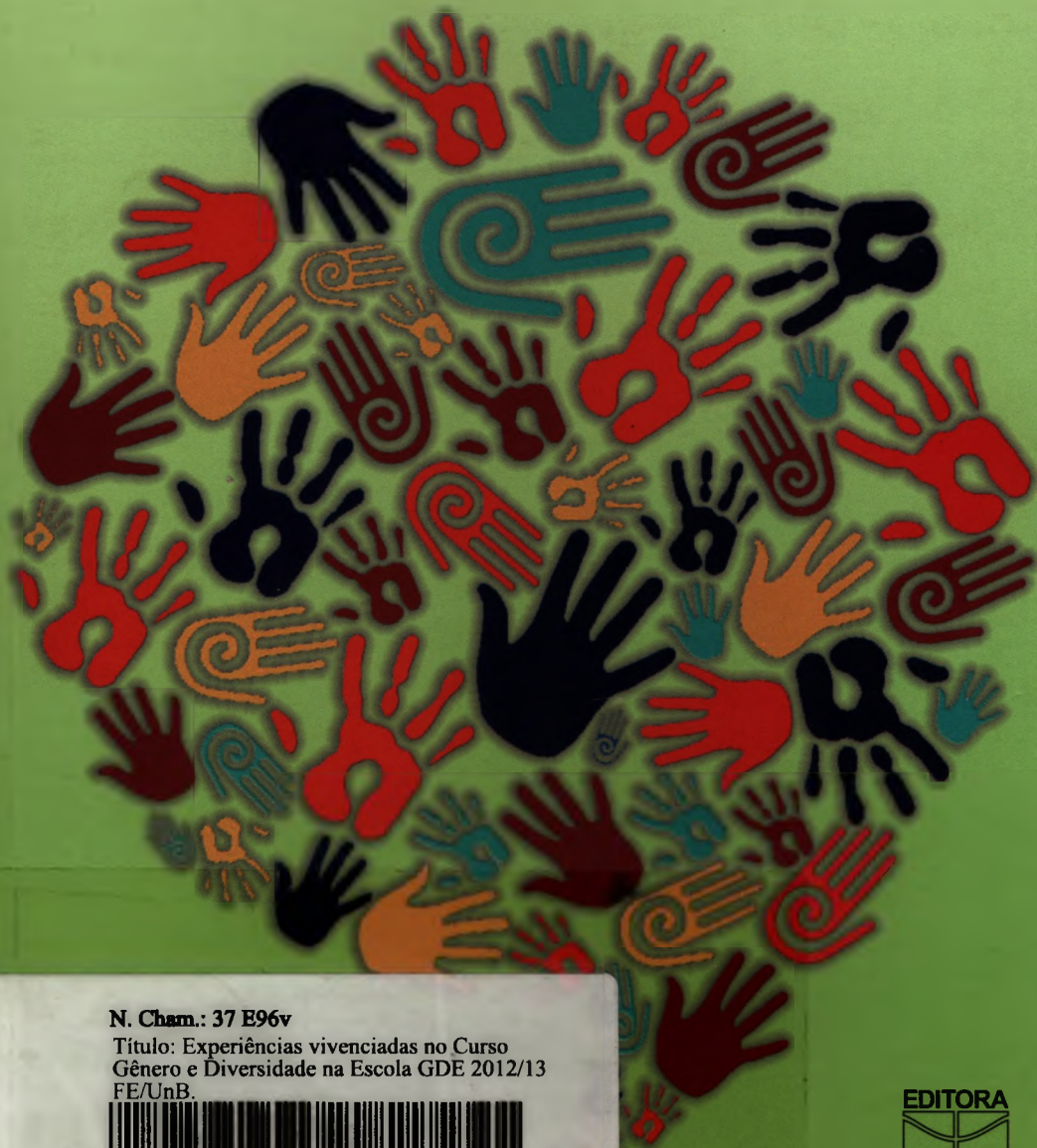


# Experiências Vivenciadas no Curso Gênero e Diversidade na Escola GDE 2012/13 FE/UnB



**N. Cham.: 37 E96v**

Título: Experiências vivenciadas no Curso  
Gênero e Diversidade na Escola GDE 2012/13  
FE/UnB.



10415011

Ac. 1024803

Ex.3 BCE

EDITORA  
  
UnB



**Profa. Dra. Iracilda Pimentel  
Carvalho**

Doutora em História pela Universidade de Brasília, Professora adjunto da área de História da Educação, Gênero e Educação da Universidade de Brasília. Coordenadora do Curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC) Especialista em Educação continuada e a Distância pela Universidade de Brasília. Pesquisa e atua nas seguintes temáticas: Gênero, Educação, Sexualidade e Raça; História de Brasília; Mulheres Rurais; Educação continuada e à Distância. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero. - UNB - GEPHERG.

Experiências Vivenciadas no Curso  
Gênero e Diversidade na Escola  
GDE 2012/13 FE/UnB

## EQUIPE EDITORIAL

Gerência de produção editorial  
Projeto gráfico, diagramação  
e revisão

Marcus Polo Rocha Duarte

Gráfica Coronário

Copyright © 2014 by  
Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:  
Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,  
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF  
Telefone: (61) 3035-4200  
Fax (61) 3035-4230  
Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contato@editora.unb.br](mailto:contato@editora.unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

15.4

Universidade de Brasília
D.: Ed. U
Ex.: 10415011
Data: 13/01/16

APF

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

E96      Experiências vivenciadas no Curso Gênero e  
Diversidade na Escola GDE 2012/13 FE/UnB/ Iracilda Pimentel Carvalho,  
organizadora.  
- Brasília : Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.  
143 p. : il. ; 30 cm.

ISBN 978.85.230.1118-5

1. Diversidade. 2. Gênero. Educação. I. Carvalho, Iracilda Pimentel, organiza-  
dora.

CDU 37

Impresso no Brasil

Experiências Vivenciadas no Curso  
Gênero e Diversidade na Escola  
GDE 2012/13 FE/UnB



EDITORA  
  
UnB

Profa. Dra. Iracilda Pimentel Carvalho  
Organizadora

## EQUIPE EDITORIAL

Gerência de produção editorial  
Projeto gráfico, diagramação  
e revisão

Marcus Polo Rocha Duarte  
Gráfica Coronário

Copyright © 2014 by  
Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:  
Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,  
2ª andar, CEP 70302-907, Brasília, DF  
Telefone: (61) 3035-4200  
Fax (61) 3035-4230  
Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contato@editora.unb.br](mailto:contato@editora.unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

### Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

---

E96      Experiências vivenciadas no Curso Gênero e  
            Diversidade na Escola GDE 2012/13 FE/UnB/ Iracilda Pimentel Carvalho,  
            organizadora.  
            - Brasília : Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.  
            143 p. : il. ; 30 cm.

ISBN 978.85.230.1118-5

1. Diversidade. 2. Gênero. Educação. I. Carvalho, Iracilda Pimentel, organiza-  
dora.

CDU 37

# Sumário

---

Apresentação .....	7
Introdução .....	9
<i>Iracilda Pimentel Carvalho</i>	
Histórias possíveis: identidades e relações de gênero na escola .....	21
<i>Edilene Oliveira Silva</i>	
Sugestões de atividades e critérios de avaliação para a temática de Relações Étnico-raciais no contexto do curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE .....	45
<i>Lucia Maria de Assunção Barbosa</i>	
Diversidade Sexual Políticas Públicas Educacionais para o Enfrentamento à Homofobia nas Escolas .....	61
<i>Prof. José Zuchinwshi</i>	
Gênero e Diversidade na Escola: as experiências, os imponderáveis e as aprendizagens com a tutoria .....	77
<i>Renata Nogueira da Silva</i>	
Percepções de Professores e Professoras da Rede Pública de Ensino do DF sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais: curso Gênero e Diversidade na Escola .....	93
<i>Ana José Marques</i>	
<i>Leila D'Arc</i>	
Reflexões sobre o Curso Gênero e Diversidade na escola no Distrito Federal .....	115
<i>Cláudia Denis Alves da Paz</i>	
Moodle no GDE: uma ferramenta indispensável .....	133
<i>Renato Aragão</i>	

# Histórias possíveis: identidades e relações de gênero na escola

---

Edilene Oliveira Silva<sup>1</sup>

Pretende-se, nesse artigo, tratar das representações sobre as identidades e as relações de gênero presentes nos discursos de professores das escolas públicas do Distrito Federal que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) durante o ano de 2012–2013. As falas analisadas foram selecionadas dos fóruns do módulo Gênero<sup>2</sup> realizado no ambiente online de aprendizagem. As atividades propostas envolveram reflexões e debates sobre o conceito de gênero, sua relação com a educação, em especial com a educação escolar. O módulo foi distribuído em três partes. Na primeira, abordamos Gênero: um conceito para o conhecimento do mundo social, problematizando a emergência do conceito gênero, suas transformações históricas e ligações com a luta das mulheres pela igualdade política e de direitos sociais e trabalhistas.

Na segunda, tratamos A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero, discutindo a construção

---

<sup>1</sup> Doutora em História pela Universidade de Brasília e professora adjunta na área de Teoria e Metodologia do Ensino de História da Universidade de Brasília. Coordenadora do LABEH (Laboratório de Ensino de História da UnB).

<sup>2</sup> O Curso ministrado pela Faculdade de Educação da UnB, em parceria com o MEC (Secadi/SEED), CLAM e Seppir, é voltado para a formação de professores da rede pública de ensino do Distrito Federal. É dividido em três módulos: 1. Relações étnico-raciais; 2. Gênero; 3. Sexualidade e orientação sexual.



das diferenças entre homens e mulheres e a participação da escola na produção dessas diferenças.

Na terceira, Gênero no cotidiano escolar, focamos nas iniciativas pedagógicas feministas e as propostas de educação sexual nas escolas, em diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), problematizando as possíveis transformações do preconceito de gênero por meio de novas práticas educacionais que podem incidir direta ou indiretamente na construção da identidade de gênero de crianças e jovens no contexto escolar.

## Introdução

A partir das novas exigências curriculares de formação para cidadania e democracia, impõe-se cada vez mais a necessidade das discussões sobre as identidades e relações de gênero nas escolas como um dos caminhos mais emancipatórios de uma educação para a igualdade de gênero. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecem que a questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas, de forma que educadores e educadoras precisam considerá-la atentamente. Segundo este documento, tal trabalho de conscientização deve estimular crianças e jovens a construir relações de gênero com equidade e respeito pelas diferenças, incidindo diretamente na formação educacional e combatendo a violência de gênero nas escolas.

A escola é um dos principais 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: 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 professores/as, orientadores/as educacionais ou o silenciamento sobre as questões de gênero podem contribuir para reforçar concepções essencialistas e biológicas que ratificam a hegemonia do homem branco heterossexual e contribuem para a difusão do sexismo, homofobia e racismo.

Nesse sentido, o projeto de extensão Gênero e Diversidade na Escola se constitui como uma proposta educacional eficaz de aprendizado, pois criou um espaço plural para a vivência, reflexão, troca de experiências e construção do conhecimento sobre a temática junto aos professores da rede pública de ensino do GDF. O curso não foi somente um lugar para “aprender fazendo”, mas, principalmente, um espaço que estimulou o intercâmbio de ideias e a problematização sobre o amplo significado das identidades de gênero e suas implicações para a formação de docentes, alunos e cidadãos conscientes.

O módulo do curso por mim ministrado fundamentou-se nas teorias feministas e de gênero para estimular a percepção e a reflexão sobre as identidades e as relações de gênero enquanto construtos histórico-culturais. Cabe destacar que o foco do módulo foi voltado para as distorções e violências praticadas contra as mulheres na sociedade e na escola, oriundas da cristalização do imaginário patriarcal e machista sobre o feminino.

Tratou-se, portanto, de um exercício de desnaturalização de concepções estereotipadas e essencializadas acerca do “feminino” e do “masculino”. Os estudos feministas e de gênero colocam sob suspeita os conceitos naturalizados e universalizados a respeito das mulheres e das relações de gênero na história, fornecendo um instrumental teórico para o entendimento das representações binárias e naturalizadas que constroem e remodelam corpos, identidades, legitimam a violência, opressão, exclusão e inferiorização das mulheres. Nas áreas de História e da Educação, esses estudos vêm gerando, nas últimas décadas, produções acadêmicas inovadoras que contribuem no questionamento de saberes que marcam as diferenças e recriam desigualdades e hierarquias de gênero em nossa sociedade.

O curso fez uso da produção acadêmica sobre o assunto, bem como de diferentes fontes e linguagens (cinema, literatura, imagens, músicas, jornais, revistas etc.) que permitiram visualizar as mulheres como sujeitos históricos, suas lutas pela cidadania, problematizar a violência contra as mulheres, a discriminação por orientação sexual, o sexismo e o racismo, bem como possibilitar o entendimento das

múltiplas representações de gênero, formando professores para o respeito à diversidade.

### **Masculino e feminino: na cadência dos sentidos**

Na leitura dos discursos sobre as relações de gênero dos professores/cursistas do GDE, uma primeira evidência foi a dificuldade que os docentes possuem em entender outras identidades fora da lógica dos gêneros “masculino” e “feminino”. Também detectei uma confusão entre os significados de identidade de gênero, sexo biológico, sexualidade e o papel social de gênero. Abaixo, as falas dos professores constataam as minhas percepções:

Vemos meninas brincando de futebol e meninos brincando de casinha. Acredito que devemos estar atentos para essas intervenções de maneira natural, meninos usando lápis de cor rosa, ajudando a cozinhar, por que não? Ninguém será menos homem ou mulher por fazer essas atividades.

Sabemos bem que há coisas de homens e coisas de mulheres, e que depende da sociedade, pois existem outras em que a mulher é a chefe da família, nem por isso suas ações “masculinizadas” fazem com que deixem de ser mulheres. Apesar da afirmação que a cultura constrói o gênero, não se pode desprezar as características femininas e masculinas de cada ser humano. Quando se fala da preferência das mulheres pela profissão de professora infantil, penso que esta escolha se deve mais ao instinto materno e à facilidade de cuidar de crianças.

Quando nascemos do sexo masculino ou feminino, já somos diferentes daquele que não é do mesmo sexo.

Essas concepções binárias presentes nas narrativas dos educadores dizem respeito não apenas às ideias equivocadas que possuem de homem/mulher como um dado, sem entender que a própria

categoria sexo também é um construto sociocultural, uma divisão biológica “enquanto valor distintivo, que não é questionada já que ‘natural’” (SWAIN, 2000, p. 49). Elas ainda se referem diretamente à forma com a qual os professores silenciam ou menosprezam outras identidades de gênero, como os homossexuais, as travestis, as transexuais, os intersexos etc. Nas vozes docentes, facilmente encontramos reducionismos e juízos de valor sobre os comportamentos considerados anormais por se diferenciarem do padrão heteronormativo. Como lembra Guacira Louro,

para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu status de normalidade e, o que ainda e mais forte, seu caráter de naturalidade –, são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na Igreja, na medicina, na mídia, na lei) (2009, p. 89).

Ainda para a autora, as estratégias de normalização difundidas por estas instâncias reafirmam o princípio de que todos os seres humanos nascem macho ou fêmea e que seu sexo biológico vai indicar um dos dois gêneros que conduzirão a uma única forma de desejo normal: a atração pelo gênero oposto ao seu (LOURO, 2009, p. 89).

É exatamente este alinhamento simplista entre sexo-gênero-sexualidade que sustenta o discurso da heteronormatividade. O equívoco mais comum deste arranjo é associar o sexo a um caráter puramente biológico e corporal/genital sem levar em consideração que “nossos conceitos de biologia/natureza são enraizados em relações sociais e não refletem a estrutura da realidade em si” (FLAX, 1987). Esta associação atrela o sexo “biológico” ao gênero e à prática sexual como se o fato de um ser humano ter nascido com um pênis o levará a se comportar de forma masculina e a se relacionar apenas com mulheres.

É a negação das inúmeras possibilidades de combinação entre sexo genital, identidade de gênero e sexualidade. Uma pessoa pode nascer com órgão sexual feminino, adotar uma identidade de gênero masculina e se relacionar com mulheres. Ainda assim, deve-se ponderar que estas combinações não são fechadas e podem se modificar

ou mesmo coexistir ao longo da vida do indivíduo, devendo ser vistas como escolhas subjetivas que, em nada, deveriam afetar seus direitos como cidadãos, cujas garantias individuais devem ser resguardadas.

É exatamente esta lógica binária, reforçada pelos argumentos dos docentes, que legitima o tratamento pejorativo de “mulherzinha”, atribuído aos homossexuais masculinos, e a qualificação de “mulher-macho” às lésbicas. Neste sentido, a ideia de heteronormatividade retira a singularidade desses sujeitos ao representá-los como alguém que “deformou”, “perdeu”, “minimizou” o seu gênero original (LOURO, 2009). Esse tipo de raciocínio leva, muitas vezes, à homofobia, lesbofobia, transfobia e incompreensão de outras formas possíveis de gênero. Gays, lésbicas, transexuais, travestis e intersexos não necessariamente se autoidentificam como homens ou mulheres.

Na introdução do seu livro *Herculine Barbin — O diário de uma hermafrodita*, Michel Foucault (1982) discute a imposição do sexo masculino e feminino como um fenômeno sociocultural e político que não leva em conta a subjetividade dos indivíduos. Na obra, *Herculine Barbin*, hermafrodita francesa que viveu toda sua infância e adolescência como mulher (Alexine), matou-se depois de ser obrigada legalmente a mudar de identidade e viver como homem. Como a sociedade impõe que os indivíduos devem seguir a maneira de expressão social (papel social de gênero) baseada no sexo macho/homem ou fêmea/mulher, estas pessoas passam a sofrer intensa pressão social, bem como diversas formas de intolerância e discriminação.

Os conceitos universalizantes são inadequados para se pensar as relações e identidades de gênero, a divisão e a hierarquia entre os sexos. Não se quer aqui negar que existam diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas sublinhar sobretudo que é mais importante observar o que sócio-historicamente se construiu sobre essas diferenças, destacando o caráter “fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”. (SCOTT, 1992, p. 72).

O argumento do professor/cursista sobre o tal “instinto materno” também requer reflexão: “Quando se fala da preferência das mulheres pela profissão de professora infantil, penso que esta escolha se deve mais ao instinto materno e à facilidade de cuidar de crianças”.

O instinto maternal, a vocação feminina para determinadas profissões tornam-se uma evidência nos discursos e na interação das normas heterossexuais e reprodutivas. “A maternidade enquanto representação da verdadeira mulher cria um corpo feminino, cujas funções biológicas tornam-se um destino” (SWAIN, 2000, p. 49).

As profissões “femininas”, principalmente no domínio da educação e da saúde, sublinham, por sua vez, as analogias entre o papel materno das mulheres na família e as qualidades exigidas pelas candidatas que se destinam ao ensino ou à enfermagem, por exemplo. Para Baillargeon, “durante longo tempo consideradas como “vocação”, estas profissões femininas, centradas sobre os cuidados das crianças e doentes, eram consideradas perfeitamente adaptadas às mulheres pela sua tendência “inata” (...) sua capacidade maternal” (BAILARGEON, 2000, p. 141) .

Percebe-se, dessa forma, nos discursos dos professores que a noção de sexo biológico – uma cisão natural entre homens e mulheres – não foi superada nem na sociedade nem na cultura escolar e parece essencial à elaboração do próprio conceito de gênero que eles possuem. Temos que reconhecer ainda que esses equívocos sobre o que é gênero estão presentes inclusive em documentos oficiais do Estado, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, o que contribui para confundir os professores sobre se há ou não diferenças naturais entre meninos e meninas. Percebe-se a influência inadequada dos PCNs nas vozes dos cursistas do GDE. Essa fonte é utilizada para justificar os argumentos de alguns educadores sobre as diferenças naturais entre os sexos. Os textos dos PCNs sobre as relações de gênero são ambíguos e contraditórios, já que abordam como valores de verdade tanto as perspectivas psicologizantes e os determinismos biológicos quanto as construções sociais de gênero.

Nele, vê-se uma naturalização da oposição feminino/masculino, já que afirma ser “inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas”, tendo o professor a responsabilidade de reconhecê-las e “trabalhar para não as transformarem em desvantagens” (1998, p. 322). Para Gadelman, os PCNs não questionam a aparente inexorabilidade da divisão binária dos sexos (2009, p. 213).

A autora chama atenção para o fato de o documento reforçar o agrupamento de crianças do mesmo sexo como algo normal na primeira infância, e a aproximação entre meninos e meninas durante a pré-adolescência, “determinada pela busca do outro” (PCN, 1998, p. 322), argumentos fundamentados nos estudos piagetianos da Psicologia do Desenvolvimento. Para Gadelman, essa perspectiva cristaliza esferas do masculino e feminino, tornando-os necessariamente por um lado coesos entre si e por outro distintos um do outro (2009, p. 213).

Ou seja, em parte da narrativa dos PCNs, a sexualidade é concebida como um componente natural. Porém, como sublinha Michel Foucault (1985), o que denominamos de sexualidade é um discurso sobre as práticas sexuais, construído historicamente a partir do século XIX, que se engendrou de muitas formas, relacionando-se ao jogo de poder e ao controle social. Butler corrobora com esta ideia ao defender que “a diferença sexual (...) não é nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas” (1999, p. 153).

A regulamentação do sexo sempre foi um assunto das elites dominantes, da religião e do Estado. Por isso, é muito relevante que um documento oficial proponha discussões de gênero mais democráticas e cidadãs nas escolas, já que as representações são formas de apreensão do real que se naturalizam pela força do discurso de autoridade ou pela força de verdade que tem a fala do porta-voz autorizado. É o reconhecimento da autoridade do emissor que dá legitimidade ao discurso (BOURDIEU, 1998). Mas, por outro lado, as análises foucaultianas mostram que

as relações de poder enraizam-se no conjunto da rede social. Isso não significa, contudo, que haja um princípio de poder, primeiro e fundamental, que domina até o menor elemento da sociedade. [...] É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares – ainda que seja o mais importante – do exercício do poder, mas que, de certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se referem. Porém, não porque cada

um dele derive. Mas, antes, porque se produziu uma estatização contínua das relações de poder [...]” (1995, p. 247).

Portanto, parece-me claro que é preciso rever/criticar o texto dos PCNs, mas atentando que uma mudança no imaginário estatal não é suficiente para a transformação cultural sobre as relações de gênero. Além disso, é preciso ponderar que as noções do fundacionismo biológico presentes nos PCNs são fruto da maneira como o documento foi estruturado, pois é uma reunião de várias concepções de autores e debates acadêmicos diversos, que tentam suprimir “possíveis desacordos com a intenção de se ganhar em clareza e acessibilidade ao público docente” (GADELMAN, 2003, p. 210) para apresentar um texto aparentemente consensual e uniforme. Nesse sentido, o professor como mediador do conhecimento tem que estar preparado para fazer uma leitura crítica do texto.

## **Meninas e meninos: brinquedos, brincadeiras, pais e professores**

Basta uma ida a uma loja de brinquedos infantis para perceber o esforço pedagógico que é empreendido para que crianças ocupem suas posições sociais: enquanto os brinquedos voltados para meninos insistem no estímulo da agressividade e competitividade (bonecos guerreiros, carrinhos, armas etc.), os brinquedos voltados para meninas estimulam a vaidade e a maternidade (objetos que simulam atividades domésticas, bonecas, nenéns para serem cuidadas e modelos para serem enfeitadas etc.). O que pode parecer simples brincadeira delimita de forma coerciva e simbólica papéis sociais. Para Caldas-Coulthard e Leeuwen,

os brinquedos são um meio muito importante através do qual as crianças aprendem significados sociais e a interagir com os outros. Brincar é sempre brincar com algo ou com alguém, e os brinquedos são meios através dos quais a interação se dá.



Assim, a escolha do brinquedo certo correspondente a cada sexo não é exclusiva das crianças, os estereótipos de gênero provêm de diversas fontes representacionais, como, por exemplo, dos pais e das pessoas que cercam as crianças, pois elas já nascem imersas num ambiente projetado de acordo com o seu sexo/gênero. Desde o nascimento, são inseridas as marcas de gênero e dadas as regras do permitido e do proibido. É no ambiente familiar que tais escolhas vão produzindo o gênero. É assim que os brinquedos de menino e menina produzem significados que instituem as diferenças e desigualdades e a discriminação dos seres humanos que não se encaixam em um padrão considerado normal. Uma menina que insiste em brincar com carrinhos ao invés de bonecas, com frequência tem sua orientação questionada no ambiente social/escolar.

Romper com isso significa estar atento às nossas práticas sociais e educacionais, pluralizar o olhar, questionar, portanto, desnaturalizar o que parece inquestionável, permitindo que crianças e jovens expressem suas subjetividades sem serem marginalizados, estereotipados e sofrerem violência.

Os professores percebem que além dos brinquedos/brincadeiras, o binarismo é reproduzido por outras instâncias representacionais, como desenhos infantis, televisão, cinema, contos de fadas, histórias em quadrinhos, mitos religiosos, atividades profissionais etc. Segundo fala de um docente cursista:

Em conversa com meus alunos, percebo que a questão religiosa, suas crenças, também é determinante para a forma como homens e mulheres devem se comportar. Eles citam muitas passagens bíblicas, comportamentos das mulheres das igrejas que eles frequentam para justificar a subserviência das mulheres.

No âmbito específico da escola, os educadores apontaram as dificuldades de se realizar ações pedagógicas questionando as relações de gênero devido à resistência dos pais dos alunos. A família teme que os docentes estejam “afeminando os meninos e masculinizando as meninas”. Os docentes relatam diversas violências praticadas por pais

contra seus filhos considerados “desviantes”, pedindo auxílio à escola para que os normatizem e vigiem:

(...) uma ex-aluna da educação infantil que desde o início do ano letivo dizia que “queria ser menino”. Reclamava nos dias em que sua mãe a obrigava a vestir saia ou vestido. E costumava se recusar a ficar na fila de meninas. Na escola, após muita conversa, os coleguinhas já não a perturbavam mais, mas em casa não foi bem assim. Como sempre a deixei à vontade, exceto para a escolha do banheiro, parece que ela passou a manifestar que “queria ser menino” em casa. O resultado foi uma surra tão grande dos pais que ela silenciou em relação a isso. É, claro, que diante do sofrimento dela, senti-me culpada. Ao solicitar à escola apoio para tratar a questão, fui ignorada. Argumentos religiosos, antididáticos e antiprofissionais me foram apresentados. Resolvi por conta própria conversar com a responsável para tentar amenizar. A mãe, simples, com toda a carga de opinião de uma pessoa sem informação e com preconceitos, me disse com uma voz bem alterada que não queria filha “sapatão”. Expliquei a ela que com 5 anos a criança não pensa em sexo, e que crianças têm curiosidades de conhecer várias coisas, e que trocar de lugar com o outro é como uma brincadeira para elas. Enfim, é muito, muito difícil. Acho que é mais fácil naturalizar certas questões para as crianças do que para os adultos. A resistência é gigante, principalmente se o motivo estiver dentro de casa. E o resultado é o sofrimento, e sofrimento é violência.

Situações como essa costumam gerar bullying quando a criança é alvo de comentários maldosos, brincadeiras desqualificantes e até mesmo violência física por adotar um comportamento considerado diferente ou inadequado. No caso da menina que “queria ser menino”, o fato de os colegas desistirem de perturbá-la é raro e certamente foi fruto do trabalho consciente da professora. Esse

tipo de ação ocorre, muitas vezes, quando as crianças aparentam a mínima característica comportamental distinta da esperada para seu sexo biológico. A criança vítima de piadas, chacotas e agressões tem uma carga de intenso sofrimento moral/psicológico que pode deixar marcas profundas em sua autoestima, podendo levar à depressão, transtornos de ansiedade e até mesmo ao suicídio.

Pesquisas recentes apontam que o chamado bullying de gênero e homofóbico no contexto educacional acarretam altos índices de evasão escolar em todo o mundo, tanto que em 2011 a Unesco lançou campanha internacional para combater esta prática.

O bullying, portanto, pode ser contemplado por meio de um recorte de gênero, ou seja, de uma visão modelada pela perspectiva hegemônica de masculinidade decorrente de estruturas simbólicas (desiguais) de poder entre os sexos. As condutas que matizam parcela do bullying possuem as cores da discriminação, da prepotência, da arrogância de gênero, que se dão tanto em ambientes escolares quanto laborais e de lazer (VASCONCELOS, 2013).

Infelizmente, o relato do professor não é hegemônico, pois a maioria dos educadores não consegue perceber ou intervir nos casos de violência de gênero. Muitos docentes percebem-se reafirmando/reproduzindo comportamentos essencializados sobre os gêneros, como evidencia os discursos dos cursistas do GDE:

“Você tá pior do que menino”, “Você tá igual a menininha!”  
A discriminação e o preconceito de gênero são um desafio para mim. Minha educação foi muito conservadora. Imaginem: “isso não é coisa de menina”, “meninas não devem se comportar assim”, “ruim com ele, pior sem ele”, “o importante é que ele não deixa faltar nada...” Pensem! Outro dia me peguei perguntando para um aluno: “Você é um homem ou um saco de batatas?”. Sinceramente, ainda não sei como contribuir para a diminuição desse preconceito.

Em se tratando das séries iniciais, torna-se ainda mais difícil, pois, enquanto educadora, ainda tenho muitas dúvidas em como lidar com algumas situações que surgem no cotidiano da escola e de como abordá-las, temendo ainda que as famílias desaprovem que o tema da sexualidade seja discutido com as crianças.

Nós, professoras, muitas vezes reforçamos isso. Preocupamo-nos em como as meninas devem se sentar (como “mocinhas”), discriminamos as alunas que não têm o caderno “bonitinho”, nos preocupamos mais com as meninas do que com os meninos no que se refere aos namoros e “ficadas” dentro da escola etc.

Com efeito, especificamente sobre a naturalização do que é ser mulher, a dominação simbólica explica porque situações das mais intoleráveis para o feminino possam permanentemente serem vistas por mulheres como aceitáveis ou normais (BOURDIEU, 2002). Dessa forma, seus pensamentos e percepções estão estruturados em conformidade com as estruturas da dominação que lhes é imposta (BOURDIEU, 2002). Um exemplo disso é que muitas meninas não questionam porque sempre lhes é exigido que estejam bonitas, sexys e magras. A beleza e a vaidade são historicamente identificadas com atributos femininos e as mulheres que são menos vaidosas e preocupadas com a aparência se veem forçadas a se adequar aos padrões de beleza e se submetem a dietas restritivas e procedimentos estéticos extremamente invasivos para não se sentirem discriminadas por sua imagem. A maternidade é outra característica imposta como condição de feminilidade. As mulheres que não desejem ter filhos ou não conseguiram engravidar muitas vezes se sentem “menos mulheres” que as demais. Lembramos que todas essas representações de gênero são introjetadas no ambiente familiar e geralmente reforçadas na escola.

(...) a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs

das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em “evasão”. No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala na escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão (BENTO, 2008, p. 129).

Independentemente de qualquer identidade de gênero, os docentes precisam entender, em última instância, que estão lidando com seres humanos e suas escolhas subjetivas. Pessoas que têm direito constitucional garantido de se relacionar, vestir, falar; têm identidade própria e necessitam de respeito como cidadãos, “o direito de serem iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito de serem diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2001, p. 28).

Diga-me qual o seu sexo que eu te direi quanto vales: violência de gênero e machismo na escola.

Já ouvi de um aluno certa vez: “Mulher nasceu para apalpar”, fiquei abismada, e perguntei de onde ele tirou esse pensamento. Ele simplesmente respondeu: “Meu pai fala isso direto, professora”.

O relato da professora exemplifica inúmeras situações envolvendo as temáticas de gênero que os educadores enfrentam cotidianamente na escola. Não é fácil questionar valores e crenças que as crianças e os jovens trazem de suas casas, mas também não se pode ignorá-los. Essa criança tem uma educação que estimula a violência contra mulheres e que precisa de uma intervenção docente no sentido de identificar e esclarecer tal comportamento como intolerável e repreensível. Se a professora ficou abismada com o discurso do estudante é porque não naturalizou esse tipo

de pensamento, ao contrário de muitos que acreditam ser normal “bater em mulher”.

Uma pesquisa recente do IPEA<sup>3</sup> demonstrou que, entre 2009 e 2011, o Brasil registrou 16,9 mil feminicídios, ou seja, “mortes de mulheres por conflitos de gênero”, especialmente em casos de agressão perpetrada por parceiros íntimos. Esse número indica uma taxa de 5,8 casos para cada grupo de 100 mil mulheres. Além dos números e taxas de feminicídios nos estados e regiões do Brasil, foi realizada uma avaliação do impacto da Lei Maria da Penha. Constatou-se que não houve influência capaz de reduzir o número de mortes, pois as taxas permaneceram estáveis antes e depois da vigência da nova lei.

Em agosto de 2006, passados sete anos de a lei ter sido sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, devemos questionar o porquê da sua pouca eficácia. Vejamos alguns outros relatos dos docentes do GDE que podem ajudar a compreender a questão. Em um dado momento do fórum sobre gênero, uma cursista fez menção ao ativismo feminista da “Marcha das Vadias”<sup>4</sup> e sua importância para o combate ao machismo e à opressão à mulher. Isso gerou uma polêmica de proporções significativas. Vários professores/as se colocaram contra esse movimento:

A forma de como elas se apresentam para reivindicar acho que vulgariza muito a mulher, nos expõe como objetos. Não precisamos expor nosso corpo para chamar atenção em qualquer causa! Esse título – Macha das Vadias – é muito pesado para carregar!

<sup>3</sup> Ipea revela dados inéditos sobre violência contra a mulher. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?>. Acesso em: 3/10/2013.

<sup>4</sup> O movimento Marcha das Vadias surgiu em 2011 no Canadá como uma reação às declarações do policial Michael Sanguinetti, que tentou explicar uma onda de estupros na Universidade de Toronto afirmando que “as mulheres deveriam evitar se vestir como vadias para não serem vítimas”. A primeira marcha ocorreu em 3 de abril daquele ano e logo teve repercussão mundial e ganhou força por meio das mídias sociais. Vários grupos de mulheres em todo o mundo passaram a se organizar e sair às ruas vestidas “como vadias” – com roupas sensuais, seios à mostra, maquiagem carregada e lingerie – com o intuito de protestar contra a ideia de que as vítimas de estupro são as verdadeiras responsáveis porque “provocam” o criminoso.

Se tirar a roupa e se intitular vadia resolvesse a vida, nós estávamos bem.

Acredito que esse movimento deveria repensar seus meios, pois eles mais agridem que sensibilizam, seja no Brasil ou em qualquer lugar do mundo.

Não participaria de um movimento assim. Também acho muito agressivo e os termos são fortes e vulgares... Expor o corpo e pintá-lo com palavrões não nos ajuda em quaisquer formas de expressão!

As vozes dos cursistas demonstram que é necessário urgentemente um trabalho contínuo dentro das escolas que debata as relações entre a violência, o abuso sexual e a redução depreciativa do feminino a um corpo sobre o qual a maioria das mulheres não tem gerência. O termo “vadias”, apesar de compreender os motivos pelo qual ele choca tanto, é uma forma de crítica aos significados que desclassificam as mulheres que não se adequam ao papel de submissão sexual que historicamente foi imposto a elas. Tem o sentido de unificar as mulheres, apontando que se algumas são consideradas vadias é porque assumiram suas vidas, seus desejos, sua sexualidade e não querem a opressão da virgindade e da castidade.

Assumir ser “vadia” – um adjetivo que é pejorativo e que, no caso das mulheres, está quase sempre associado à ideia de um comportamento sexual livre – passa a ter outra conotação de luta contra a discriminação de gênero. Em última instância, o que as “vadias” do século XXI querem dizer é: “que importa com quem nos deitamos, quantos parceiro/as temos e como nos vestimos? Por que nossa cidadania, nosso caráter e nosso direito à proteção contra a violência são medidos por esses parâmetros e no caso dos homens não ocorre o mesmo?”. Ou seja, é “um contraimaginário feminista e de práticas sociais dinâmicas, que apresentam outra imagem do feminino (SWAIN, 2000, p. 55).

A Marcha das Vadias não representa apenas um acontecimento histórico, mas principalmente um acontecimento discursivo: o nome “vadias” foi posto em xeque para

conquistar um novo significado, transformando-se assim numa palavra de ordem do movimento feminista. Se até um ano atrás o termo possuía um único significado – de valorização pejorativa, inclusive –, hoje ele se transformou em um nome com poder, com poderes subjacentes, pois visa transformar a visão de uma sociedade sobre a concepção: o que é ser vadia e o que é ser mulher (RASSI, 2012, p. 49).

Não temos a intenção de impor às pessoas que concordem com a forma de mobilização da “Marcha das Vadias”, pois existem outros movimentos feministas com o mesmo objetivo e com formas diferentes de luta. Porém, não podemos achar que a violência contra a mulher, o estupro, seja responsabilidade das mulheres em qualquer circunstância, especialmente quando elas tiram a roupa e assumem o rótulo de vadias como luta política, como meio de representação social construída para se opor ao arquétipo deteriorante associado ao feminino que há séculos sofre sistemáticas violências na sociedade. Pensando na centralidade do corpo feminino no controle social, a Marcha se destaca por privilegiar nos protestos e nas manifestações os corpos das mulheres como crítica ao machismo e ao patriarcalismo. Em vários registros visuais da Marcha em todo o país se pode ver frases estampadas em barrigas, seios, costas, testas, braços e pernas, tais como: “Meu corpo, minhas regras”, “O comprimento da saia não serve de medida para o respeito”, “Lugar de mulher é onde ela quiser”, “Um homem sem camisa quer ser estupro, claro!” ou “Como quer que eu me vista, onde quer que eu vá: sim significa sim e não significa não”.

A ideia de que o corpo fala reaparece em várias outras fotografias, e em todas elas há um discurso de negação a um pré-construído de que a mulher é propriedade do homem, de que o corpo da mulher pertence ao seu marido, e que ela lhe deve subserviência. As mulheres se apropriam de seus corpos, enquanto propriedades de si mesmas e é dessa posição que se dirigem aos homens para dizer que



eles não têm direitos sobre seus corpos. O corpo aqui é assumido como um lugar de luta, de poder e de conquista. O corpo pode ser compreendido do ponto de vista político, social, econômico e organicista (...) Traz marcas da alma, da história e da relação com o outro (RASSI, 2012, p. 56).

Ao invés de se posicionar acriticamente, pode-se questionar que o atributo de vulgar atribuído às mulheres que mostram o corpo traz para o debate público temas centrais na luta das mulheres pelo reconhecimento de sua condição de cidadãs, sujeitos capazes de decidir sobre as próprias vidas e suas escolhas reprodutivas e sexuais, rejeitando a obrigação de cumprir o “dever conjugal”, garantindo-se como mulheres “honestas”, ou o caminho da sexualidade vulgar como condenação dessa “má conduta” da mulher “devassa”.

Outros discursos dos cursistas também são fundamentais para pensarmos como o imaginário social ainda ratifica a hierarquia e as desigualdades entre os gêneros.

Sobre a Lei Maria da Penha, eu ainda fico um pouco preocupada com esse tipo de lei. Na verdade, não precisaríamos disso, é como nossa classe de professores colocando em lei a valorização da docência (que é uma coisa óbvia!). Se houvesse respeito – e não diferença e machismo –, não haveria motivos para a Lei Maria da Penha e nem a própria estaria cadeirante porque o marido tentou matá-la, como vários maridos, ex-maridos, namorados e afins pensam que podem fazer para lavar sua honra.

Alguns docentes ainda não se conscientizaram de que uma legislação que proteja a mulher é essencial em sociedades como a nossa, que ainda registra altos índices de feminicídios, mutilações, torturas, estupros, espancamentos e todo tipo de violência doméstica e pública contra as mulheres. É fato que a lei só funcionará se houver uma mudança na cultura. Todavia, é preciso lembrar que o caminho inverso também se faz necessário, ou seja, a lei pode gerar uma modificação cultural progressiva.

Muitos dos direitos sociais hoje garantidos e respeitados foram adquiridos após a aprovação de uma legislação que enfrentou ampla resistência: o voto feminino, o divórcio, a licença maternidade etc.

Se as mulheres continuarem achando que têm responsabilidade sobre as mazelas sociais e a violência que sofrem, as mudanças serão mais lentas. Essas leis são necessárias para garantir a segurança das gerações futuras, uma vez que o índice de assassinatos e agressões é crescente. Nesse sentido, é dever do poder público intervir, já que a violência deixa de ser um fenômeno do âmbito privado e atinge a esfera pública, tornando-se um problema de saúde, segurança e bem-estar social.

É certo que numa sociedade estruturalmente patriarcal, as mulheres, como parte dessa sociedade, também introjetam e reproduzem representações de gênero machistas. Um exemplo clássico é ainda a predominância de uma educação familiar pautada nas diferenças valorativas de gênero: meninas criadas para serem donas do lar e esposas “respeitadas” e meninos para serem fortes e agressivos, como demonstra a fala de um cursista:

De fato, nós, homens, somos educados pela sociedade a termos um comportamento machista e isso precisa mudar. O mesmo acontece com as mulheres e com as meninas, que acabam por reproduzir esse modelo de homem. Quantas vezes já vi alunas discriminarem outra aluna por ela ter uma postura sexual mais ativa; elas são as primeiras a chamar a garota de “galinha”, por exemplo. Quantas vezes ouvimos meninas dizerem que “elas devem se dar o respeito”.

O principal motivo, a meu ver, para a ineficácia da Lei Maria da Penha é o machismo/patriarcalismo tão estruturante na nossa sociedade. As representações sociais de gênero interferem na forma com que a lei é recebida, interpretada e aplicada: na demora em proteger a mulher, na não punição ou nas penas irrisórias, nos discursos absurdos de juízes, delegados/as, promotores/as, agentes de polícia que culpam as mulheres pela violência sofrida (traíu, provocou, tem

uma vida dissoluta, estava usando saia curta, violência de gênero não é caso de polícia etc.).

Eleonora Brito (2007) diz que, no âmbito penal, os direitos das mulheres no Brasil estão na Idade Média. A justiça vê e trata as mulheres como os homens veem e tratam as mulheres. Uma pérola do Desembargador Nilo Wolf num processo de estupro de 1998 é significativa: “o julgamento deve levar em conta se a vítima é inocente, ingênua, desinformada a respeito do sexo, ou quando é desonesta e corrompida”. Ela pode ser uma prostituta, mas a lei é para todas as mulheres e a violência sofrida deve ser central nos julgamentos de estupro e violência contra a mulher. Não dá para proteger as mulheres operando na lógica honesta/devassa...

A escola também participa da legitimação da violência de gênero, nos discursos misóginos e sexistas. É uma programação cultural profunda introjetada socialmente como natural. A lei incomoda demais porque desloca as mulheres da categoria coisa/propriedade e lhes concede direitos, autonomia, transformando-as em sujeitos ativos. Mas, para muitos, é ousadia demais as mulheres quererem ser sujeitos. Dessa forma, temos que desconstruir e discutir as masculinidades desde a tenra infância, educar nossos filhos de forma diferente e lutar para que este tema seja um assunto que perpasse todo o currículo escolar.

As mudanças sociais pelas quais lutamos requerem muito tempo e começamos essa reeducação recentemente. A aquisição de nossa programação sexual e de gênero é fruto de um processo histórico de longa duração. Temos que fazer um longo caminho para mudar mentalidades, para transformar um passado que quer se perpetuar no presente.

Assim, para Butler e Rubin (2003), é preciso educar para um modelo que não seja binário, porque a variação sexual é um sistema de muitas diferenças, “não apenas um par de diferenças conspícuas”. A diferença dos sexos é um jogo político que é, ao mesmo tempo, jogo cultural e social. Joan Scott nos lembra de que “o mais importante é insistir sobre a historicidade das relações homens/mulheres, as ideias e os conceitos da diferença sexual.

O respeito às identidades de gênero deve ser visto como uma questão de direitos humanos, assim como qualquer pessoa pode decidir se quer ser médico, ator ou advogado, se quer ter filhos ou se dedicar ao sacerdócio.

Pensar em políticas educacionais afirmativas que focam sujeitos discriminados no interior da escola é corresponder às expectativas de democratização da sociedade que, através das lutas e embates dos movimentos sociais no processo de elaboração dessa constituição, se efetivaram como legislação brasileira. Na esteira dos debates da Constituição, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8.069/90, para tratar especificamente da proteção integral à criança e ao adolescente, referenda os direitos fundamentais desses sujeitos: a liberdade, o respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais. Afirma também o dever de todos em velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (BELLO e LIZZI, 2009).

Enfim, é inquestionável a importância de ações como o Curso Gênero e Diversidade na Escola voltado a oferecer aos profissionais de educação do GDF discutirem tais temas em sua formação continuada, bem como possibilitar discussões acerca das relações desiguais de gênero e maneiras de desestabilizá-las. O curso possibilitou transformações significativas no imaginário e nas práticas sociais de muitos professores.

Nunca tinha percebido as relações com este olhar, talvez porque já estivesse naturalizado em mim os papéis (culturalmente construídos) que cada um tem que exercer.

## Referências

BAILARGEON, Denyse. No calor do debate: a maternidade em perspectiva. In: SWAIN, Tânia Navarro (org.). *Feminismos: teorias e perspectivas. Textos de História*. Revista da Pós-graduação em História da UnB. Brasília: UnB, 2000, v. 8, n. 1/2.

BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A linguagem autorizada. In: *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos, temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Eleonora Zicari Costa de. *Justiça e gênero: uma história da justiça de menores em Brasília (1960-1990)*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, Finatec, 2007.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; van Lueuwen, Theo. *Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos a representação de atores sociais*. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/3%20art%201.pdf>. Acesso em: 18/10/2013.

CHARTIER, Roger. *Diferença entre os sexos e dominação simbólica*. In: *Cadernos Págu. Núcleo de Estudos de Gênero*. Campinas, São Paulo, 1995.

FLAX, Jane. *Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory*. *Signs*, v. 12, n. 4, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. Rio de Janeiro: Graal, 1985, v. 2 – O uso dos prazeres.

GANDELMAN, Luciana M. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, M. & SOIHET, R. (org.). Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPE SC; Brasília: SPM, 2009.

GROSSI, Miriam; SCOTT, Joan. Entrevista com Joan Scott. Disponível em: [journal.ufsc.br/index.php/ref/article/download/12037/11314](http://journal.ufsc.br/index.php/ref/article/download/12037/11314). Acesso em: 30/08/13.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Renato Vasconcelos. Bullying e as diversas formas de discriminação. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2009-abr-08/bullying-porta-aberta-violencia-mulher>. Acesso em: 10/09/13.

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, Campinas: Unicamp, 1988.

RASSI, Amanda Pontes. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: uma análise da “Marcha das Vadias”. Revista de História UEG. Goiânia, v. 1, n. 1; jan./jun. 2012.

SANTOS, Boaventura Souza. Para uma concepção multicultural de direitos humanos. In: Revista Contexto Internacional. Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, jan./jun. 2001.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: Peter Burke (org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SWAIN, Tânia Navarro. *A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário*. In: SWAIN, Tânia Navarro (org.). *Feminismos: teorias e perspectivas*. Textos de História. Revista da Pós-graduação em História da UnB. Brasília: UnB, 2000, v. 8, n. 1/2.

RUBIN, Gayle; BUTLER, Judith. *Tráfico sexual: entrevista*. Cad. Pagu. Campinas, n. 21, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 29/09/13.

**Edlene Oliveira Silva**

Doutora em História pela Universidade de Brasília e professora adjunta na área de Teoria e Metodologia do Ensino de História da Universidade de Brasília. Coordenadora do LABEH (Laboratório de Ensino de História da UnB).

**Lucia Maria de Assunção Barbosa**

Professora de Português para Estrangeiros, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET). Sou líder do grupo de pesquisa (CnPq) "Língua, Cultura, Representação" e é nesses três eixos que incluo estudos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. Fiz mestrado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, na UNESP (SP) e o doutorado em Estudos Portugueses, Brasileiros e da África Lusofônica, na Universidade Paris VIII (França). Oriento mestrando(as) e doutorando(as) em dois Programas de Pós-Graduação (UnB e UFSCar).

**Prof. José Zuchiwschi**

Professor Adjunto II do Departamento de Teoria e Fundamentos - TEF, Faculdade de Educação - FE, da Universidade de Brasília - UnB. É membro das áreas de pesquisas em Educação Ambiental e Ecologia Humana, Multiculturalismo e Saberes. Concluiu o doutorado em Antropologia Cultural pela Universidade de Brasília - UnB (1998).

**Renata Nogueira da Silva**

Mestra em Antropologia Social (UnB), Professora de Sociologia da Secretaria de Educação DF, tutora do GDE/Brasília.

**Ana José Marques**

Licenciada em História e mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília - UnB.

**Lella D'Arc**

Professora de séries iniciais com formação de curso normal, licenciada em educação Profissional e mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade Brasília - UnB.

**Cláudia Denis Alves da Paz**

Doutoranda em Educação - Faculdade de Educação/UNB; Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

**Renato Aragão**

Graduado em Gestão da Tecnologia da Informação. Atua na área de Gestão de T.I em ambientes acadêmicos. Lidera projetos de sistemas para a otimização do ambiente de ensino-aprendizagem. Estuda os impactos da aplicação das boas práticas de T.I no ambiente educacional.



ISBN 978-85-230-1118-5



9 788523 011185



**Universidade de Brasília**  
Faculdade de Educação

Secretaria de Educação Continuada,  
Alfabetização, Diversidade e Inclusão

