O problema é dela” E essa fala gerou um debate a partir do questionamento: Qual seria o problema dela se ela for tratada com acolhimento, carinho e respeito? A ideia foi mostrar que nós criamos problemas para os/as diferentes de nós, problemas que originalmente eles/as não têm.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho está só no começo, mas já podemos pensar que os estereótipos de gênero são bem identificáveis entre as crianças e entre as/os professoras/res. Demonstram a necessidade de um trabalho urgente no sentido de promover a igualdade de gênero. Aqui temos só o início desse trabalho que tende a ser melhor pensado depois do levantamento e análise das informações que serão coletadas junto aos pais, mães e alunos/as. A partir de então elaboraremos as próximas intervenções sobre as relações de gênero

Esse projeto dever ser mantido como uma ação permanente da escola pela relevância dessas abordagens não só para inclusão de todas/os nas aprendizagens, como também para a formação humana e para superação de conflitos na convivência escolar e, sobretudo para no processo ser melhorado, avaliado e reformulando buscando o aperfeiçoamento da promoção da igualdade nas relações sócias de ensino aprendizagem.

Uma grande lacuna para o desenvolvimento desse trabalho é inexistência de metodologias sistematizadas para a abordagem dessas temáticas. Talvez um estudo multidisciplinar com a pedagogia, a psicologia e a sociologia pudesse trazer uma necessária contribuição para se pensar uma metodologia de abordagem de crianças e adultos.

Outra questão a ser trazida para o projeto de forma mais aprofundada é a questão de classe social, que também está presente na comunidade de trabalhadores onde temos que diagnosticar mais precisamente a realidade sócio econômica e suas relações com gênero e raça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Presidência da República Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.236 p

CASTRO, Mary Garcia. Gênero e Raça: desafios à escola. In: Pasta de textos da professora e do professor. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIFERENÇAS CULTURAIS, COTIDIANO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. In Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. PUC-Rio Brasil

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO Resolução nº 1/2012 de 11 de setembro de 2012

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** *Rev. Estud. Fem.*[online]. 2002, vol.10, n.1, pp. 171-188.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais n Brasil: Uma Breve Discussão.** In: Coleção Educação para Todos. Vol.3. Educação Anti-Racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03. SECAD/MEC, Brasília/DF, 2005.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Decreto Nº 33.409, de 12 de dezembro de 2012.

HASENBALG, Carlos A. (1979). Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal.

MARQUES, Ana José. POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: PERCEPÇÕES DE GESTORES E GESTORAS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-2010. Dissertação - Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília

MORENO, Monserrat. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. Tradução: Ana Venite Fuzatto , Moderna, Campinas.

MUNANGA, Kabengele **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. In: Estudos Avançados. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850>
Acesso realizado dia 20/05/2014

PAZ, Cláudia Denis Alves da. Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil. 2008. Dissertação - Mestrado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.

SEDF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos. Brasília-DF 2014

SEDF. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais. Brasília- DF 2014

SCHWARCZ, Lilia M. **Uma História de “Diferenças e Desigualdades”**. **As doutrinas raciais do século XIX**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças . Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil. 1870-1930. P. 43-66. São Paulo/SP: Companhia das Letras.1993.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA. "A construção multicultural da igualdade e da diferença". Oficina do Centro de Estudos Sociais (CES) n." 135. Coimbra. Janeiro de 1999;.

SINGER, Paul. **A Cidadania para todos**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). História da Cidadania. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 191-263.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política (v. 1: AK). 3 ed. Brasília: Edunb, 1991. (**Direito**, p. 349-353).

VESENTINE, Willian José; MARTINS, Dora; PÉCORRA, Marlene. Ápis: História 4º ano. São Paulo: Ática, 2011. 1ª ed.