

**NEM SÓ DE MAPAS SE FAZ A GEOGRAFIA:
os *diferentes* nas aulas de Geo**

Dissertação de Mestrado

Rúbia Aparecida Cidade Borges

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

NEM SÓ DE MAPAS SE FAZ A GEOGRAFIA:

os diferentes nas aulas de GEO

Rúbia Aparecida Cidade Borges

Porto Alegre, 2017

RÚBIA APARECIDA CIDADE BORGES

NEM SÓ DE MAPAS SE FAZ A GEOGRAFIA:
os diferentes nas aulas de GEO

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Geografia,
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Geografia.

Orientação: Profa. Dra. Ivaine Maria Tonini

Porto Alegre – 2017

CIP - Catalogação na Publicação

Borges, Rúbia Aparecida Cidade

Nem só de mapas se faz a Geografia: os diferentes nas aulas de Geo / Rúbia Aparecida Cidade Borges. -- 2017.

179 f.

Orientador: Ivaine Maria Tonini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Ensino de geografia. 2. Direitos Humanos. 3. Estudos Culturais. 4. Identidade/Diferença. 5. Minorias. I. Tonini, Ivaine Maria, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus professores e professoras, por manterem as portas abertas sempre que tive o anseio de retornar.

À E.M.E.F. Governador Ildo Meneghetti, seus/as alunos/as e aos meus colegas professores, por me desafiarem e me desacomodarem, diariamente. Especialmente, agradeço às amigas Patrícia Teixeira e Graziella Souza dos Santos, pela amizade, companheirismo e por fazerem do nosso convívio, um momento de aprendizagem constante. À Ana Clara Oliveira e Liliana Santos Madril, pelo afeto dispensado a mim e a minha família. Gratidão...

Aos colegas da Pós-Graduação em Geografia/UFRGS, por partilharem de minhas angústias e deleites acadêmicos.

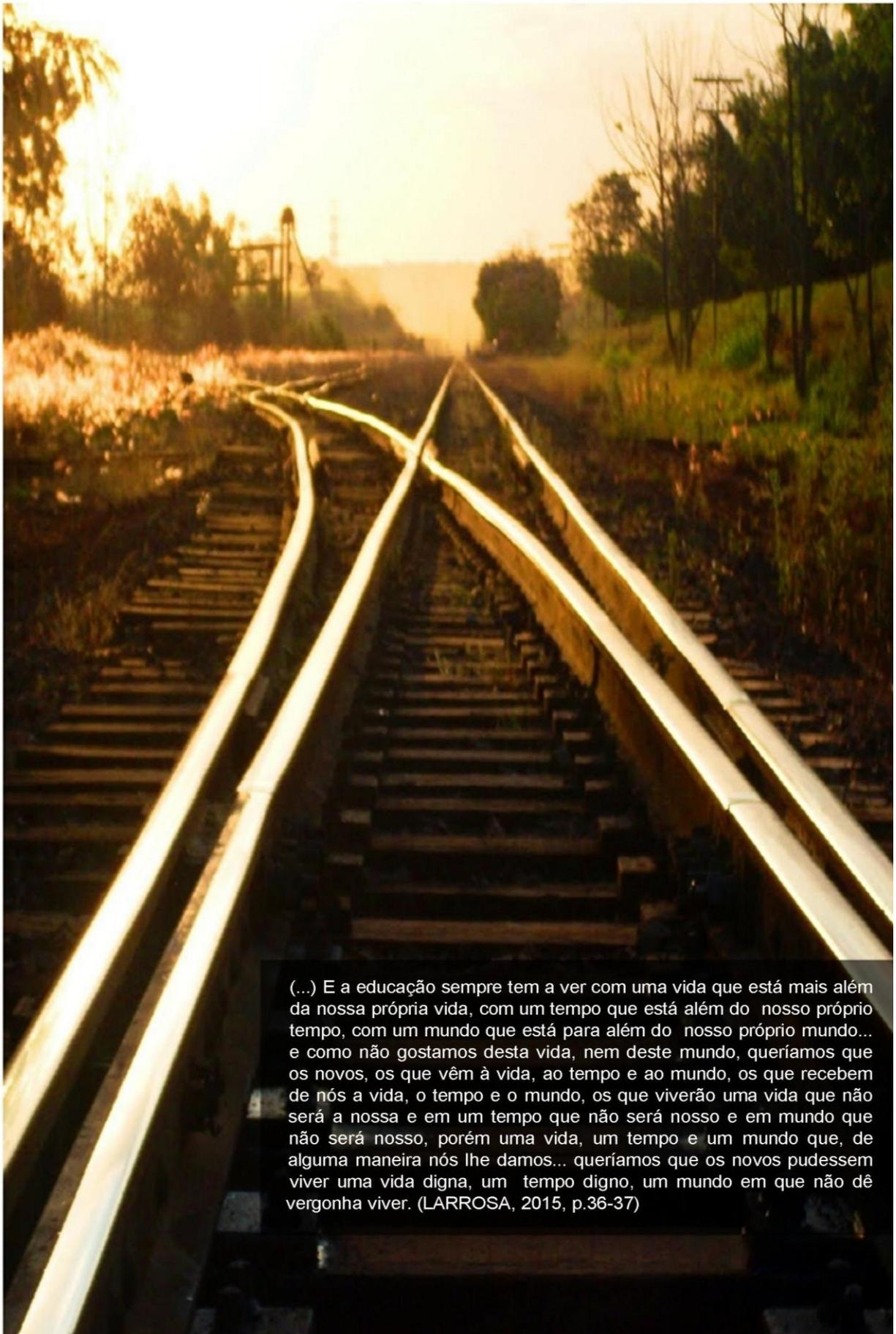
À Ivaine Tonini, por me ajudar a superar alguns “travamentos” e tentar sempre me “tirar da concha”. Por sempre estar disposta a “dar um jeitinho” para socorrer seus orientandos: minha admiração e respeito.

À minha avó, *in memoriam*, por acreditar em mim mais do que eu própria acredito.

À Fran, por fazer-se motivação para que eu procure ser, sempre, a melhor versão de mim mesma.

À minha mãe, por me empoderar, sem saber, e por ter me dado asas, sem nunca ter, ela própria, conseguido voar. Cada conquista minha, também é tu

Ao meu amor, Gilson Silva, por se fazer presente em minhas ausências, por compartilhar comigo as batalhas do dia a dia, com fé e bom humor. O caminho é mais suave contigo ao meu lado.



(...) E a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além da nossa própria vida, com um tempo que está além do nosso próprio tempo, com um mundo que está para além do nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste mundo, queríamos que os novos, os que vêm à vida, ao tempo e ao mundo, os que recebem de nós a vida, o tempo e o mundo, os que viverão uma vida que não será a nossa e em um tempo que não será nosso e em mundo que não será nosso, porém uma vida, um tempo e um mundo que, de alguma maneira nós lhe damos... queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha viver. (LARROSA, 2015, p.36-37)

RESUMO

Esse estudo tem por objetivo problematizar a discussão sobre Direitos Humanos e temas relacionados, nas aulas de Geografia, de forma a mobilizar os ditos dos estudantes sobre o assunto, mapeando o entendimento desses/as alunos/as através de atividades propostas nas aulas, colocando as "diferenças" em movimento. Dessa forma, discutem-se alternativas às práticas homogeneizadoras das aulas de Geografia, celebrando a "diferença" e desnaturalizando discursos sobre as minorias e/ou os socialmente desfavorecidos, contribuindo para superar a subjetividade contrária à promoção dos Direitos Humanos e oportunizando a desconstrução de estereótipos presentes no "senso comum". Para tal, optou-se por trabalhar com alunos de 9.º ano de escola pública municipal de Porto Alegre, em área periférica e pobre da cidade, a partir dos pressupostos dos Direitos Humanos e de quatro marcadores de diferença: mulheres, público LGBT, negros e refugiados. Os ditos dos alunos sobre esses grupos, nessa escrita chamados de *diferentes*, foram coletados através de atividades de geografia, que oportunizaram a escrita sobre essas identidades/marcadores de diferença e foram analisados, nesse trabalho, com o apoio da bibliografia selecionada. Para dar conta dos objetivos desse trabalho, dentre outros autores, utilizou-se dos escritos de Stuart Hall, no que diz respeito à diferença e identidade, de Marlucy Paraíso, para apoiar as escolhas metodológicas dessa pesquisa e Vera Candau e Maria Benevides para embasar a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos. Além deles, outros autores foram incorporados, na medida em que se estabelecerem os diálogos entre os ditos dos/as alunos e o referencial teórico, de forma a contemplar questões específicas sobre os "diferentes" e a Educação em Direitos Humanos. Já a Geografia e a Geografia Escolar foram debatidos através de Ivaine Tonini, Doreen Massey, Nestor Kaercher e Lana Cavalcanti, principalmente.

Palavras-chave: Direitos Humanos – Ensino de Geografia – Estudos Culturais – Identidade/diferença – minorias.

ABSTRACT

This study aims to problematize the discussion on Human Rights and related topics in Geography classes, in order to mobilize the students' sayings about the subject, mapping the students' understanding through activities proposed in the classes, placing the "Differences" in motion. In this way, alternatives to the homogenizing practices of the Geography classes are discussed, celebrating the "difference" and denaturalizing discourses about the minorities and / or the socially disadvantaged, contributing to overcome the subjectivity contrary to the promotion of Human Rights and opportunizing the deconstruction of stereotypes Present in "common sense". In order to do so, it was decided to work with students of the 9th year of municipal public school in Porto Alegre, in the peripheral and poor area of the city, based on human rights presuppositions and four markers of difference: women, LGBT public, Blacks and refugees. The students' sayings about these groups, in this writing called different ones, were collected through geography activities, which gave the opportunity to write about these identities / markers of difference and were analyzed in this work, with the support of the selected bibliography. In order to give an account of the objectives of this work, among other authors, the writings of Stuart Hall, regarding the difference and identity, of Marlucy Paraíso, were used to support the methodological choices of this research and Vera Candau and Maria Benevides to support the In addition to them, other authors were incorporated, insofar as the dialogues between the students' sayings and the theoretical framework were established, in order to contemplate specific questions about the "different" and the Education In Human Rights. Geography and School Geography were discussed through Ivaine Tonini, Doreen Massey, Nestor Kaercher and Lana Cavalcanti, mainly.

Keywords: Human Rights - Geography Teaching - Cultural Studies - Identity / difference - minorities

LISTA DE FIGURAS

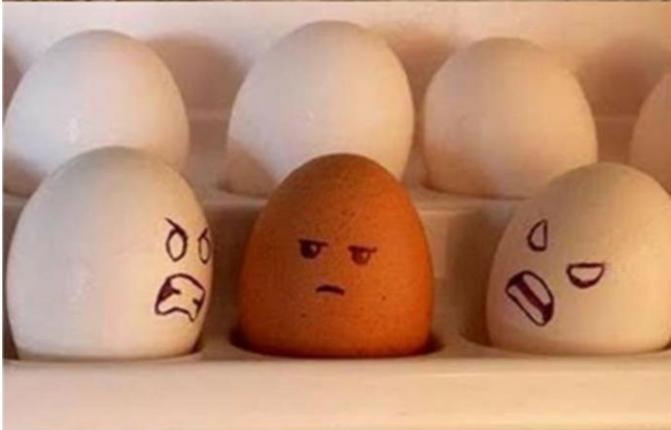
Figura 1- Exemplos de preconceitos e desqualificações de conquistas/ direitos sociais.....	10
Figura 2- Crítica ao “senso comum” no que diz respeito aos Direitos Humanos	24
Figura 3- Roupas Étnicas.....	65
Figura 4- Primeiras impressões sobre Direitos Humanos	73
Figura 5- Associação entre Direitos Humanos e práticas criminosas.....	75
Figura 6- “Senso comum” de que os Direitos Humanos serve somente para defender bandidos.....	76
Figura 7- Atividades sobre Direitos Humanos.....	78
Figura 8- Questionamentos sobre a pertinência dos Direitos Humanos	79
Figuras 9- Direitos Humanos no cotidiano.....	81
Figura 10 - Associação entre Direitos Humanos e violências estruturais e institucionais	82
Figura 11- Introdução aos <i>diferentes</i>	83
Figura 12- Identificação de diferentes na sociedade.....	87
Figura 13- Identificação de diferentes na sociedade (2).....	88
Figura 14- Questões sobre mulheres no mercado de trabalho.....	91
Figura 15- Perguntas sobre mulheres no mercado de trabalho.....	95
Figura 16- Questões a partir do vídeo “Vista minha pele”.....	116
Figura 17- Destaque quando o/a negro está “fora de lugar”	121
Figura 18- Utopia como motivação.....	137

SUMÁRIO

1 AMOR NOS TEMPOS DO CÓLERA: porque trabalhar Direitos Humanos em Geografia.....	08
1.1 Como juntar “alhos e bugalhos”: o fazer da pesquisa.....	15
2. DIREITOS HUMANOS É COISA DE BANDIDO (?!): falando um pouco de dignidade, educação e homo sapiens	22
2.1 A educação em Direitos Humanos: sua presença nas legislações educacionais e seu potencial para garantir o direito à diferença.....	29
3 A GEOGRAFIA SERVE, EM PRIMEIRO LUGAR, PARA CONSTITUIR DISCURSOS: os Estudos Culturais e os <i>diferentes</i> como possibilidade de experimentação à Geografia Escolar.....	40
4 DISCURSOS, DIREITOS HUMANOS E VÁRIAS PITADAS DE GEOGRAFIA: os modos de fazer dessa pesquisa.....	54
4.1 O fazer em sala de aula	58
5 NA CAMA COM PROCUSTO: os diferentes nas minhas aulas de Geografia.....	61
5.1 Sobre diferença e igualdade.....	63
5.2 Trazendo a temática à tona: os Direitos Humanos em nossas aulas.....	72
5.3 Fila de guri e fila de guria: discutindo gênero nas minhas aulas de Geografia.....	90
5.4 Adão e Ivo: tratando de homofobia.....	102
5.5 Cabelo ruim, macaco, “nega suja”: o racismo.....	112
5.6 Os Direitos Humanos de humanos sem direitos: os refugiados.....	124
6 UM TEMA SEM CONCLUSÃO: o que aprendi durante essa jornada.....	135
REFERENCIAS.....	142
ANEXO.....	148



1. AMOR NOS TEMPOS DO CÓLERA:
porque trabalhar Direitos Humanos em Geografia



1. AMOR NOS TEMPOS DO CÓLERA: porque trabalhar Direitos Humanos em Geografia

[...]

Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

[...]

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
De que me vale ser filho da santa
Melhor seria ser filho da outra
Outra realidade menos morta
Tanta mentira, tanta força bruta
(BUARQUE, GIL, 1978)

Gostaria de começar essa escrita pensando a partir do título do mais conhecido livro de Gabriel Garcia Marquez¹. A semântica da palavra “cólera” guarda uma dubiedade, que foi aproveitada para dar nome ao capítulo que inicia essa dissertação: tanto é a doença física, que flagela o corpo, as entranhas; quanto é a doença do espírito, que maltrata o ânimo e destempera o senso. Lembrei-me desse título porque, nos últimos anos, nosso país (só ele?) tem sido acometido pela cólera: do primeiro tipo, desde sempre, em razão dos inúmeros problemas de saúde pública, causados pela desigualdade social e pelo descaso; do segundo, resultante do ódio e falta de empatia, sendo incrementada, nos últimos tempos.

A extrapolação desse ódio, do preconceito, da violência e de toda uma sorte de “senso comuns” têm sido impulsionado pelas redes sociais, onde, ao mesmo tempo em que se divulgam conquistas, conscientização e empoderamento de alguns grupos, têm se oportunizado situações de intolerância para com aqueles que não compartilham dos mesmos valores, mesmas preferências, mesmos modos de vida. Não faz parte dessa escrita inicial, nenhuma bibliografia específica sobre os últimos acontecimentos pelos quais têm passado a nossa sociedade, mas me parece que, de repente, se abriu uma “caixa de Pandora” de impropérios, de absurdos, de desqualificações ao sofrimento, às conquistas e às lutas das outras pessoas.

Várias vezes, após ler algumas postagens nas redes sociais e após presenciar algumas conversas despreziosas no ônibus, na fila da padaria ou na

¹ Escritor colombiano, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura em 1982.

sala dos professores (!) fico sinceramente em dúvida sobre quem enlouqueceu: se eu ou o mundo. Me parece que o freio moral, a inibição e o reconhecimento ao 'politicamente correto" que, minimamente, impediam excessos e norteavam nossa conduta, se romperam, sabe-se lá porque e como. Minha sensação é que se perdeu completamente o constrangimento em ser preconceituoso, machista, homofóbico, racista.



Figura 1: Exemplos de preconceitos e desqualificação de conquistas/direitos sociais. Fonte: Facebook, 2017.

Por trás de uma equivocada alegação de liberdade de expressão, grupos se sentem no direito de manifestar comentários que dariam vergonha a muitos “homens de bem” do século XVIII. Após um período de aparente de afirmação de direitos, de um quase consenso sobre o fato de que algumas coisas não deviam ser faladas ou sequer pensadas, percebo que essas mesmas coisas, hoje, não somente são ditas, como são bradadas e defendidas. Onde essa violência toda se manteve escondida? Mudaram as pessoas ou mudaram as circunstâncias?

Afora a atual situação política e social que vivenciamos, outras demandas me motivam a tratar dos temas desenvolvidos nesse trabalho. Me aproprio das palavras de Costa (2005) para falar a respeito das perguntas que me mobilizam:

Parece que nenhuma indagação nasce do vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças. É nossa radicalidade histórica que produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona e, muitas vezes, amedronta pelo que sugere como possibilidade (p. 201).

Minha trajetória docente começa em 2000, quando acabei o curso Magistério (atual curso Normal) e ingressei, no serviço público, como professora de Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino. Desde lá, já atuei em todas as séries deste nível de escolaridade, sempre em escolas situadas na periferia. Minha formação, na época muito básica, não me permitia perceber a importância do papel político da educação, nem minha responsabilidade social como professora. Para quê ensinar? À serviço do quê ou de quem estaria minha prática docente? Minha atuação era basicamente técnica, embora muito bem intencionada: planejava, selecionava bons materiais, executava e avaliava. Diagnosticava e corria atrás para dar conta daquilo que *meus pequenos* ainda não tinham aprendido.

Em 2007 me formei em Licenciatura em Geografia/UFRGS, mas demorei alguns anos para largar os *pequenos*, depois da formatura. Minha primeira pós-graduação iniciou a guinada que me conduziu a esse momento atual: Especialização em *Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege/UFSC-MEC*². Semipresencial, mas com muita presença emocional. Foi onde, primeiramente, comecei a considerar sobre racismo, *bullying*, questões de gênero e também passei a perceber que meus pequenos alunos não eram somente receptáculos de habilidades e conteúdos, mas,

² Curso de pós-graduação oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em convênio com o Ministério da Educação (MEC) para professores que atuassem em escolas públicas em áreas de intensa vulnerabilidade social do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

antes, indivíduos complexos, alguns muito sofridos, carentes e indisciplinados, como que pedindo socorro por abusos e violências que sofriam de suas famílias, da comunidade, da escola e de mim própria, quando não me dava conta de toda a crueza dessas “vidinhas” presentes na minha sala de aula.

No final de 2010, troquei a rede estadual pela municipal de Porto Alegre. Embora sempre tenha lecionado nas periferias da cidade, foi com essa mudança que me deparei com situações por mim não pensadas, como o fato de ainda existirem crianças, no século XXI, que veem um banheiro com azulejos, pela primeira, vez na escola. Ou famílias inteiras que compartilham a mesma escova de dentes ou que usam papel higiênico somente no início do mês, quando recebem o salário ou o bolsa-família, e no restante dos dias se limpam com “trapos”. Que alguns/as alunos/as (com a conivência das merendeiras) repetem o almoço, oferecido na escola, três ou quatro vezes, na tentativa de, tal qual camelos, acumular calorias para garantir o dia. Foi então que entendi porque existe o tal “aluno do município de Porto Alegre que se forma sem saber ler e escrever”, que mencionávamos quando eu ainda atuava na rede estadual. São aqueles alunos/as que, por vários motivos, não conseguem se alfabetizar e se evadiriam em qualquer outra rede de ensino, e que, só persistem na escola, por encontrar nela um lugar de acolhida, de cuidado, onde podem sanar a fome do corpo e da alma. Embora eu defenda a importância da escola como *locus* do conhecimento, não posso desconsiderar a importância dela como espaço socializador, de zelo, de atenção, de acolhida, de sobrevivência física.

Nesse contexto, “larguei os pequenos” e assumi as turmas de 8º e 9º anos da escola, lecionando Geografia, convivendo com os alunos que estão a “um passo” de sair do conforto da escola do bairro para ingressar no Ensino Médio, muitos já fazendo “bicos” para garantir um dinheiro, alguns fazendo estágios. Sem saber, eles podem estar fazendo as escolhas que vão determinar o futuro deles e das suas famílias. É nessa fase que perdemos alguns/as alunos/as para o tráfico, outros tantos para a maternidade/paternidade precoce e vários desistem da escola para garantir o sustento de suas casas. É um fenômeno que todo professor da rede municipal de Porto Alegre conhece: em minha escola, temos seis turmas de 1.º ano e apenas três de 9.º ano. Para onde vão essas três turmas de alunos/as que “somem” da escola ao longo do Ensino Fundamental?

Conviver com esses jovens é um misto de esperança e desalento, da mesma forma que reencontrá-los, anos depois, também o é. Quando os/as encontro trabalhando de empacotadores no supermercado, de frentistas no posto de gasolina ou no açougue perto da escola, ao mesmo tempo em que fico aliviada e feliz por eles estarem longe do crime, buscando uma vida digna, fico incomodada, pois prevejo um destino já trilhado pelos pais deles, por seus tios e irmãos: baixos salários, condições precárias de moradia, noites perdidas para conseguir a ficha de atendimento do posto de saúde, correria e medo sempre que a polícia circula pela área ou quando um grupo criminoso tenta tomar o espaço de outro, no bairro onde moram.

E como que a escola e eu, modestamente, podemos contribuir com a vida desses jovens? Existe sempre a luta, inglória, que nós, professores, travamos para que eles não parem de estudar, para que se qualifiquem. Nas aulas de Geografia, levo tabelas, gráficos, textos que provam o vínculo, evidente, entre escolaridade e melhores condições salariais e de vida. Levo anúncios de emprego para mostrar que, com o Fundamental Completo, não vão conseguir uma renda que os permita ter algum conforto. Provavelmente, nem com Ensino Médio completo vão conseguir isso. Mas, para a maioria dos/as meus alunos/as, a formatura do final do nono ano será a única e última que eles vão protagonizar.

Isso ocorre por vários motivos: muitos vão trabalhar, muitas vão engravidar e alguns vão para o crime, de lucros fartos e vidas curtas. Outros/as, até vão tentar frequentar o Ensino Médio, mas longe da escola que os conhece desde pequeninos, que conhece suas dificuldades e tenta auxiliá-los para que os superem, longe dos professores que, pelo convívio, sabem muito de suas vidas (quem teve o pai morto pela polícia ou pelo traficante, quantos perderam a mãe para o HIV ou para o *crack*, quantos são criados pelas avós com mais numerosos irmãos e primos) os desafios se tornam quase intransponíveis. Longe de toda essa rede de conhecimento e cuidado, eles não dão conta de conviver e aprender, se sentem perdidos, reprovam mais de uma vez e acabam desistindo, na ideia de “voltar a estudar um dia”. Não é culpa dos professores ou das escolas de Ensino Médio: são muitos alunos, de muitos bairros diferentes, num sistema ainda mais insano e precário que no Ensino Fundamental.

Assim, para cada aluno/a que, tenho conhecimento, chegou ao Ensino Superior, tenho outro que foi morto ou preso. Entre os dois extremos, toda uma

variedade de sortes: de jovens que terão uma vida mais ou menos estável, mais ou menos confortável, mais ou menos (geralmente menos) digna. Então, se falharmos no nosso plano de mantê-los na escola pelo maior número de anos possível, de que outra forma podemos melhorar suas vidas?

Aqui, entra o motivo desse trabalho: de alguma forma, entendo que as discussões a respeito de Direitos Humanos podem fazê-los se perceberem como sujeitos de direitos, pode, quem sabe, protegê-los do assédio do vereador que promete a vaga na creche em troca de voto, ou do patrão que, para não assinar a Carteira de Trabalho, promete uma cesta básica ou dias de folga. Fazer com que eles tenham noção de que saúde, educação, férias não são favores, são direitos. E que pelos menos eles considerem a ideia de procurar a garantia desses direitos quando lhes forem negados.

Além disso, falar de diferença, de racismo, homofobia, machismo é avançar em uma discussão que, a imensa maioria deles, não tem em casa. É procurar romper, ainda que tímida e localmente, com um ciclo de injustiças e desigualdades. É levá-los a questionar as postagens discriminatórias que, tão facilmente, compartilham no *Facebook*. É empoderar esses/as negros/as e essas meninas de que suas diferenças não os limitam, quem os limita é o preconceito. É alertá-los de que, quando zombam ou tratam mal um haitiano, estão reproduzindo um sofrimento que conhecem e sabem como dói.

Óbvio que não leciono movida somente por essas questões: também quero que eles desenvolvam habilidades e competências típicas da Geografia, quero que compreendam o processo de Globalização e que relacionem as correntes marítimas com o clima da Europa. Quero que se apropriem da linguagem cartográfica e que relacionem nosso padrão de consumo com os riscos ambientais. Mas, se entre todos esses assuntos importantes, nós podemos incluir essa crueza do cotidiano nas aulas, por que não?

Enfim, acredito neles/as. Acredito que eles/as podem dar certo. Que alguns/as podem cursar o Ensino Superior. Que alguns/as farão um curso técnico e terão um emprego legal. Que outros/as, infelizmente, não terminarão o Ensino Médio. Mas que todos e todas podem ser “gente muito boa”, mesmo pobres, de uma realidade feia e violenta.

1.1 Como juntar “alhos e bugalhos”: o fazer da pesquisa

Acredito que o papel político do professor deve ser um dos eixos principais da sua formação. Além do domínio dos conteúdos e das práticas pedagógicas, o professor deve buscar ter uma atuação, no ambiente escolar, afinado com um entendimento de mundo articulado com questões multiculturais. O professor, a escola e a comunidade escolar devem defender um projeto de educação onde a sociedade esteja direcionada para relações mais justas. Todos devem estar envolvidos, tendo em vista a transformação da sociedade, rumo a novos caminhos, a novos propósitos. Por isso, devemos fazer a vigilância constante da nossa prática, daquilo que é realizado na rotina escolar e visto como “coisas pequenas”, sem importância: a escolha dos conteúdos, a seleção daquilo que é dito, de como é dito e daquilo que é silenciado. Das coisas e pessoas que são vistas ou tornam-se invisíveis no cotidiano da sala de aula.

Todos somos, em um só tempo, parte e totalidade. Trazemos dentro de nós, alunos/as e professores/as, todas as contradições da sociedade. Nós, professores e professoras, somos constituídos por interações sociais, crenças, ideologias, vivências e leituras. Dessa forma, o/a docente não deve ser visto apenas como um técnico em questões de ensino, mas como pessoa em processo de construir mudanças em sua própria identidade e no sentido de si. A constituição pessoal e profissional do/a professor/a decorre de um processo complexo, que é tecido conforme esse/a professor/a se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem, a essa constituição, diferentes pontos de vista, valores morais, crenças, discursos elaborados por vários interlocutores, em variados contextos sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais, etc.

Cabe a nós, professores/as, não perder de vista que a universalização do ensino, nas últimas décadas, expôs a escola a um grupo de alunos que, antes, eram excluídos do ambiente formal de ensino: os deficientes, os miseráveis, os não brancos e não cristãos, ou seja, todos os que fogem dos padrões predominantes, até então. Esses novos contingentes de estudantes trouxeram à tona, para as discussões educacionais, a questão das pessoas que sempre foram excluídas do direito à educação e dos demais direitos. Essa exposição tensionou e modificou as relações no ambiente educativo e trouxe a nós, professores/as, novos desafios que

fogem da preocupação somente com os conteúdos. Vale nos questionarmos: nossa atuação docente contribui para uma sociedade mais justa ou para perpetuar o sofrimento e a segregação de um grupo? Somos, como professores/as, parte do problema ou da solução? São essas perguntas que me desacomodam, pois as “perguntas que nos conduzem desafiadoramente estão intrinsecamente vinculadas a formas particulares de ver, compreender e atribuir sentido ao mundo” (COSTA, 2005, p. 201).

Cotidianamente, vários segmentos da população estão submetidos a uma série de violações de direitos na forma de agressões e abusos, através do não acesso àquilo que é garantido em lei ou na forma da negligência do Estado e suas instituições. Trabalhar a temática dos Direitos Humanos é uma forma de desnaturalizar essas violências, desenvolver uma visão crítica da realidade e levar os estudantes a questionarem vários preconceitos e ideias pré-concebidas sobre assuntos que estão sendo postos para a sociedade.

Frequentemente, a mídia apresenta e as redes sociais disseminam ideias discriminatórias e injustas a respeito de negros, mulheres, menores de idade, imigrantes, gays. Questões como a maioria penal, política de cotas, linchamentos, emancipação feminina, direitos civis aos homossexuais, vinda de haitianos para o Brasil ou liberdade de credo suscitam opiniões, muitas vezes, baseadas somente no “senso comum”, em conceitos preconceituosos resultantes da intolerância e da falta de conhecimento sobre as problemáticas relacionadas aos grupos sociais. Assim, a temática dessa pesquisa se encontra contaminada pelo momento histórico vivido, como nos mostra ser necessário Costa:

a pedagogia como entendemos hoje surge inextricavelmente imbricada no projeto moderno de mundo, este declaradamente violado à construção de uma sociedade que seria melhor, mais evoluída, mas esclarecida, e cujas bases se assentariam sobre a ordem e a civilidade (2005, p. 202).

A opção por trabalhar esse tema, nas aulas de Geografia, veio da percepção de que, por estarem em locais de vulnerabilidade social, muitos/as alunos/as têm seus direitos negligenciados e violados sistematicamente. Estão em permanente risco de violação de suas integridades físicas, não tem acesso à saúde digna, educação de qualidade, infraestrutura, moradias adequadas. Mesmo assim, também são agentes de violações de direitos ao fazerem *bullying* com colegas e ao compartilharem em redes sociais postagens racistas, machistas e homofóbicas, por

exemplo. Pensar essas questões, em aula, aproxima o componente curricular da vida dos estudantes, melhora a interação entre eles e com os professores e principalmente, cumpre na escola o papel de incentivar a cidadania, a busca por melhores condições de vida e a criticidade.

Uma educação em Direitos Humanos deve direcionar os/as estudantes para o entendimento de como as várias relações entre preconceito, falta de perspectiva e suas condições de vida são construídas pelas estruturas políticas, econômicas e culturais da sociedade em que estão inseridos. Vale enfatizar, no entanto, que ao trabalhar questões referentes à igualdade, liberdade e cidadania, que são de importância social inquestionável, é preciso manter-se atento as conexões com pressupostos teóricos, curriculares e metodológicos dos componentes curriculares presentes na escola. Assim, não é necessário abrir mão das habilidades e competências que podem ser desenvolvidas, pelos alunos, através da Geografia Escolar. É preciso conciliar a discussão das questões sociais com o uso da Cartografia, com a análise da espacialização de fenômenos, com o estudo da distribuição das desigualdades socioeconômicas no espaço, com a consideração da interferência das questões culturais e religiosas no modo de vida das populações, entre outros temas previstos pela disciplina. Acredito que privar o/a aluno/a, de lugares de vulnerabilidade social, daquilo que a Geografia (ou de qualquer outro componente curricular) pode acrescentar em seu desenvolvimento, é contribuir para a permanência dele/a em uma situação de carência e desigualdade, em relação a outros/as jovens estudantes que terão melhores oportunidades. Assim, a escola deve ter o papel de acolhimento, de desenvolvimento da cidadania e da reflexão social, mesmo que tenha como objetivo inicial, sobretudo, a aprendizagem formal dos/as alunos/as. Não se apropriar dessa função é contribuir para que se perpetuem condições de desvantagem da maioria da população em relação a uma minoria privilegiada.

Pensando nesse alunado, é preciso lembrar que os Direitos Humanos são a luta pelo reconhecimento da dignidade humana apesar das diferenças que constituem os indivíduos. É a legitimação de direitos e garantias pelo simples fato de, apesar de tudo e de qualquer coisa, sermos todos e todas, seres humanos. Essa ideia apresenta-se como um grande arcabouço, onde infinitos temas e assuntos poderiam ser considerados. Essa pesquisa se propõe a tratar dessa temática a partir da garantia/violação dos direitos de grupos que fazem parte do convívio de meus/as

alunos/as, sendo que muitos deles estão inseridos, inclusive, nesses segmentos sociais: mulheres, homossexuais e negros. Os refugiados também serão tratados, por se fazerem presentes na comunidade escolar e despertarem nos alunos questionamentos, preconceitos e medo, em muitos casos.

A educação em Direitos Humanos visa contribuir para que o espaço escolar seja um ambiente de respeito a essas diferenças, de igualdade de oportunidades e forte disposição para o enfrentamento de quaisquer formas de violência. A educação é espaço privilegiado para a promoção dos Direitos Humanos, contribuindo para a difusão de práticas e condutas através do trabalho sistemático e intencional nas escolas. É papel dessa instituição, dentre outros, oportunizar a cidadania através de práticas educacionais que socializem sistematicamente os conhecimentos acumulados pela sociedade, permitindo que os estudantes se apropriem dos bens culturais historicamente produzidos. As escolhas pedagógicas para essa pesquisa buscam, portanto, problematizar as questões envolvendo diferença x igualdade e aproximar os/as alunos/as da temática dos Direitos Humanos, fazendo-os cientes de que são como nós todos, sujeitos de direitos.

Assim, busquei nesse processo causar desconforto em mim própria e em meus/as alunos/a, fazendo-os questionar e (re)construir ideias, pensamentos e opiniões sobre minorias e/ou grupos social e economicamente desvalorizados, a partir da articulação com tema dos Direitos Humanos. Para tal, procurei mobilizar aquilo o que os alunos sabem (ou acreditam saber) sobre essas pessoas, dando voz para que eles falassem/escrevessem suas dúvidas e suas certezas a respeito desses assuntos. A partir dos ditos dos/as alunos/as, juntamente com o referencial teórico pesquisado, essa dissertação procura analisar quais os impactos das aulas de Geografia e quais as possibilidades desse componente curricular em potencializar práticas sociais a respeito de Direitos Humanos e dos *diferentes*³.

Esta pesquisa foi realizada, a partir de várias intervenções pedagógicas, com alunos de três turmas de 9º ano da E.M.E.F. Gov. Ildo Meneghetti, escola pública da rede municipal de Porto Alegre- RS. Se enfatizou os ditos sobre os *diferentes*: mulheres, negros, gays (lésbicas, transgêneros, etc.) e refugiados, durante três

³ Nessa dissertação, chamaremos de *diferentes* os grupos sociais desqualificados ou desfavorecidos socialmente, por terem suas identidades distintas daquilo que se julga como norma e por terem inferiorizadas suas diferenças. Quando usada para nomear essas pessoas, a palavra diferente será empregada em itálico.

períodos semanais de 45 minutos, de aula de Geografia, no decorrer de aproximadamente oito semanas, no ano letivo de 2016.

Para tal, realizaram-se diferentes propostas pedagógicas (aula expositiva, discussões a partir de vídeos, textos, charges, etc.) onde fossem mobilizados os ditos dos alunos sobre Direitos Humanos e os *diferentes* já citados. As aulas foram organizadas de modo a, inicialmente, mobilizar as ideias trazidas pelos alunos sobre cada tema para, posteriormente, promover a discussão dos assuntos frente a novas reflexões proporcionadas pelos textos, charges, vídeos, mapas e pelas propostas didáticas trazidas por mim para as turmas. As manifestações dos alunos, em aula e por escrito, são a base de análise dessa dissertação.

Nessa escrita, procurou-se estabelecer um diálogo entre os dizeres dos alunos e o referencial teórico aqui problematizado para dar sustentação às análises. Dessa forma, os ditos dos alunos foram inter-relacionados com os autores que tratam das temáticas desenvolvidas nessa escrita, como em uma trama, entrelaçando os referenciais teóricos escolhidos com a produção escrita/oral dos alunos. Ou seja, a partir do que foi garimpado como bibliografia pertinente, sob o ponto de vista do marco teórico escolhido, as atividades em aula mobilizaram os dizeres dos alunos, que foram refletidos nessa dissertação.

Toda essa movimentação - aulas dadas, ditos coletados, referencial teórico pesquisado - e as amarrações feitas entre isso tudo, estão organizadas nessa dissertação em seis capítulos, sendo este o primeiro, onde apresentamos o tema, o modo de fazer e a motivação para esta pesquisa. O segundo capítulo (Direitos Humanos é coisa de bandido (!?): falando um pouco de dignidade, educação e homo sapiens) traz a tona o tema dos Direitos Humanos, seus pressupostos e suas contribuições para a educação, através do diálogo com autores como Candau (2007), Benevides (2015) e Rios (2012).

No capítulo seguinte, intitulado “A Geografia serve, em primeiro lugar, para constituir discursos: os Estudos Culturais e os *diferentes* como possibilidade de experimentações à Geografia Escolar”; busco estabelecer como os pressupostos e os modos de investigar dos Estudos Culturais podem incrementar a pesquisa sobre o ensino de Geografia, a partir da abordagem das chamadas minorias e grupos socialmente desfavorecidos, denominados de *diferentes* nessa escrita. Para tal, discuti as principais características dos Estudos Culturais e sua pertinência na consideração das diferenças enquanto construção social, vinculadas a um tempo

histórico, cultural e político. A questão dos discursos sobre os *diferentes* foi articulada com os discursos trazidos pela Geografia e pela Geografia Escolar no último século e, portanto, abordou-se o papel desempenhado por essa área do conhecimento na normatização (ou não) de indivíduos e seu papel latente na (des)construção de diferenças/identidades.

Em “Discursos, Direitos Humanos e várias pitadas de Geografia: os modos de fazer dessa pesquisa” explicito a metodologia aqui utilizada, fortemente inspirada nas proposições de Marlucy Paraíso (2012, 2013) naquilo que descreve como “metodologia alquimista”, misturando “pitadas” de etnografia e análise do discurso, para compor a pesquisa e a escrita dessa dissertação.

O capítulo “Na cama com Procusto: os *diferentes* nas minhas aulas de Geografia” traz da mitologia grega a referência para problematizar o caráter homogeneizador da educação formal e o papel das práticas escolares na constituição de identidades e diferenças. É nesse capítulo que as falas dos/as dos alunos são relacionadas e problematizadas com o referencial teórico sobre Direitos Humanos e sobre cada *diferente* aqui discutido: mulheres, LGBT’s, negros e refugiados.

Finalmente, procuro discutir a trajetória dessa pesquisa, suas conquistas e limitações no capítulo chamado “Um tema sem conclusão: o que aprendi nessa jornada.” Aqui, busco resgatar os objetivos traçados para essa escrita, a análise dos ditos dos alunos e o referencial teórico, não na intenção de concluir algo, mas na certeza de que a verdadeira jornada é aquela que nunca acaba, porque a verdadeira resposta sempre é uma nova pergunta.

O campo dos Estudos Culturais, escolhido para aportar essa pesquisa e melhor trabalhado no segundo capítulo dessa dissertação, me trouxe a possibilidade de tensionar à relação entre Geografia x Educação em Direitos Humanos, pois permitiu a apropriação de ferramentas de diferentes áreas do conhecimento para compor o material necessário para balizar a discussão, promover o debate e análise dos dizeres dos alunos. Para entender os Estudos Culturais é preciso tentar desvinculá-lo de uma base disciplinar estável, e é necessário pensar através de um entendimento mais alastrado de ciência, onde a desconfiança deve estar sempre na espreita.

constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (NELSON et al, 2013, p.13).

A proximidade da minha pesquisa com os Estudos Culturais deve-se a necessidade de criar maneiras de mobilizar as ideias e os dizeres de alunos que, tal qual a sociedade, estão mudando rapidamente, de maneira que as práticas tradicionais (tanto de ensino aprendizagem como de pesquisa) já não dão conta dessa (r)evolução. Questões como as minorias e as políticas inclusivas, a violação/garantia de direitos são discussões recentes para o qual se faz necessário uma abordagem nova, mais ampla, atravessada por diferentes demandas e necessidades dos pesquisadores e pesquisados. Uma abordagem nova para pesquisar, conviver e lecionar: tratar de Direitos Humanos implica em uma postura de compreensão e tolerância para com a diferença, mas de intolerância a quem discrimina o diferente. Não é possível ter os Direitos Humanos no discurso desarticulado da prática.

Abri esse capítulo com um trecho da música “Cálice” e tratando da ambiguidade da palavra “cólera”. O fiz porque ambíguos também são esses tempos. Ao mesmo tempo em que as redes sociais nos dão a sensação de liberdade infinita, onde somos autorizados a compartilhar nossas opiniões e fazer a defesa de nossas ideias, muitas identidades ainda são silenciadas, subjugadas, inferiorizadas. Assim, na música de Chico Buarque, durante a Ditadura Militar, a palavra “cálice” foi liberada pelo censor por tratar-se de uma referência bíblica, mas era entendida e escutada, por aqueles que estavam privados de direitos e de voz como “cale-se”. Se no “cálice” estava o sangue de Cristo, no “cale-se” estava contido o sangue derramado pela injustiça, pela violência, pela negação do ser, pensar e agir diferente.

Mas, “mesmo calada a boca, ainda resta o peito”. A dor da negação, a voz emudecida pela truculência e pela invisibilização não arrancam da alma a identidade e o sujeito que se encontra subjugado. Podemos então ser, sempre, convocados para buscar por “outra realidade menos morta”, outra realidade na qual os/as homens/mulheres não tenham sua individualidade e seus direitos anulados.

Pai, afasta de nós todos esse CALE-SE.

EU APOIO A CULTURA



O RETRÓGRADO

DA BORRACHA

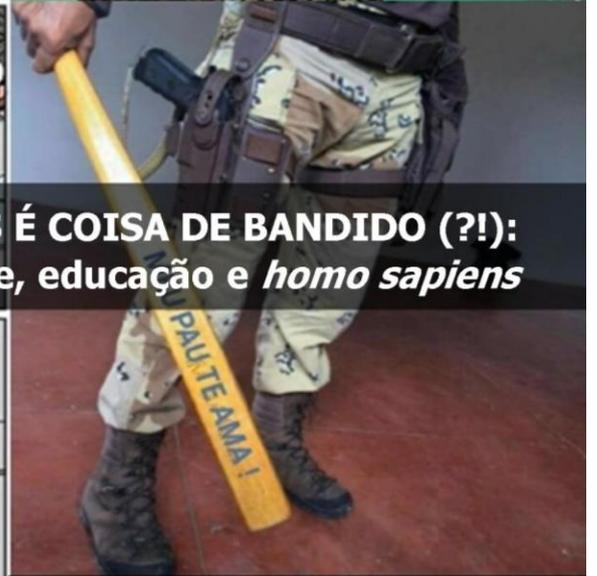
DE BOA AQUI ESPERANDO...



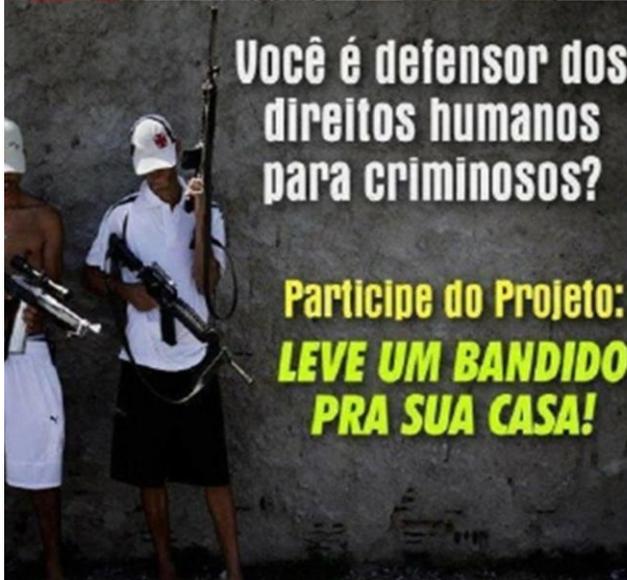
A MINISTRA DOS DIREITOS HUMANOS AJUDAR AS FAMÍLIAS DOS POLICIAIS MORTOS EM SERVIÇO...



2. DIREITOS HUMANOS É COISA DE BANDIDO (?!): falando um pouco de dignidade, educação e *homo sapiens*



MARGINAIS TERÃO FAIXAS EXCLUSIVAS PARA BICICLETAS



Você é defensor dos direitos humanos para criminosos?

Participe do Projeto: LEVE UM BANDIDO PRA SUA CASA!



www.humortadeia.com.br

2. DIREITOS HUMANOS É COISA DE BANDIDO (?!):

falando um pouco de dignidade, educação e homo sapiens

Primeiro levaram os negros
 Mas não me importei com isso
 Eu não era negro
 Em seguida levaram alguns operários
 Mas não me importei com isso
 Eu também não era operário
 Depois prenderam os miseráveis
 Mas não me importei com isso
 Porque eu não sou miserável
 Depois agarraram uns desempregados
 Mas como tenho meu emprego
 Também não me importei
 Agora estão me levando
 Mas já é tarde.
 Como eu não me importei com ninguém
 Ninguém se importa comigo.
 (Bertold Brecht)

Nosso país apresenta enormes desigualdades socioeconômicas e sua população é, historicamente, separada em estratos sociais, onde prolifera uma cultura sexista e machista, com recortes étnicos e raciais nebulosos, com padrões de normalidade que rejeitam grupos socioculturais que fujam de um padrão instituído. Dissemina-se o mito de que somos um país de povo tolerante, pacífico e cordial, mas o que se apresenta, no entanto, é uma variedade de violências cumulativas e excludentes sobre as classes de baixo poder aquisitivo e/ou minorias ou grupos socialmente desfavorecidos.

Os quase quatrocentos anos de escravidão, violência e expropriação sofridas pelas populações indígenas, negras e mais pobres, associado aos regimes ditatoriais no século XX, fizeram com que, no Brasil, não exista um reconhecimento da população como sendo sujeito de direitos. Ao contrário, existe uma “subjetividade contrária ao respeito e à promoção dos Direitos Humanos” (SILVA, TAVARES, 2011, p.14).

Benevides (2015) ressalta que a desqualificação do termo e da ideia de Direitos Humanos, como o que se verifica no Brasil, é típica de países onde mais ocorrem violações desse tipo. Nos países chamados desenvolvidos, com democracias consolidadas, a ideia, a defesa e a promoção dos Direitos Humanos já

estão incorporadas à vida política. A espetacularização dos casos policiais, entre outros motivos, gera um discurso difundido pela mídia e corroborado por parcela da sociedade que dificultam a consideração e a discussão desses direitos por maior número de pessoas.

Para entender essa desinformação, que se manifesta através da rejeição aos Direitos Humanos, Candau (2007) ressalta que, atualmente, eles são requisitados para resguardar principalmente os comuns, na maioria pobres e negros, além de homossexuais, mulheres, transgêneros, etc., ou seja, os *diferentes*, os desprovidos de valor, os que fogem a norma aceitável da sociedade. Isso, de muitas formas, explica a intolerância de boa parte da população e de alguns veículos de comunicação aos defensores de Direitos Humanos. Esses *diferentes*, especialmente quando das classes populares, acabam sendo criminalizados, merecendo o rigor maior da polícia e a indiferença das autoridades e da sociedade mediante seus legítimos direitos.



Figura 2: Crítica ao senso comum no que diz respeito aos Direitos Humanos
 Fonte: Facebook, autoria desconhecida, 2016..

Mas, enfim, o que são Direitos Humanos? Quais seus pressupostos? Que circunstâncias históricas os precederam?

Nessa escrita, se assume Direitos Humanos como o direito à vida, condição primeira sem a qual deixam de existir os outros direitos, e o reconhecimento da dignidade intrínseca do ser humano, sendo que a opção religiosa, a origem étnica, a orientação sexual, o gênero, o local de nascimento, dentre outros, não podem ser considerados como dado pertinente na construção da cidadania e na qualificação do sujeito de direitos. Sendo a dignidade a base dos Direitos Humanos, Benevides (2015, p.12) define o termo como sendo

[...] aquele valor (sem preço!) que está encarnado em todo ser humano. Direito que lhe confere o direito e à segurança, contra a opressão, o medo e a necessidade, com todas as exigências que, atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização.

Embora alguns documentos sejam apontados como precursores da formação da noção de Direitos Humanos (como o *Bill of Rights*, 1689 na Inglaterra; Declaração dos Direitos do Homem, de 1789 na França; Constituição Americana, 1787), a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* difere grandemente desses outros. Os primeiros citados foram declarações de direitos de cidadania e tinham como objetivo dar segurança jurídica para um determinado grupo (no caso, a burguesia), classe economicamente dominante, a qual ascendeu nessa época ao controle político de alguns Estados. Foram elaborados para resguardar esse grupo social, das arbitrariedades dos governantes, regrado o poder político dos reis e imperadores, que antes era ilimitado. Contemplavam àqueles que eram considerados cidadãos nas sociedades inglesa, francesa e estadunidense da época, garantindo a eles (e somente a eles) a liberdade de ir e vir, de opinar e de ter propriedade.

Excluía mulheres, escravos, pobres, deficientes, expatriados ou quaisquer outros que não se enquadrassem na visão burguesa de dignos de direitos. Isso explica porque os Estados Unidos continuaram com a escravidão e a discriminação estatal aos negros, mesmo depois da homologação de uma Constituição que prega a liberdade e a igualdade. Afinal, direitos de cidadania são circunscritos a determinados membros de determinado Estado, pois possuem caráter nacional e projetam seus efeitos normativos somente dentro das fronteiras do país que o elabora e o adota. Dessa forma, embora fosse uma inspiração para povos de outros

países, sua validade e aplicação estavam restritas aos domínios do Estado em questão.

Muito mais tarde, a ideia de direitos vinculados ao Estado Moderno e suas regras sofre uma fissura: desponta o princípio de que os direitos devem existir independentes da vontade dos Estados. A partir da Primeira Guerra Mundial, iniciativas de criação de mecanismos internacionais de proteção a grupos humanos desprotegidos se efetivam, demonstrando uma mudança qualitativa nos direitos, como a proteção humanitária às vítimas de conflitos armados, proteção a trabalhadores e à liberdade religiosa.

O final da Segunda Guerra Mundial é o acontecimento que marca a mudança de paradigma sobre o entendimento de direitos submetidos às fronteiras dos Estados, fortalecendo o reconhecimento da ideia de Direitos Humanos para todos. A heterogeneidade da coalizão aliada (que agrupou Estados Unidos, União Soviética e Reino Unido com interesses díspares), somada à divulgação da barbárie nazista é o contexto que justificou a busca por garantias de direitos para todos, independente da jurisprudência dos Estados. Desvincular esses direitos da ação/omissão dos Estados-Nações foi e é muito importante, já que muitas vezes são os equipamentos estatais que violam os Direitos Humanos.

Assim, o que difere a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴, dos documentos que o antecederam, é a noção de que esses direitos são universais e naturais. São universais, na medida em que, devem ser garantidos e respeitados em qualquer lugar, independente da nacionalidade do tal *homo sapiens*. Devem ser garantidos mesmo que isso contrarie a vontade dos Estados e seus governos. Devem ser respeitados com e apesar das políticas governamentais. São naturais porque são inerentes à condição humana, ou seja, são comuns a todos. Independente da índole, da cor da pele, da condição econômica, do grau de instrução ou do gênero: se é um *homo sapiens*, tem que ter esses direitos resguardados. Um dos gargalos para o reconhecimento da importância dos Direitos Humanos e do papel da educação na sua defesa é a ideia de muitos indivíduos (e de parcela grande dos professores) de que algumas pessoas não merecem ter direitos e/ou defesa.

⁴Elaborado em 1948, pelas Nações Unidas, que deu origem à Organização das Nações Unidas, nessa época composta por 53 países.

No entanto, a própria ideia e elaboração da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* não esteve indiferente às tensões inerentes à sua época. Se por um lado, as potências capitalistas relutavam em acatar os chamados direitos econômicos e sociais, que de muitas formas poderiam limitar à livre iniciativa, o acúmulo de riqueza e o aumento do lucro; com igual veemência, os países socialistas se opuseram aos direitos que resguardavam a propriedade, por ir contra a própria concepção de economia planificada e controle estatal. Já os países africanos tiveram restrições ao documento, pois eram quase na totalidade colônias e, como tal, não participaram da sua elaboração; e os países muçulmanos, de tradição não secular, se sentiram desconfortáveis em relação aos artigos que tratam da proibição da tortura e da defesa da igualdade entre os gêneros.

Ao ser adotada, sem consenso, num foro então composto de 56 Estados, ocidentais ou ocidentalizados, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* não foi, já no seu início, universal sequer para os que participaram da sua elaboração (ALVES,1999). No decorrer das décadas, no entanto, a adesão ao documento foi massiva, tendo sido usado como argumento a favor da descolonização dos países, do fim do *apartheid* e na defesa da causa palestina, por exemplo.

Apesar de ser um avanço, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda que reconhecida pela quase totalidade dos países, não impediu (e ainda não impede) imensa quantidade de violações desses direitos. Países, ditos democráticos e legalistas, ainda convivem com pena de morte. Negros são discriminados, recebem menores salários, são hostilizados pelas polícias e convivem com uma série de dificuldades. Mulheres são silenciadas, subestimadas e destituídas de sua liberdade e de terem as mesmas oportunidades que os homens. Contingentes populacionais enormes têm que fugir de seus países de origem para buscarem o direito à vida, à dignidade e à liberdade.

No Brasil, e em muitas outras partes do mundo, as violações de Direitos Humanos afetam a maioria da população e ocorrem na forma da miséria, fome, desigualdade social. Em nosso país, os ciclos de desenvolvimento econômico não foram capazes de incorporar, ao longo da história, contingentes expressivos da força de trabalho em condições dignas de vida, garantindo direitos essenciais como saúde, moradia adequada e educação. As violações acontecem por ação combinada entre a falta de prestação de serviços básicos por parte do Estado e pela

concepção distorcida da opinião pública sobre a atuação dos movimentos de defesa dos Direitos Humanos.

Às populações brasileiras mais pobres, esses direitos são negados quando não é oferecido o acesso ao saneamento básico, à moradias dignas, a escolas com condições mínimas de funcionamento, a assistência de saúde eficaz. São, suas comunidades, vítimas de Estados que, na obrigação de resguardarem seus direitos, pois são signatários da Declaração dos Direitos Humanos junto à Organização das Nações Unidas/ONU (1948), não somente não zelam, mas violam, extirpam e se omitem dessa garantia.

Dessa forma, uma massa de trabalhadores, excluídos das formas clássicas de assalariamento, majoritariamente negros e dedicados a atividades de subsistência urbana ou rural, juntamente com a não inserção de parte significativa das mulheres ao trabalho remunerado, constituem o gérmen das desigualdades, ancorados no entrecruzamento de gênero, raça e classe no mundo do trabalho. Assim, constituiu-se, historicamente, uma fração expressiva de mulheres e negros/as empobrecidos/as, submetidos a regimes de superexploração e desapossamento, na cidade e no campo. Este contingente, excedente e marginalizado, teve como principal política pública a força policial e demais instrumentos de controle populacional, exercidos prioritariamente sobre corpos negros/as e femininos.

As minorias, os menos favorecidos economicamente e os socialmente desvalorizados (mulheres, gays, crianças, idosos, negros, refugiados) são vítimas de violências que segregam, violentam, mutilam, muitas vezes, em nome do poder de outrem, de benefícios econômicos ou ascensão política. O Estado, quando no papel daquele que nega os Direitos Humanos, impõe múltiplas violências, seja ordenando e legitimando as arbitrariedades, por parte de seus subordinados, seja através da omissão e negligência na prevenção e na assistência aos mais expostos à violência.

Embora violações de Direitos Humanos sejam comuns e gerem grandes diferenças entre variados segmentos da população, acarretando privilégios para poucos e espoliação de direitos para a maioria, chama a atenção que essas desigualdades se apresentam como normalidade, pois não são percebidas como injustiças graves por quem as sofre e por muitos que as presenciam.

Assim, a observação aos Direitos Humanos nas práticas sociais deve levar em conta questões bastante objetivas da falta de acesso ao básico: comida, saúde,

educação, liberdade, bem como deve considerar aspectos mais subjetivos, como a valorização das diferentes identidades, o respeito aos variados modos de vida, etc.

Então, o combate a violação de Direitos Humanos deve reconhecer que, no

paradigma da distribuição, a injustiça se relaciona com a estrutura econômica da sociedade, preocupando-se com situações de exploração (...); marginalização (...) e privação de condições de vida materialmente adequadas. No paradigma do reconhecimento, refere-se a padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, exemplificados por situações de dominação cultural (...); não reconhecimento e desrespeito (...). (RIOS, 2012, p.171)

Enfim, meus alunos e suas famílias, são, por um só tempo, vítimas e violadores de Direitos Humanos. Vítimas, por serem submetidos a todas as formas de ausências, violações e omissões por parte do Estado e suas instituições: segurança pública, escola, serviços de saúde e saneamento, transporte público e infraestrutura. Algozes, pois submetem a si e a seus pares a discriminações, preconceitos, violências e negligências, de forma dolosa ou por desconhecimento.

2.1. A Educação em Direitos Humanos: sua presença nas legislações educacionais e seu potencial para garantir o direito à diferença.

A diversidade social ocupa a escola em dois sentidos: pela presença concreta, pois negros, deficientes, mulheres, idosos, estrangeiros, homossexuais frequentam as instituições de ensino; e pelo compromisso político que fundamenta a educação como um bem público, o que significa que a igualdade é um valor fundamental ao ensino. Essa diferença torna-se divergência, na medida em que, para muitos alunos, suas famílias e para grande número de professores, essas diferenças devem ficar “para fora dos muros das escolas”, como se fosse possível vestir-se e despir-se de identidades antes e após o período letivo. Assim, embora o acesso seja universalizado, as práticas, os currículos, os métodos, os materiais didáticos são pensados para só um público, para o “comum”: heterossexual, branco, cristão e sem distorção idade-série, por exemplo.

Para dar conta dessa problemática, diversos parâmetros normativos nacionais afirmam o compromisso da educação com a igualdade, recusando discriminações e prejuízos sociais, tendo sido muitas dessas recomendações curriculares e metodológicas inspiradas pela *Declaração Universal dos Direitos*

Humanos. No Brasil, os pressupostos dessa Declaração e os vários acordos e pactos sobre temáticas afins junto à ONU, tiveram consequências em sua legislação. A última Constituição Federal (BRASIL, 1988) é um marco jurídico na institucionalização dos Direitos Humanos, na medida em que tem entre seus fundamentos a cidadania, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo político, a democracia e a laicidade do Estado. É ela que determina no artigo 205 “que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e deve visar o desenvolvimento pleno da pessoa, a qualificação para o exercício da cidadania e o preparo para o mundo do trabalho”. Traz ainda em seu artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”.

Se, a primeira vista, pode parecer que esses artigos, de inspiração na Constituição Federal estão sendo cumpridos em sua totalidade, a realidade se mostra mais complexa e menos óbvia do que percebemos em princípio. O Estado e a família, na obrigação de prover a educação, o fazem de fato e da maneira que seria adequada? Embora, por exemplo, nossa escola oportunize os duzentos dias letivos previstos na legislação, quantos alunos/as conseguem usufruir desse direito? Eles/as precisam faltar à escola para tomar conta dos irmãos menores, porque a mãe (quase nunca o pai) precisa trabalhar e não há vagas nas creches. Não vão a aula quando “dá toque de recolher na vila” e os moradores são proibidos de saírem de casa; se ausentam quando chove e as únicas roupas estão sujas e não secam, a tempo, de vesti-las.

Faltam à escola, quando tem enchente e as casas são inundadas, ou quando está muito frio e eles não têm agasalho. Quando precisam ajudar o pai, padrasto ou avô no serviço ou a mãe, na faxina. Quando suas casas são tomadas pelos traficantes e ficam sem ter aonde ir ou quando precisam fugir com a família, para outros lugares, porque algum parente está tendo a vida ameaçada por criminosos. Deixam de ir à aula quando engravidam, quando o professor só permite a entrada acompanhados pelos pais ou, quando apanham tanto, que esses pais não os mandam ao colégio, de receio que os professores vejam as marcas e denunciem ao Conselho Tutelar.

Enfim, a família, o Estado e a escola estão cumprindo seu dever? Quantas violações de Direitos Humanos se fazem presentes apenas nesse breve relato de

alguns motivos, que já presenciei, para as faltas escolares? Que tantas outras violações poderíamos elencar se tentássemos determinar as causas da reprovação escolar, das dificuldades de aprendizagem ou da violência dentro da escola, por exemplo? Se todos são iguais perante a lei, como afirma a Constituição Federal, por que um direito tão simples como ir á escola, parece tão desafiador para um contingente tão grande de estudantes?

Na tentativa de garantir alguns desses direitos da infância, e ainda pensando nas legislações influenciadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, outro documento marcante em sua defesa é o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990). A violação dos direitos desse grupo etário vem sendo combatida através de diversas políticas públicas e projetos, seguindo o que defende os tratados internacionais de proteção aos indivíduos nessa faixa de idade. O ECA é um importante instrumento a ser considerado quando pensamos na garantia de direitos básicos à infância e juventude, pois deu a criança e ao jovem o *status* de sujeito de direitos, sendo agora vistos como de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade.

Embora o senso comum traga que essa legislação somente apoia a impunidade de menores infratores, é nela que, nós professores/as, nos amparamos para minimizar casos de negligência, violência e abusos. É através dela que buscamos respaldo ao convocar o comparecimento de famílias omissas à escola, é ela que embasa nossas ações para coibir o trabalho infantil, a mendicância e a exploração (inclusive sexual) que afastam o/a aluno/a do ambiente escolar. Utilizamos-nos do ECA para buscar o encaminhamento de nossos/as alunos/as às redes de apoio e ao sistema de saúde, por exemplo.

No passado, a infância não ocupava lugar de reconhecimento legítimo na convivência com os adultos, a quem sempre coube à decisão absoluta sobre seu destino. Ao longo da história a criança foi vista através da ótica adultocêntrica, tendo por isso legitimada para si violências, abusos e explorações de várias formas. (ZAPELINI, 2010). No entanto, seguindo a mesma lógica que desqualifica a defesa dos Direitos Humanos, junto à parcela da mídia e da população em geral, esse estatuto é tido como gerador de impunidade a menores infratores, como legitimador do “sou de menor e não dá nada”. (sic), sendo visto de forma equivocada e pouco produtiva para melhoria das condições de vida de crianças e adolescentes e das condições de convívio e aprendizagem no ambiente escolar. E, sobre a tal

impunidade do “de menor”, vale refletir: quem é esse menor de idade? De que cor ele é? Onde ele mora? Sabemos que todos esses fatores influenciam na percepção que se tem do jovem: se ele está sendo “beneficiado pela impunidade” ou se, simplesmente, está tendo seus “desvios” relativizados por ser um indivíduo em formação.

Pensando nas instituições escolares, a redemocratização da sociedade brasileira (após longo período de negação de direitos civis e políticos) trouxe para os principais documentos norteadores da educação no Brasil a cidadania e as temáticas relacionadas aos Direitos Humanos, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB* (BRASIL, 1996) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs* (BRASIL, 1998), entre outras. A lei 9394/96, conhecida como LDB, incorporou a ideia de que a educação deve considerar o respeito aos Direitos Humanos e a diversidade, tendo sido a partir dessa lei que foram realizadas mudanças em programas e projetos do Ministério da Educação em nível nacional e adequações em níveis estadual e municipal. Foi a LDB quem determinou a universalização do ensino fundamental e a democratização da gestão escolar, representando grande avanço na questão dos Direitos Humanos na educação brasileira.

Posteriormente adaptada à realidade brasileira, em 2012 a ONU divulgou o Plano de Ação: *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos* (ONU, 2012), elaborado a partir do término de “A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos: 1995/2004”. Esse plano determinou que os governos, as organizações internacionais, as instituições nacionais, as organizações não governamentais, as associações profissionais, todos os setores da sociedade civil e todos os indivíduos estabeleceriam parcerias e concentrariam esforços na promoção de uma cultura universal de Direitos Humanos, através da educação, formação e informação públicas em matéria de direitos humanos. Esse documento (ONU, 2012) estabelece as bases para a definição da educação em Direitos Humanos segundo o que foi acordado pela comunidade internacional e pode ser definida como

o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos Direitos Humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver plenamente

a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; (c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; (d) facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática, na qual impere o Estado de Direito; (e) fomentar e manter a paz; (f) promover um modelo de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social (p.19).

Em resposta às ações da ONU, o Ministério da Educação do Brasil e a Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou, em 2003, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2003). Trata-se de um documento que externaliza o conceito de Educação em Direitos Humanos, as linhas gerais de ação por diferentes agentes e diretrizes específicas para a Educação Básica, Ensino Superior, Sistema de Justiça e Segurança, dentre outros. Constitui mais uma importante conquista no recente histórico de avanços e esforços da sociedade brasileira em favor da construção de uma cultura de formação cidadã. Reúne recomendações e sugestões direcionadas a educadores e formuladores de políticas públicas sobre como institucionalizar uma cultura de Educação em Direitos Humanos nos sistemas educacionais formais e não formais. Enfatiza que a educação com base nessas prerrogativas tem por objetivo

(...) o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano; /• ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade; /• à prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e linguísticos; /• à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre (BRASIL, 2003, p.30).

Dentre o que é determinado nesse Plano de Ação está o caráter transversal da temática dos Direitos Humanos na Educação Básica, não devendo ficar restrita a uma disciplina ou área curricular. Enfatiza também que a garantia da qualidade do ensino é um Direito Humano a ser buscado e respeitado. Contempla práticas como a universalização do ensino básico no Brasil, à inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas, o estímulo e financiamento da formação de professores para tratar dessa temática e a formação de docentes de grupos minoritários ou subjugados (quilombolas e indígenas, por exemplo) para atuarem em suas comunidades.

Enfim, as legislações e estudos na área têm como missão: divulgar, esclarecer e discutir os Direitos Humanos de modo a permitir aos estudantes

problematizar práticas suas e do entorno, desenvolvendo (quem sabe!) neles também esse repúdio a práticas violentas, discriminatórias, classificatórias, humilhantes e injustas. Permitir que percebam os direitos que lhe são garantidos em lei mas negados na prática, para que possam também reivindicá-los. Perceberem-se sujeitos de direitos e deveres, e por vezes violadores de Direitos Humanos dos seus pares, seus familiares e amigos.

Não somente as legislações buscam subsidiar essas discussões na escola: Candau (2007, p.84) destaca três dimensões a serem consideradas na educação para os Direitos Humanos. A primeira é à construção do sujeito de direito, o reconhecimento pelos indivíduos de que esses direitos não são dádivas, nem fruto da generosidade do Estado ou do patrão: são direitos. A segunda dimensão diz respeito ao processo de empoderamento de atores sociais que historicamente tiveram menos capacidade de influírem nas decisões e processos coletivos. Nessa dimensão que reside fortemente a justificativa e os objetivos dessa proposta de estudo. Finalmente, o último elemento trata dos processos de mudança, de transformação para a construção de uma sociedade democrática e humana; reside na dimensão do “educar para nunca mais” a partir do resgate da memória histórica.

Em consonância com essa última dimensão, defendida por Candau (2007), é bom ressaltar que a simples elaboração de um grupo de direitos a serem garantidos a todos/as e em todos os lugares já constitui um feito extraordinário para a humanidade. É um ganho que permitiu que hoje, não apenas a escravidão, por exemplo, seja proibida na maioria dos países como, principalmente, seja considerada uma prática cruel e desumana pela maioria da população. E essa palavra desumana é usada aqui em toda a força de sua semântica. A escravidão é vista como desumana porque tira o caráter de humanidade, de pertencimento à espécie *homo sapiens* de um grupo de pessoas, porque, coletivamente, entendemos que é direito de todos a liberdade, a dignidade e a remuneração justa pelo seu trabalho.

O atendimento daquilo que é proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, traria grande ganho em qualidade de vida a todos, mas especialmente àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como meus/as alunos/as e suas famílias. Direito à alimentação, à saúde e educação de qualidade ou, ainda, o direito ao lazer. Que diversão se tem nas periferias das cidades? Praças e parques em péssimo estado de conservação, campos de futebol tomados por mato e pelo

uso de drogas. Cinema, teatro, música são acessíveis, muitas vezes, só quando a escola os proporciona. Por isso, também, os recreios, as trocas de período e as faltas de professores são tão festejados pelos estudantes.

Para exemplificar a falta de equipamentos esportivos e de lazer nas periferias, basta dar uma volta em torno da nossa escola. Como contamos com *wi-fi* aberto, sem senha, nossas calçadas ficam tomadas por crianças, jovens e adultos trocando mensagens, navegando na internet ou nas redes sociais. É a materialização da falta de lazer e entreterimento no entorno da escola. E, antes que venhamos com comentários do tipo “podiam estar lendo ou estudando, mas estão no meio da rua mexendo no celular”, vale lembrar que muitos garotos e garotas com bom poder aquisitivo também ocupam grande parte de seus dias no mundo virtual, apesar de poderem escolher e comprar seus livros e estudarem em escolas com boa infraestrutura. Em muitos aspectos, os jovens, de qualquer faixa econômica, são bem parecidos e compartilham dos mesmos anseios, só que alguns conseguem satisfazê-los com facilidade, outros “dão seu jeito”.

É, na busca pela garantia de direitos que reside à importância dos Direitos Humanos e tantos outros pactos, acordos, comissões internacionais que o ratificam: seu (re) conhecimento, sua discussão, sua elaboração é fruto de uma consciência que procurava e procura coibir excessos e degradações e é essa consciência que permite/permitiu a quase unânime repugnância a práticas que outrora eram perfeitamente aceitáveis, como a própria escravidão, o trabalho infantil, os casamentos forçados, etc., embora em muitos lugares essas práticas ainda ocorram.

O ensino com essa abordagem leva em conta dois pressupostos que dialogam e se complementam: o direito a educação propriamente dita e os conceitos, metodologias e práticas curriculares na busca da valorização das diferenças de várias ordens. O primeiro pressuposto admite que o acesso irrestrito a educação é um direito político e que, ao se garantir essa universalização da escolarização, se contribui para diminuir as desigualdades existentes. O outro pressuposto retoma a ideia do reconhecimento de diferentes culturas e pessoas na escola.

Ao propiciar novas possibilidades de ver e perceber indivíduos e grupos até então sob o jugo dos estereótipos e dos preconceitos e a desmistificação de representações que daí resulta torna-se fundamental para a desconstrução de mecanismos de percepção e de sistemas de crenças por meio dos quais se produz

esse duplo engano e se legitimam relações de força extremamente assimétricas. Assim, Zitkoski e Genro (2014) destacam que os espaços educativos devem ter a capacidade de trabalhar com segmentos socioculturais que ela ainda não foi capaz de reconhecer, como o religioso, o cultural, o socioeconômico. Entre outros assuntos, os autores destacam o direito de ir e vir, o acesso à moradia, à segurança alimentar, o enfrentamento à discriminação, como temas básicos para se educar e promover Direitos Humanos.

É a educação que tem a possibilidade de realizar a transposição da marginalidade no acesso aos direitos para um estado de exercício da cidadania plena e pode também contribuir para diminuir as injustificadas diferenciações sociais, criando um entendimento de que cada indivíduo deve ser valorizado em razão da dignidade que lhe é inerente, sendo esse um valor absoluto.

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos visa o empoderamento e/ou fortalecimento de grupos vulneráveis ou ordinariamente vítimas de violações de direitos. Embora todos os indivíduos, em algum momento de suas vidas, sofram algum tipo de violência ou cerceamento de direitos, é certo que alguns grupos são alvo cotidiano e de alguma forma, sistemático, dessas omissões ou ações de preconceito e injustiça. Os próprios estudantes de escolas públicas de periferia, todos eles, sofrem com violações em suas comunidades e escola, pois não têm uma infraestrutura adequada para morar, se deslocam em ruas sem pavimento, a assistência à saúde é precária e morosa, e mesmo a escola, lugar do cuidado, do zelo e da democracia é alvo de discriminações, silenciamentos e negligências.

A educação em Direitos Humanos, contemporaneamente, tem considerado e têm sido incrementadas pela atenção às demandas ecológicas, étnicas, de gênero, de sexualidade, entre outras questões. As multiplicidades de conflitos que estão presentes na sociedade contemporânea direcionam o pensar, não apenas para as tensões entre as classes sociais, mas para outras questões que passam a ser consideradas quando consideramos justiça social, igualdade e liberdades individuais. É pertinente, então, que a Educação em Direitos Humanos trate dessa temática, problematizando preconceitos, denunciando discriminações e publicizando violações cometidas contra essas minorias.

Talvez as mais prementes e contemporâneas questões envolvendo os Direitos Humanos e que repercutem também na educação, sejam a busca pela igualdade em tempos marcados por uma Globalização excludente e (re) pensar as

questões do multiculturalismo em tempos de pretensões monoculturais. Sobre isso, trata Vera Candau (2007), comentando, ainda, que essa problemática amplia-se cada vez mais, em detrimento dos direitos exclusivamente individuais, civis e políticos, ampliarem-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais.

A autora alerta que os Direitos Humanos estabelecidos guardam, de alguma forma, características da Modernidade, período onde se estabeleceu esses pressupostos e que este conjunto de direitos precisam se ressignificar frente a um novo contexto, marcado pela Globalização, pelas novas tecnologias e novas subjetividades de um mundo pós-moderno. Assim, enquanto a igualdade foi à luta dos Direitos Humanos na Modernidade, temos hoje um deslocamento que evidencia com mais força as diferenças.

Essa escrita, que busca trazer a temática dos Direitos Humanos para minhas aulas de Geografia, encontra-se baseada na defesa da igualdade (de direitos, de oportunidades), mas, principalmente, em focar pontualmente nas diferenças socioculturais presentes no mundo e na sala de aula. Então, se até recentemente a busca era a afirmação da igualdade, agora buscamos também o direito de sermos diferentes.

Buscar pela diferença, de alguma forma, permite-nos escapar de certo universalismo presente na Declaração dos Direitos Humanos (baseado numa ideia de igualdade, dignidade e direito da cultura ocidental) para uma noção que, embora não negue sua tradição, sua história e trajetória, problematiza questões da atualidade, como a luta dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena. Assim, a educação em Direitos Humanos, segundo Candau (2007), baseado em Boaventura Sousa Santos, deve, em primeiro lugar, tratar da desconstrução de discursos e ideias, na medida em que é necessário “penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna _muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil_ todas as relações sociais que configuram contextos em que vivemos.” (p.53). Dessa forma, um trabalho desse tipo, em sala de aula, deve buscar a desnaturalização e visibilização de estereótipos e preconceitos que povoam o senso comum e as práticas pedagógicas e sociais de professores e alunos da escola que atuou.

Uma segunda questão a ser considerada é a preocupação em articular a igualdade com a diferença, assumindo que a igualdade deve se explicitar na valorização das diferenças que são comuns a nós todos. Também se faz necessário,

segundo a mesma autora, o empoderamento daqueles atores sociais que pouca visibilidade de suas demandas tiveram na sociedade, como os negros e as mulheres, liberando a potência que cada pessoa e cada grupo têm de protagonizar suas próprias vidas e sua atuação na sociedade.

Também Alves (1999, p.12), discutindo as ideias de Lyotard, afirma a necessidade de rejeitar os Direitos Humanos como um metadiscurso universalizante, de forma a “respeitar o outro e a comunidade nele presente como capacidade e promessa”. Que outro caminho pode tomar a educação do que esse? Fazer o outro, o/a aluno/a enxergar essa capacidade e promessa em si mesmo, em suas comunidades, em seus colegas, celebrando suas diferenças e tendo elas como mérito e não como obstáculo?

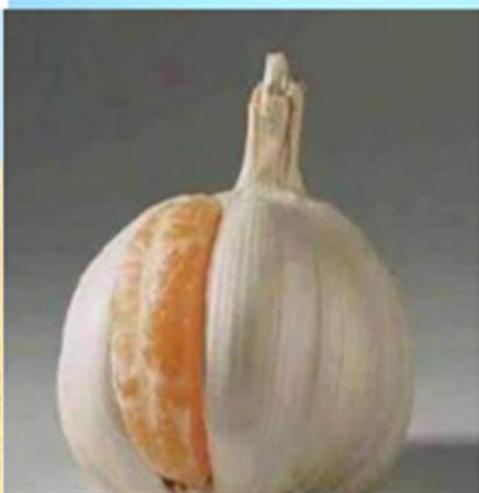
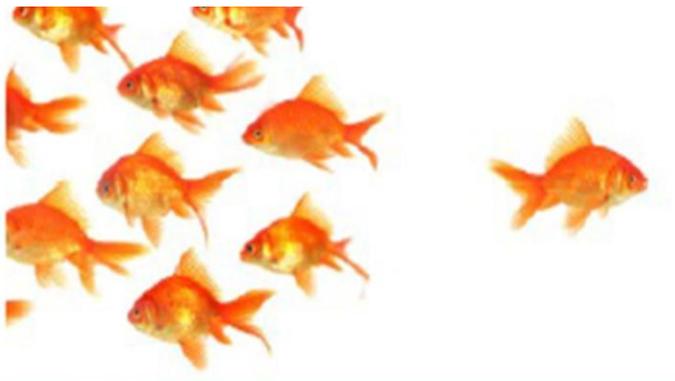
Em amplo estudo conduzido por Mazzon (2009), em mais de quinhentas escolas, sobre diferentes formas de discriminação e preconceitos no cotidiano escolar, demonstrou que, entre outras coisas, a diferença é algo visto como um obstáculo a ser superado na escola:

Os resultados indicam que é ainda mais evidente entre os atores das escolas a predisposição em se manter contatos de menor proximidade em relação a diferentes grupos sociais (pobres, negros, índios, ciganos, moradores de periferia / favela, moradores de áreas rurais, homossexuais e pessoas com necessidades especiais, físicas e mentais). (...) Estes resultados indicam que os respondentes, na média, não aceitam a diversidade como parecem perceber e possuem intenções comportamentais associadas ao nível de contato com os grupos estudados que efetivamente denotam discriminação. [...] Os resultados da análise das relações entre as áreas temáticas de diversidade pesquisadas demonstram ainda que a ocorrência de preconceito e discriminação em uma área, em geral, não ocorre de maneira isolada. Por exemplo, o preconceito em relação a um determinado aspecto da diversidade vem, em geral, acompanhado de preconceitos similares em relação aos outros aspectos pesquisados. O mesmo foi observado para a distância social e para o grau de conhecimento de práticas discriminatórias (*bullying*) nas escolas (p.353-354).

A diferença, nesse caso, é vista como desigualdade, como algo inferior, como algo indesejado por ser, ela mesma, atravessada por relações de poder, como o são quaisquer outras construções sociais e históricas. Dessa forma, a busca pela uniformidade e homogeneidade se dá, também, através de processos de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, etc., que buscam a uniformidade do grupo, impossibilitando o reconhecimento das diferenças socioculturais na sala de aula. Caudau (2012, p.03), ao falar do objetivo de sua pesquisa, sintetiza o centro do debate em Direitos Humanos na atualidade e aquele que deve ser o objetivo do

professor-pesquisador em uma educação voltada à construção desses pressupostos:

(...) desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes em nossa sociedade. Nem padronização, nem desigualdade. A igualdade que quero construir assume o reconhecimento de direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são os/as “mesmos/as”. Têm de ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade.



3. A GEOGRAFIA SERVE, EM PRIMEIRO LUGAR, PARA CONSTITUIR DISCURSOS: os Estudos Culturais e os *diferentes* como possibilidade de experimentação à Geografia *Escolar*



3. A GEOGRAFIA SERVE, EM PRIMEIRO LUGAR, PARA CONSTITUIR DISCURSOS: os Estudos Culturais como possibilidade de experimentações à Geografia Escolar.

Impulsionado pela crítica à compreensão da existência de uma cultura dominante e elitista, identificada com as “grandes obras da literatura” que distinguia, hierarquicamente, a cultura de uma minoria privilegiada da cultura da massa, dos trabalhadores, da maioria da sociedade, originou-se, na década de 60, o campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais, primeiramente na Inglaterra. (Silva, 2010). A partir dessa crítica inicial, lembra esse autor, surgiram estudos que defendem a não diferença qualitativa entre a “alta cultura” e as manifestações culturais de grupos sociais subordinados. Segundo Nelson, Treichler e Grossberg (2013), os Estudos Culturais trazem em suas pesquisas, dentre as principais categorias, os estudos sobre

gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, políticas de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinariedade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna (p. 08).

Assim, guardadas as especificidades entre diferentes linhas de pesquisa em diferentes países, os Estudos Culturais buscam a análise da cultura como forma global de vida ou experiência vivida, da cultura como produtora de significados no qual os diferentes grupos sociais ocupam distintas posições de poder e lutam pela imposição de seus significados à sociedade. Enfim, a ideia dos significados como “construção social” unifica os Estudos Culturais (SILVA, 2010).

Eles partem do pressuposto de que as diferenças podem ser combinadas, articuladas, relacionadas em toda a sua pluralidade. Utilizam-se de qualquer campo de estudos para produzir conhecimento para um projeto particular. Imaginam “um local onde haja espaço para uma nova política que leve em consideração que as diferenças raciais, sexuais, éticas, culturais, transnacionais, possam ser combinadas e articuladas em toda sua intensa pluralidade” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p.07). Nessa perspectiva, podemos questionar a escola e a

Geografia: a que propósito devem servir? Que conhecimentos são válidos? Quem deve ter acesso a esses conhecimentos? Assim, é necessário reconhecer que modos particulares de produção de significados não são arbitrários, mas antes, são historicamente, economicamente, culturalmente e socialmente forjados, sujeitando indivíduos através de discursos.

Esses significados dominantes, transformados em enunciados, constituem os discursos que frequentemente tentam normalizar práticas textuais e repertórios de imagens consideradas verdadeiras e úteis, definindo formas regulares de ver o mundo, de encontro com aquilo que é senso comum. É necessário dar-se conta dos discursos veiculados nas práticas escolares, ou, como Fischer (2011, p.239) destaca, ao tratar das contribuições de Foucault para a Educação, é preciso “pensar as relações de poder nos espaços mínimos, nas menores práticas, ali onde efetivamente se disseminam verdades sobre como existir na condição de homem, criança, pobre (...) homossexual, negro, oriental, ocidental, indígena”. É preciso desnaturalizar as escolhas curriculares e metodológicas que fazem com que nós, professores, sejamos cooptados pelo sistema para trabalhar a favor do modo hegemônico e dominante. Ou, ao contrário, para que possamos permitir e incentivar a problematização das ditas verdades na procura de construir conhecimento com o aluno.

A rotina escolar, com todos os seus constituintes, está determinada pela distribuição diferencial de conhecimento e recompensas simbólicas entre diferentes grupos de pessoas, de forma que as desigualdades sociais são mantidas através da participação ou não desses membros. Além disso, as escolas produzem discursos, presas que estão na relação inseparável entre cultura, regimes de verdade e poder. Por tudo isso, a escola é, embora *locus* do cuidado, também lugar da violação de direitos, da manutenção de desigualdades sociais, da reprodução de preconceitos e intolerâncias por parte dos alunos, docentes, gestores e políticas públicas.

Com base em Silva (2010), podemos dizer que os Estudos Culturais, aplicados à educação, entendem que as escolas, através de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas, contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são constituídas e os valores ditos normais são contestados ou preservados. A Geografia, como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, tem sua parcela de contribuição para esse processo, na medida em que atribui significados ao lidar

diretamente com aspectos peculiares das sociedades, como elas se organizam, o que plantam, como tratam suas mulheres e suas crianças, como transformam o meio natural, etc. Esses significados, dados as coisas e as pessoas, podem estar a serviço da celebração da diferença e da desconstrução de discursos homogeneizantes ou, do contrário, podem ajudar a hierarquizar identidades e naturalizar silenciamentos.

Pesquisar o ensino e, principalmente, experienciar a prática docente em Geografia, considerando os pressupostos trazidos pelos Estudos Culturais, implica em, não somente escolhas curriculares afinadas com os temas que lhe são típicos, mas, especialmente, atentar-se com os significados e com as relações de poder embutidas em nossas práticas, na estrutura das nossas escolas, na política educacional das diferentes esferas, nos materiais e livros didáticos, na forma de avaliação e nas práticas disciplinares presentes nas instituições de ensino. Essa produção de significados, ou “produção semiótica” (SIMON, 2013) constitui uma série de normalizações que acabam por regular formas particulares em que nós - professores e alunos, nesse caso - vemos o mundo e definimos nosso “senso comum”.

Esses modos de produção semiótica são estabelecidos pelas escolhas educacionais e políticas, na medida em que estas hierarquizam aquilo que é importante e verdadeiro na escola (seja no convívio, no currículo, na metodologia, etc.) bem como aquilo que é desejável. Dessa forma, a escola, como local de (re) produção de significados, está irremediavelmente vinculada às relações entre cultura e poder que se estabelecem no tecido social. Essa “produção semiótica” passa, também, pela escolha dos recursos didáticos utilizados em sala de aula, por quais textos, vídeos, atividades serão utilizados pelo professor em sua prática docente, sendo o livro didático de grande relevância nesse sentido.

Para explicar os livros didáticos em Geografia e seus discursos, Tonini (2002) enfatizou o vínculo entre esse componente curricular e a Modernidade e como este está comprometido com os valores difundidos por ela (eurocentrismo, por exemplo) e, portanto, os países/regiões/pessoas que se enquadram nesse padrão estão inclusos em uma situação de superioridade. O uso de uma norma, seja para comparar países, seja para “etiquetar” pessoas, evidencia uma política cultural que, ainda segundo a autora, os posiciona numa escala hierárquica. Dessa forma, por detrás da neutralidade do estudo do relevo, do clima, da economia e da população

da Eritreia, de Cuba ou dos Estados Unidos está presentes toda uma política cultural que (re) produz discursos hierarquizadores e normativos.

Portanto, o currículo, as práticas escolares, as regras disciplinares e as proposições curriculares acabam por estabelecer, como aquilo que Tonini (2002, p.23) percebeu a respeito do tratamento dos países nos livros didáticos, “um padrão de comportamento que tem uma única forma válida, objetiva e universal, mas que também se dedicam a prescrever normas para todos os países (...)”, ou nesse caso, pessoas ou grupos sociais. Da mesma forma que os discursos do livro didático estabelecem rótulos aos lugares, também esse recurso didático e todas as outras formas de discurso presentes na escola, rotulam alunos, professores, países, lugares, comportamentos. Por analogia, essa binariedade (desenvolvimento x atraso, normal x anormal, etc.) e a escala hierárquica atribuída para os lugares também ocorre com grupos sociais, comunidades e identidades.

Reside, na própria evolução histórica do pensamento geográfico, a necessidade de, esta área do conhecimento, apropriar-se das demandas inerentes ao atual período histórico e a suas demandas. Desde sua constituição como ciência a Geografia foi utilizada para transmitir o discurso determinado como a “verdade” e o aceitável pelo pensamento dominante. Desde a antiguidade, esteve incumbida da descrição e criação de uma imagem de mundo. Este imperativo buscou, através da revolução científica ocorrida entre os séculos XVI e XVIII, transformar-se em discurso científico verdadeiro, em única versão interpretativa da realidade, sendo esta branca, masculina e europeia. Esse discurso, afinado com o pensamento dominante, trouxe repercussões para a Geografia Escolar, na medida em que a própria Geografia, enquanto área do conhecimento, desenvolveu-se afinada com as condições históricas do momento (TONINI, 2006).

Assim, percebe-se que, não por coincidência, a evolução do pensamento geográfico está em acordo com diversos “sentidos comuns” estabelecidos ao longo das décadas para lugares e seus povos. O ensino de Geografia foi utilizado, por exemplo, para consolidar a identidade alemã e o colonialismo, no início do século passado e determinou, de acordo com uma perspectiva *ritteriana*, que o “desenvolvimento dos povos está circunscrito às próprias condições ambientais que os envolvem” (TONINI, 2006), justificando assim a pobreza e a desigualdade na África, Ásia e América Latina) e estabelecendo um regime de verdade que servia

como regulador do destino dos povos, onde era a natureza que fornecia o fator identitário. Dessa forma, ainda segundo Tonini (2006) a

Geografia Escolar, ao estabelecer que, para melhor governar era imprescindível conhecer melhor o quadro natural, direcionou seu discurso para descrever os povos via natureza, pois esta era o elemento de normatização, já que todas as relações de poder eram explicadas pela natureza (p.39).

Ainda na Alemanha, segundo a ,mesma autora, o entendimento de Ratzel no início do século passado, de que o desenvolvimento econômico dependeria da capacidade humana de se relacionar com a natureza, dividindo o mundo em atrasados e desenvolvidos, estabeleceu um discurso que legitimou a expansividade territorial e o domínio de uns sobre os outros, na medida em que o regime de verdade dizia que isso era uma ocorrência natural entre os povos, sendo natural e aceitável.

Segundo na busca pela relação entre a Geografia e os regimes de verdade das épocas, tivemos o possibilismo geográfico, onde, a partir de *La Blache*, se entendia que os grupos humanos são capazes de transformar a natureza, criando modos de vida que resultam em paisagens distintas, e que a diversidade das condições naturais determina a diversidade dos gêneros de vida. Esse regime de verdade se materializou por muito tempo na organização dos livros didáticos, onde o estudo do espaço geográfico se dá a partir das regiões e é estruturado de forma rigorosa em aspectos físico, seguido por aspectos humanos e finalmente em aspectos econômicos; sendo o somatório desses aspectos a caracterização da unidade regional (TONINI, 2006).

A Nova Escola, a partir da metade do século passado, trouxe a matemática e a quantificação como autoridade para construir a “verdade”, onde, a partir de análises “neutras” e “exatas” se estabeleciam binarismos: normal/anormal, desenvolvido/subdesenvolvido, etc. Posteriormente, a Geografia Crítica, apresentou um direcionamento mais social às análises geográficas, por entender que a Geografia deveria preocupar-se com os problemas sociais e deveria examinar a relação entre sociedade e natureza como um processo onde os elementos naturais estariam a serviço da sociedade e seus modos de produção. Na Geografia Escolar e nos livros didáticos passou-se a se abordar as desigualdades e contradições do

capitalismo, o espaço geográfico como espaço social construído através de lutas e conflitos, onde essas relações produzem sociedade e espaços desiguais.

Dessa forma, chegamos nós (e conosco a Geografia) na contemporaneidade, onde a cultura reapareceu de forma distinta à abordagem de *La Blache*, articulada ao processo de Globalização e suas tentativas de homogeneizar a paisagem natural, fazendo com que, ao centralizar a cultura como explicação do espaço geográfico, demonstre a permanência da pluralidade cultural e da diferença (TONINI, 2006). Assim, a paisagem passa a ser entendida como aquilo que contém significado simbólico, por conter marcas culturais que são típicas daquela determinada cultura. A Geografia Escolar, no entanto, ainda em sua maioria, trata a cultura como algo acessório e marginal. Portanto, o pensamento geográfico e suas implicações à Geografia Escolar, acompanham o período histórico a que está associado e os regimes de verdade e normatizações que os caracterizam, sendo, portanto, esperado que deem agora esse passo em relação às temáticas trazidas pelo atual período histórico, pela pós-modernidade, como o gênero, a sexualidade, as etnias, etc.

Dorren Massey (2011), que discute a Geografia frente à contemporaneidade, ao avanço da Globalização e à evolução do capitalismo, justifica a abordagem dos temas trazidos pelos Estudos Culturais aos estudos em Geografia e (por que não, embora não seja objeto de estudo da autora) aos currículos e livros didáticos dessa disciplina nas escolas. Em primeira (ou última) análise, a Geografia é a ciência do espaço. E esse espaço está constituído e constitui também identidades e diferenças, consolidações e violações de direitos, conforme podemos estabelecer através da abordagem da autora.

Para Massey (2011) o espaço é, primeiro, feito de “inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão global até o intimamente pequeno”. Em segundo, o espaço é “possibilidade de existência do multicultural” e, finalmente, o espaço seria algo sempre “em construção”. (p.29). A combinação desses pressupostos justifica (ainda que não se faça necessário) a preocupação que deveria ter a Geografia com a questão dos Direitos Humanos e das chamadas minorias, ainda mais quando aplicado à educação.

Pois, conforme defende Massey (2011), se o espaço é de inter-relações, inclusive de identidades e diferenças, estas não são prontas, não estão dadas, mas antes se constroem no interior dessas mesmas “relações”, compreendidas como

“práticas encaixadas”, num entendimento relacional do tempo. Dessa forma, as nossas identidades e de nossos alunos e as diferenças que nos constituem estão em constante (in) definição também com e através da nossa relação/entendimento/interação com o espaço. E, é nessa possibilidade de perceber o entorno, o local x global e tantas outras demandas da Geografia Escolar, que se pode pautar o exercício de pensar os Direitos Humanos, os Estudos Culturais e temáticas dele convergentes nas aulas de Geografia. Afinal, segundo a própria autora, a “espacialidade pode ser também, desde o princípio, integrante da constituição dessas próprias identidades” (p. 30).

Já o entendimento do espaço, segundo essa autora, como possibilidade de existência da multiplicidade, vem da ideia de que o reconhecimento da diferença e da heterogeneidade decorre desse mesmo reconhecimento em relação à espacialidade. É um distanciamento daquele entendimento do espaço como algo liso, uma superfície contínua, sendo antes uma esfera de coexistências de multiplicidades. Ou seja, a Geografia do mundo não pode ser elaborada a partir de um único protagonista (homem, branco, ocidental, etc.), mas sim através da coexistência de múltiplos protagonistas. Se, “não é a natureza específica das heterogeneidades, mas a realidade delas, que é intrínseca ao espaço” (2011, p.33); então, não cabe discutir se as diferenças constituem espaço: isto está posto e dado. O que cabe é perceber como essas diferenças se apropriam desse espaço, quais diferenças/identidades prevalecem sua cultura e seu regime de verdade na constituição daquilo que é normal nesse espaço.

Finalmente, entender o espaço como algo aberto, de futuro ainda não determinado, como defende a autora (2011) possibilita superar a inexorabilidade das narrativas, admitindo haver campo para que se constituam os *diferentes* e as diferenças. “O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros” (p.32) Assim, identidades, diferenças e espaço podem se (re) construir através das interações, das lutas, da interferência da mídia, da política, das leituras e, por que não, da Geografia Escolar.

Retornando a questão sobre as temáticas contemporâneas e constituidoras de espaço, a Geografia Escolar ainda não leva em conta esses temas ou a cultura enquanto produtora de identidade/diferenças, nas suas práticas metodológicas e orientações curriculares. Mesmo na Academia, a Geografia (enquanto área do

conhecimento ou em pesquisas envolvendo o ensino) não traz, de modo substancial, esses assuntos, percebendo-se que não foram incorporados como objetos de estudo entre os pesquisadores e menos ainda nas salas de aula, através de orientações curriculares ou de livros didáticos.

Tal fato pode ser exemplificado em Pinheiro (2014), que ao estudar a produção acadêmica até o ano de 2006 sobre Geografia Escolar em temas caros aos Direitos Humanos e aos Estudos Culturais e que são abordados nessa escrita (questões de gênero e étnicas) chega a conclusões interessantes: ao acessar a base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) encontrou somente 22 pesquisas de mestrado ou doutorado envolvendo a Geografia e esses temas, sendo que dessas, apenas duas eram sobre a questão dos negros e nenhuma sobre questões de gênero. Cita a tese de doutorado de Tonini (2002) como um dos poucos trabalhos nessa área, pois, embora tenha como temática o livro didático, discute os discursos e as relações de poder sobre, entre outros marcadores de diferença, as questões étnicas e de gênero e como estes constituem identidades.

Óbvio que, recentemente, novos trabalhos têm sido produzidos, incrementando a tema dos Direitos Humanos, das minorias, dos Estudos Culturais com a Geografia. No próprio Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFRGS, em rápida consulta ao Repositório Digital Lume é possível encontrar estudos sobre questões étnicas, juventudes, África, gênero. No entanto, esse quase silenciamento em relação a esses temas diz muito sobre as relações de poder implícitas nessas escolhas, na medida em que os silenciamentos que ocorrem dentro das escolas são legitimados através da ação (ou omissão) das pesquisas acadêmicas na área.

Sobre a questão étnico-racial na Geografia brasileira, Cirqueira e Corrêa (2013) encontraram 54 trabalhos até 2012 nos sítios *online* dos programas de pós-graduação em Geografia de universidades brasileiras. Destes, nenhum envolvendo a questão étnico-racial e a educação. Por mais que trabalhos envolvendo essas relações possam não ter sido encontradas por questões metodológicas do trabalho citado, é importante questionar: frente ao fato de o Brasil ter grande população de negros e pardos, considerando o grande número de casos de violência e discriminação a esse grupo na sociedade e na escola, levando em conta que existe lei que determina que essa temática é de abordagem obrigatória nas escolas (Lei 10.693/03) é realmente aceitável a pouca produção da Geografia nessa área?

Sobre as questões de gênero sequer se encontrou estudos sobre a produção acadêmica da Geografia Escolar a respeito dessa temática. É como se as diferenças de gênero, a homofobia, o machismo não se fizessem presentes na escola e nas aulas de Geografia. Sobre a questão dos refugiados, embora as migrações e os deslocamentos no espaço sejam, desde sempre, assunto desse componente curricular, as buscas não foram mais animadoras.

É claro que não se devem desconsiderar progressos, dentro inclusive da UFRGS⁵, como do *Curso de Aperfeiçoamento Produção de Material Didático para a Diversidade* e o *Curso de Extensão de Educação em Direitos Humanos*. No entanto, frente à importância dos temas e sua relevância é de espantar a pouca produção acadêmica na área. Afinal, nas escolas públicas (onde lecionam grande parte dos professores de Geografia) a maioria dos alunos são mulheres, muitos são negros e outros tantos são gays, quando não são as três coisas ao mesmo tempo! E o número de refugiados e seus filhos ocupam cada vez mais os bancos escolares, especialmente em Porto Alegre.

Bem, o fato de ter pouca bibliografia sobre o assunto, não quer dizer que os temas não são importantes, pelo contrário. Essa ausência serve de convite para que nós professores/pesquisadores busquemos, em nossas práticas, contemplar a contemporaneidade onde estamos mergulhados: nós e nossos/as alunos/as. Procurar, nas aulas de Geografia, desnaturalizar discursos, na medida em que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (FISCHER, 2001, p.133).

De forma simplificada, a Geografia cumpre, na escola, o objetivo de propiciar o pensar e refletir o espaço geográfico nas suas diversas escalas, relacionando natureza e sociedades humanas, compreendendo relações regionais, locais e globais com a ajuda de imagens, leituras, fotos, vídeos e pesquisas. Ou ainda, pode-se dizer que cabe à Geografia desenvolver um olhar crítico e questionador a respeito do espaço geográfico, permitindo que o aluno perceba que seu bairro, seu país, sua comunidade, etc., constituem-se na inter-relação entre o meio físico e as atividades humanas (com suas intencionalidades, especificidades e características econômicas, sociais e culturais) e que se modificam ao longo do tempo.

⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

As aulas de Geografia devem oportunizar aos alunos a tomada de consciência das práticas sócio-espaciais suas e dos variados agrupamentos humanos, bem como a maneira como se espacializam coisas e fenômenos. Ou ainda como bem define Filizola (2009) para quem a Geografia deve lidar com a espacialização, frisando aspectos como:

-Onde? /-Por que aqui e não em outro lugar? -Como é esse lugar? /-Por que esse lugar é assim? /-Por que os espaços geográficos se dispõem dessa maneira no espaço?/-Qual o significado e o sentido desse ordenamento espacial? /-Quais os impactos gerados pelas localizações e pelos ordenamentos espaciais na vida das pessoas e dos lugares? (p. 21).

Kaercher (2014) destaca que a Geografia precisa dialogar com o mundo real, extrapolar o objetivo ingênuo de abastecer mentes com informações para utilização futura. Enfatiza a necessidade de uma geografia para a vida. O que seria mais real do que os estigmas, os preconceitos e as violações de Direitos Humanos que afetam esses alunos de escolas públicas? Essa pesquisa buscou, como dito pelo autor, alfabetizar para a desnaturalização das desigualdades:

Estar alfabetizado em geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos. [...] Que assuma um posicionamento crítico com relação às desigualdades sócio-espaciais (p.81).

Frente a uma consciência contraditória, a Geografia Escolar pode estar a serviço de uma pedagogia e de um currículo alternativo. Embora não vá mudar as estruturas que determinam a maneira como vivem os alunos, como constituem suas identidades, pode, modestamente, fazer alguma diferença na vida desses jovens, desestabilizando algumas de suas certezas e verdades, mobilizando novas considerações sobre si mesmos e seus pares, contribuindo para a desconstrução de hierarquias identitárias que desqualificam e silenciam pessoas. Assim, se pensarmos em como encaixar a diferença nas aulas de Geografia, podemos tomar de empréstimo as palavras de Tonini e Kaercher (2015, p.59):

Para nós da Geografia, o tema da diversidade, muito facilmente se encontra com esta disciplina, pelo menos por razões bem imediatas. A Geografia sempre falou de 'população' (dos países, dos continentes, das distintas regiões, desses países e continentes). Mas falava de uma forma muito abstrata, um número (taxas, médias) como se as pessoas, por serem brasileiras (ou portuguesas), ou lisboetas, ou paulistas, fossem iguais entre si. Não havia distinção de classe, etnia, religião, sexualidade, geração, etc.

Do alto, tão do alto, não havia árvores, apenas uma floresta homogênea. Por trás do bem intencionado 'todos somos iguais porque somos humanos' perdíamos a capacidade de ver e analisar os fatos e populações de forma mais detalhada e complexa.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), ao discutir o ensino de Geografia, destaca que é esse tratamento da informação, dado pelo professor, que o transforma em conhecimento. Nesse caso, a seleção do que será trabalhado e das formas como ocorrerão às aulas estão pensadas de forma a dar “voz” aos alunos, fugindo da simples memorização e cópia ainda presentes nas aulas de Geografia. Assim, o

[...] professor tem um papel importante nesse processo, como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o “pensar sobre” e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações. (p.262).

Frente a isso, como explicita Kaercher (2014)

(...) devemos repensar nossas aulas: como se ensina; como se aprende? Os conteúdos continuarão os clássicos, os do livro didático? Isso não é defeito algum. Podemos, no entanto, adicionar um tempero a esses conteúdos: o que eu quero ensinar quando ensino, por exemplo, urbanização, “geografia agrária”, “aspectos da natureza”, “globalização”, etc.? Que valores éticos, estéticos e políticos eu adiciono aos conteúdos? (p.82).

Respondendo brevemente essas questões: podemos temperar o ensino da Geografia trazendo as minorias, os em desacordo com a norma, os que fogem da heteronormatividade, os não-brancos, os não-homens para as aulas de Geografia, de modo a dar-lhes visibilidade. Pois, como dito anteriormente, discutir Direitos Humanos serve também para sensibilizar, para que de tanto ser dito e discutido, as práticas de discriminação, injustiça e violência sejam, pouco a pouco, compreendidas como desumanas por boa parte da população.

Pensando ainda na Geografia Escolar para a diferença e os Direitos Humanos, foram problematizadas questões levantadas por Cavalcanti (2012) ao tratar sobre o que ensina a Geografia, articulando a escrita da autora com comentários envolvendo a temática desse trabalho. Para a autora, o

processo de conhecimento é uma aproximação do sujeito à realidade, com base em uma perspectiva e em mediadores (conteúdos). A geografia, como uma dessas aproximações, é um conjunto de conhecimentos construídos da perspectiva da espacialidade (p.136).

Sobre isso, fenômenos são espacializados em Geografia. Se são possíveis espacializar mudanças climáticas, distribuições de vegetações determinadas, atividades econômicas, não seria possível espacializar deslocamentos de refugiados, tratamento dado aos gays nos diferentes pontos do planeta, a violência contra a mulher no Brasil, por exemplo?

A mesma autora também argumenta que “a Geografia é um conhecimento da espacialidade. Seu papel é explicitar a espacialidade das práticas sociais” (2012, p.150). Ao que, com mais razão, os Direitos Humanos são assunto da Geografia Escolar, pois não somente as práticas na construção de cidades, manufaturas, atividades econômicas, fronteiras e territórios podem ser trabalhadas por esse componente curricular, mas também as leis, os direitos, as relações interpessoais podem ser discutidas. Pode tratar da mulher que habita essas cidades e seus desafios, do gay que embora desenvolva atividades econômicas e tenha muitas outras identidades é reconhecido e discriminado pela identidade da sua sexualidade; do refugiado que procura romper com fronteiras e precisa se reencontrar e reconstituir nas territorialidades que encontra no local de destino.

Cavalcanti (2012, p.115) segue tratando sobre o que ensina a Geografia:

As práticas sociais cotidianas são práticas socioespaciais, pois se materializam em um espaço, estão condicionados pela espacialidade já construída, têm um componente espacial. Pelos estudos geográficos, é possível compreender a espacialidade das práticas sociais.

Ser mulher na periferia de Porto Alegre, no interior do Rio Grande do Sul e na Finlândia é a mesma coisa? Que discursos interferem nos papéis assumidos por ela nesses diferentes lugares? Um gay no Brasil, no Irã ou na Europa enfrenta os mesmos desafios? Se ele é pobre ou rico essas diferenças persistem? A identidade do negro na construção civil é a mesma do negro na indústria de ponta? No quê os discursos podem ser explicação para tal fenômeno?

Cavalcanti (2013), ainda agrega contribuição, quando fala do objeto de estudo da Geografia Escolar, ao dizer que o ambiente:

é construído no jogo de poderes, interesses e práticas da sociedade com a natureza e com os objetos materiais, em que, de um lado, estão aqueles dominantes, principalmente os econômicos e, de outro, aqueles que se expressam no cotidiano como resistência ou como reprodução de uma

determinada ordem, mas sempre expressando valores, hábitos, comportamentos individuais e coletivos (p.57).

O ambiente físico, a preservação ambiental, as práticas sociais, por exemplo, são fruto desse jogo de poderes e os discursos vinculados. São constituídos por aqueles que, no mundo real, constroem os espaços estudados pela Geografia, por aqueles que, sentados nos bancos escolares, estudam esses conhecimentos e por aqueles que selecionam quais conhecimentos são pertinentes de serem estudados. Todos esses sujeitos exercem poder e resistência e são constituídos por discursos. O uso que fazem das e nas diferentes configurações espaciais, o que valorizam e dizem sobre elas também são atravessadas por essas relações.



**4. DISCURSOS, DIREITOS HUMANOS E VÁRIAS
PITADAS DE GEOGRAFIA: os modos de fazer dessa pesquisa.**



4. DISCURSOS, DIREITOS HUMANOS E VÁRIAS PITADAS DE GEOGRAFIA: os modos de fazer dessa pesquisa.

Pesquisar sobre temas relativamente apagados em Geografia, implica em, além de dar-lhes relevo, construir um modo de fazer tensionamentos. Ao utilizar os conteúdos trazidos pela disciplina escolar e as leituras dos Estudos Culturais para defender uma abordagem ancorada em Direitos Humanos, as escolhas metodológicas, tanto para a prática docente quanto para a organização dessa escrita, devem estar afinadas em todas estas dimensões, para a valorização das identidades dos ditos *diferentes*.

Esse estudo baseia-se nos pressupostos conceituais e metodológicos trazidos pelos Estudos Culturais em Educação, e tem sua metodologia de pesquisa inspirada nos escritos de Paraíso (2012, 2013) em que trata das maneiras de conduzir os trabalhos sobre práticas escolares ou curriculares. Para tal, ela propõe uma abordagem que me inspira a experimentar novos fazeres para investigar alguns discursos que constituem meus alunos enquanto sujeitos e que são mobilizados e (re) configurados (ou não) a partir das aulas de Geografia.

Essa pesquisa se apoia em pilares conceituais que permitem tanto o planejamento das aulas de Geografia (etapas de intervenção), como a prática docente em si, bem como a descrição, a análise e o diálogo com o interlocutor, o que constituirá a escrita da dissertação propriamente dita. É uma proposta metodológica que permite ler o mundo da sala de aula e dos discursos dos alunos com flexibilidade e sem o compromisso com engessamentos e classificações.

Paraíso (2013) chama essa forma de pesquisar de “metodologia alquimista”, sendo ela constituída pela junção híbrida de diferentes formas de pesquisar. O termo alquimia vem do fato de tratar-se de uma mistura, onde procedimentos são articulados, apropriados de outras áreas do conhecimento, (re) inventados e bricolados, de modo a dar conta das perguntas que conduzem as pesquisas e que se parecem mais adequados aos objetivos propostos.

Para tal, a autora destaca não ser necessário se afastar daquilo que é estudado, pelo contrário. A bruxa (forma como chama o pesquisador/a) pode e deve

realizar investigações em áreas comuns ao seu cotidiano. No caso dessa proposta, o mergulho investigativo ocorreu junto às minhas turmas de 9.º ano, com alunos de área de grande vulnerabilidade socioeconômica e com idades entre 13 e 16 anos, através das aulas de Geografia envolvendo os temas dos Direitos Humanos e de marcadores de diferença: mulheres, público LGBT, negros e refugiados.

Sobre metodologias de pesquisa pós-críticas em educação (que abrangem os Estudos Culturais), também Paraíso (2012) defende uma compreensão mais livre de metodologia, pautada, apesar dessa liberdade, em alguns pressupostos, resumidos como: consciência de que nosso tempo vive mudanças no campo da educação e de que educamos para um tempo pós-moderno, onde os *diferentes* (negros, mulheres, gays, dentre outros) devem ser considerados em suas identidades e que, por considerá-los em nossas pesquisas, não podemos fazê-las como antes.

Seguindo, a autora defende ser necessário considerar a premissa de que não existe “a verdade”, ela é um discurso, um regime de verdade, segundo Foucault (2015). Esse discurso não somente diz como é a realidade, ele produz realidade, sendo esse mais um pressuposto a ser considerado. Paraíso (2013) destaca, ainda, que o foco das pesquisas com essa abordagem deve ser os modos de subjetivação da pessoa consigo mesma. A relação entre diferentes identidades (de classe, gênero, sexualidade, raça, gerações) devem ser consideradas nos estudos. A última premissa fala que a diferença é o que deve ser exaltado nas pesquisas pós-críticas.

Sobre os procedimentos e as estratégias crítico-analítico desse trabalho, é possível adiantar que se fará uso da bricolagem⁶ entre observações feitas por mim durante as aulas (etnografia) e a leitura dos materiais escritos (análise do discurso) para explorar os discursos dos alunos e então mapeá-los, desmontá-los, descrevê-los e relacioná-los para produzir minha escrita.

Da etnografia, será considerado o resultado da interação (interpretação e escrita) entre a professora-pesquisadora e os alunos, a Geografia Escolar e a abordagem dos Direitos Humanos, fugindo, no entanto, da concepção clássica do modo de fazer a metodologia e admitindo as possibilidades trazidas pelos Estudos Culturais (PARAÍSO, 2013) que admite ser, a pesquisa etnográfica, realizada em

⁶ PARAÍSO (2012) “momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios” (p.33) que “ocorre com operações de recorte e colagem” (p.34).

espaços do cotidiano do pesquisador, rompendo com a ideia do pesquisar outras culturas. Já a análise do discurso, partirá de Foucault (2015) para (re) conhecer os discursos dos alunos sobre temas caros aos Direitos Humanos, desnaturalizando-os, mobilizando-os através da intervenção das aulas de Geografia. Essa aproximação e bricolagem é corroborada por essa autora na metodologia alquimista quando fala que nessa

tentativa de aproximação, permitiu-se misturar conceituados/as autores/as pós-críticos, mesmo que eles/as nunca tivessem dialogado entre si, e utilizar suas teorias, roubando e incorporando parcialmente suas falas, mesmo indicando a quem correspondia cada uma delas (2012, p.276).

Paraíso alerta que essa metodologia alquimista, amparada pelos Estudos Culturais, pode se permitir descartar a rigidez, mas não pode abrir mão do rigor. Nas palavras dela, “juntamos e afastamos, mas explicamos como juntamos e porque nos afastamos” (2013, p.275). Portanto, este trabalho apresenta etapas delimitadas e planejadas de aulas/intervenções que propiciarão a obtenção do material de análise dessa dissertação e principalmente, permitirão mobilizar e mapear as práticas discursivas dos alunos a respeito dos *diferentes*.

Ainda pensando nos modos dessa pesquisa, Paraíso (2013, p.276) nos conta que

inseriu-se nesses campos como etnógrafa pós-moderna e analista do discurso na tentativa de construir uma ciência alquimista a partir do que esses/as autores/as discutem e problematizam acerca do fazer ciência na pós-modernidade, mesmo sem nunca terem discutido sobre *alquimia* e *bruxa*.

Vale salientar que esse estudo não tem como objetivo, ou melhor, não busca uma relação de causa-efeito, do tipo: hoje o discurso do meu aluno é “x”, após a aula de Geografia será “y”. Antes essa é uma tentativa de mobilizar esses discursos, problematizá-los, questionar com meus alunos o senso comum. Creio com isso agregar novas constituições nos discursos que os sujeitam, na medida em que “o ouro carregará marcas de ambos: da ‘bruxa’ e do ‘metal inferior’” (PARAÍSO, 2013, p. 278). Ou explicando: os discursos mapeados terão um pouco de mim própria imbricada na interação com eles bem como os discursos que os já os constituíam antes de serem mobilizados pela intencionalidade do meu planejamento e prática

docente. Problematizar os discursos, no caso desse trabalho, implica não em acreditar nos enunciados ou tentar encontrar verdades, mas sim mapear os discursos, escutá-los, mostrar suas relações, perceber suas condições de existência, enfim, colocar a diferença em movimento.

4.1 O fazer em sala de aula

Esse segmento do texto visa descrever, brevemente, as atividades propostas em aula, para a elaboração dessa pesquisa. A ausência de orientações, metodológicas e curriculares, sobre o Ensino de Geografia, a partir da perspectiva dos Direitos Humanos e da consideração dos *diferentes* na escola, condicionam um maior protagonismo do/a professor/a no planejamento das aulas. As atividades propostas aos alunos e que permitiram às análises dessa dissertação, procuram estar de acordo com as proposições curriculares da escola, com as reflexões trazidas nessa escrita sobre o Ensino de Geografia contemporâneo e, finalmente, com os objetivos dessa dissertação.

Importante ressaltar que, no primeiro semestre de 2016, já havíamos estudado _os/as alunos/as e eu_ o processo de Globalização e suas consequências, como a ênfase no consumo, o papel da qualificação no mercado de trabalho, o acirramento das desigualdades, etc. Estudamos, também, a África e os processos que, associados, ajudam a explicar a pobreza do continente. Assim, os alunos já tinham tido contato com alguns temas que surgiriam depois, nessa sequência aqui descrita.

O tema dos Direitos Humanos foi apresentada à turma através de cópia do prólogo (ANEXO A) do livro “Era dos Extremos” de Eric Hobsbawm, que faz referência a episódios marcantes do século passado, incluindo o Holocausto. Foi a partir desse episódio que iniciamos a conversa sobre Direitos Humanos, sua origem histórica, a escrita de sua Declaração, sua pertinência, etc. A atividade “Explosão de Ideias” (ANEXO B) foi realizada à seguir, de modo a capturar as impressões iniciais dos alunos sobre o tema e permitir algumas considerações sobre isso, nessa escrita.

A leitura e a discussão, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ANEXO C), foi seguida da atividade do anexo D, que tinha por objetivo, captar esse primeiro entendimento de Direitos Humanos a partir da Declaração e as

primeiras espacializações de suas violações e garantias. Recebemos, em outro momento, a palestra da prof^a. Márcia Sigal, assessora, na ocasião, de Temas Transversais da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre para o Ensino do Holocausto. Ela tratou, especialmente, da sensibilização dos alunos frente ao tema e sobre os grupos de pessoas perseguidos no regime nazista. A charge (ANEXO E), sobre o processo seletivo de animais, permitiu conduzir a conversa sobre os grupos com menores oportunidades de ascender social e economicamente e os motivos disso, introduzindo a noção de *diferentes* na sociedade.

Para tratar da questão da mulher/gênero, resgatamos o filme “A sufragistas”, visto em março pelos/as alunos/as, na disciplina de história. Então, revimos alguns trechos importantes e realizamos as tarefas do Anexo F, que envolvia a elaboração de mapa temático e a resolução de questões sobre esse mapa, sobre o filme e sobre a situação da mulher, atualmente. O texto “Desigualdades de Gênero” (ANEXO G) subsidiou a discussão sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho e a reportagem do anexo H (Dados Nacionais sobre a violência contra as mulheres) oportunizou o debate e a fala dos alunos sobre violência doméstica e de gênero.

A homofobia e as demandas do público LGBT foram abordadas, inicialmente, através da resolução de questões onde os alunos foram estimulados a opinar sobre esse tema (ANEXO I). Após, foi feita a exploração, pelos/as alunos, de mapas temáticos elaborados pela ONU sob o título de *Criminalization oh same sex relations*⁷, onde são mostrados os países que criminalizam as relações homossexuais, desde 1799 até os dias de hoje, além de mapas que mostram onde a adoção de crianças é permitida a esse grupo, onde é aceito o casamento civil, entre outros. Em aula expositiva, retomei esses mapas, relacionando as informações desses mapas a processos históricos, como a expansão do Império Britânico, as Grandes Guerras, o surgimento e o colapso da União Europeia, os Estados teocráticos no Oriente Médio, etc.

A questão racial foi abordada, de início, com uma reportagem chamada “8 dados que mostram o abismo social entre negros e brancos” (ANEXO J). Na mesma época em que estávamos tratando desse assunto, os alunos tiveram a oportunidade de participar da saída de campo “Territórios Negros”, retomado por mim em sala de aula, com o uso de mapa de Porto Alegre e de texto (ANEXO K). Assistimos, ainda,

⁷ Possível de ser acessado no site da Anistia Internacional: <https://www.amnestyusa.org>

ao vídeo “Vista minha Pele”⁸ e os alunos responderam questões pertinentes ao assunto.

Finalmente, a questão dos refugiados foi discutida através, primeiramente, do trabalho com mapa temático sobre migrações no mundo (ANEXO L), para iniciarmos a conversa sobre de onde as pessoas saem e os motivos desses deslocamentos. Aprofundamos a temática com a leitura, pelos/as alunos/as, de duas reportagens (ANEXO M), uma sobre a vinda de haitianos para o Brasil e outra sobre a ida de sírios e africanos para a Europa. Sobre cada reportagem, os alunos responderam questões, analisadas nessa dissertação.

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>.



CASAR NÃO É CHATO

CHATO É SER EMPODERADA ENCALHADA
RAÇA BRANCA, UMA HISTÓRIA DE GLÓRIAS,
TRIUNFOS, BRAVURA E HONRA!

ORGULHO HÉTERO

HOMEM QUE USA ESSE TIPO DE
CALÇA É IGUAL AO SOL DAS 14
DA TARDE

EU TENHO CERTEZA QUE QUEIMA.

HISTÓRIA DA RAÇA
BRANCA NO MUNDO!
ORGULHO!

É a tua mãe?

NÃO! É a mãe do teu,
estúpida!...

VERGONHAMENTE

EU NASCI MAIONESE

ADEUS, RACISMO ANTI-BRANCO...



5. NA CAMA COM PROCUSTO:
os diferentes nas minhas aulas de Geografia

MAS, SEGUNDO A IDEOLOGIA DE
GÊNERO, EU POSSO SER O QUE QUISER.
AGORA SOU SHAMPOO

PECADO É PECADO
NÃO IMPORTA COM QUANTAS

CORES

VOCÊ O TENDE PINTAR

PARADA HÉTERO BRASIL

PIQUEM JUNTOS, E UNIDOS COMBATAM



DEUS CRIOU HOMENS E
MULHERES

O RESTO É GAMBIARRA...

NOTOU A DIFERENÇA?

O GENOCÍDIO BRANCO!

CADA UM NO SEU

GOELA ABAIXO



QUADRADO



SEM FEMINISMO

COM FEMINISMO

5. NA CAMA COM PROCUSTO:

os *diferentes* nas minhas aulas de Geografia

Talvez a tarefa de quem ama os homens seja fazer rir da verdade, fazer rir a verdade, porque a única verdade é aprendermos a nos libertar da paixão insana pela verdade (Umberto Eco, 2003).

Umberto Eco⁹, ao ser questionado sobre o significado do título de sua obra mais famosa, *O nome da Rosa*, respondeu que um título deve confundir as pessoas e não orientá-las. Apesar disso, aqui me permito esclarecer: o que/quem é Procusto e quem está em sua cama? O que é, na perspectiva dessa escrita, *diferente*? Por que são e quem são esses *diferentes*? Como, em minhas aulas de Geografia, encaramos - eu e meus alunos - essas diferenças?

Na mitologia grega, Procusto era um gigante sádico que, instalado na estrada que ligava Atenas à Megara, cobrava um pedágio macabro daqueles viajantes que procurassem seguir caminho: deitada na cama com o exato tamanho do gigante, a vítima era amputada ou esticada (daí o significado do nome Procusto: esticador) até que ficasse das mesmas dimensões do leito, mesmo que isso resultasse na morte do infeliz passageiro. Como não relacionar Procusto com a escola e suas práticas? Em que outro lugar e situações somos, compulsoriamente, condicionados a nos esticarmos para caber em camas feitas de regras, de normalidades e de verdades, do que no ambiente escolar?

A escola é, geralmente, o primeiro espaço de convivência, onde as crianças e os jovens se deparam com os diferentes de si e de suas famílias. É na escola que muitos se dão conta que estão com “a cabeça ou pés para fora” na sociedade, se dão conta que, durante a escolarização, terão de “se esticar” para encaixar na cama/escola, que produz e reproduz uma sociedade onde a regra é adequar, homogeneizar e normatizar. Dessa forma, seja através dos discursos ou daquilo que silenciemos, seja através das nossas práticas docentes, da estrutura física e das escolhas curriculares, os *diferentes* são supliciados para que caibam naquilo que a instituição escolar e a sociedade esperam deles.

⁹ Escritor, filósofo, semiólogo, linguista e bibliófilo italiano, falecido em 2016.

O estabelecimento de regras, normas, crenças e valores, pela escola, costumam subjugar o outro, obrigá-lo a uma obediência, por dominação ou servidão. Assim, a escola tem papel importante na introjeção e na (des) construção de violências ou de cuidados (às vezes simultaneamente) e de práticas sociais de inferiorização ou de empoderamento que abrangem gênero, raça, etnia, sexualidade, etc.

5.1 Sobre diferença e igualdade nas práticas escolares.

A diferença, segundo Stuart Hall (2005) é o ponto que articula a formação do sujeito e de sua identidade. Ou, colocando de outra forma, a identidade (de gênero, sexual, ética, religiosa, profissional ou quaisquer outras) se constitui através da determinação da diferença ou por meio dela. Assim, usando o exemplo do autor, se é mulher porque não se é um homem, se é branco porque não se é negro, etc. Embora, inicialmente, a identidade pareça ser facilmente definida como sendo aquilo que se é, Silva (2010) alerta que a identidade é “o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (p.75). Ou seja, segundo esse autor, esse pensamento demonstraria a tendência que temos em tomar aquilo que somos como norma ou referência para caracterizarmos e avaliarmos os diferentes, ou aquilo que não somos.

Assim, para Silva (2010), a diferença vem em primeiro lugar, ou seja, é através da diferença como processo de diferenciação que a identidade é constituída e consolidada. Fazendo uso de Saussure, Silva exemplifica que os signos de uma língua não têm qualquer valor absoluto, mas adquirem valor em uma cadeia infinita de conceitos daquilo que é diferente do que se nomeia (no exemplo trabalhado pelo autor, a palavra vaca não é uma vaca, mas um signo que é uma forma abreviada e conveniente de dizer “isto não é um porco ou uma árvore”, etc.). Dessa forma, a língua se constitui como um sistema de diferenças. Destaca que, tanto a diferença quanto a identidade, não tem uma existência natural ou a priori, mas antes são resultados de criação linguística, criações culturais e sociais:

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar das relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que

passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas (2010, p.96).

Tanto a diferença, quanto a identidade, não são, inocentemente, atribuídas aos indivíduos. Ambas, são o produto de disputas entre grupos situados, assimetricamente, em um jogo de poder; estão em disputa, traduzindo os desejos de diferentes grupos sociais, que buscam acesso privilegiado aos bens sociais e que fazem parte de relações mais amplas de poder. Na realidade, a própria diferenciação é o processo por onde o poder se constitui, na medida em que, a identidade e a diferença guardam em si uma ideia de hierarquia, de legitimação ou não dessas identidades. A diferença que atribui a binaridade homem/mulher, bom/mau, civilizado/selvagem guarda marcas da presença do poder (SILVA, 2010).

A identidade não apenas define o que se é (ao estabelecer a diferença, o que não se é), mas também a operação de incluir e excluir, na medida em que, estabelecer uma identidade e/ou marcar uma diferença significa, também, estabelecer fronteiras que definem o nós e o eles, através de classificações que não são equitativas, mas que favorecem algumas identidades, em detrimento de outras. Essas identidades, tidas como corretas, são aquelas que serão tomadas como referência ao marcar as diferenças, e são, também, aquelas valorizadas e almejadas pela escola.

Tal é a força atribuída a essas identidades, que ela deixa de ser vista como tal. Assim, ser negro é uma identidade étnica e não branco, questões de gênero envolvem mulheres e LGBT's e não homens, discussões geracionais envolvem demandas da infância/juventude ou dos idosos, nunca dos adultos. Afinal, ser adulto, homem e branco não é considerado como uma diferença, já que por se fazer normalidade é visto como comum:

(...) todas as identidades funcionam por meio da exclusão, por meio da construção discursiva de um exterior constitutivo e da produção de sujeitos abjetos e marginalizados, aparentemente fora do campo do simbólico, do representável (...), o qual retorna, então, para complicar e desestabilizar aquelas forclusões que nós, prematuramente, chamamos de "identidades" (HALL, 2007, p.129).

"A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade" (SILVA, 2010). O que torna invisível algumas identidades é a normalização que atribui a uma identidade todas as características positivas

enquanto desqualifica outras tantas. Sendo a diferença parte ativa e constitutiva da identidade, a definição do que é considerado aceitável, desejado, se dá na atribuição daquilo que é abjeto, rejeitável. Para ilustrar, ao se pesquisar em uma página de buscas na internet por roupas étnicas, o resultado são vestimentas com inspiração em marcas estéticas do vestuário de identidades indígena, africana ou oriental, como mostra a Figura X. Tal relevo evidencia como as relações de poder direcionam suas intencionalidades, neste caso, para o consumo, onde os traços estéticos são enfatizados como algo positivo. Nada mais que uma peça pra engrenagem do capitalismo neoliberal, como mostra a Figura 2.

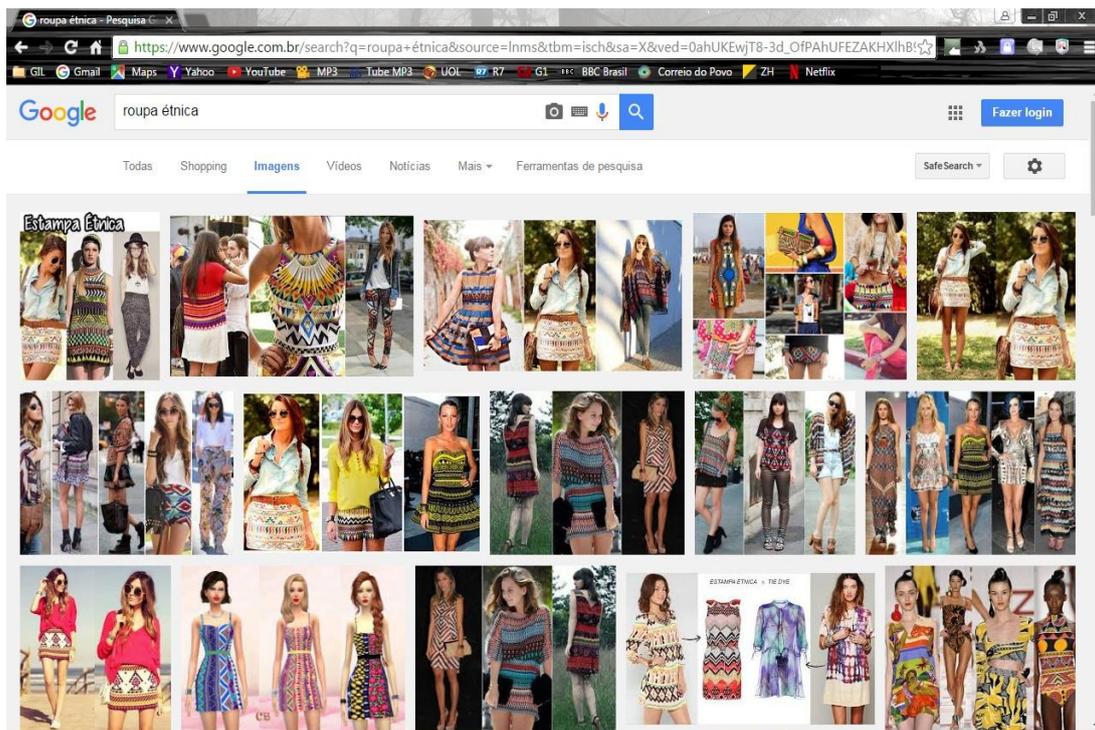


Figura 3: Roupas étnicas.
Fonte: <https://www.google.com.br>, 2017.

As diferenças, ao constituírem as identidades, precisam ser representadas, considerando essa representação como um traço visível, exterior, como uma escrita, uma fala, um desenho, uma expressão artística. Nesse estudo, busca-se problematizar as diferenças trazidas nas identidades construídas pelos alunos/as, referentes aos temas desta pesquisa através de suas escritas, estimulados por diferentes atividades, discussões e propostas didáticas. No cotidiano, isso ocorre na mídia, nas redes sociais, nas conversas, nas manchetes dos jornais, onde deixam visível quais são as identidades tidas como normais e quais são indesejadas.

Vale esclarecer que, pode parecer um contrassenso, defender o direito à diferença quando a igualdade é o pressuposto primeiro da defesa dos Direitos Humanos, respaldando inclusive nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) e por várias diretrizes na área da educação contemporânea. Essa aparente contradição é utilizada pelo “senso comum” e em comentários nas redes sociais, para criticar políticas afirmativas ou leis específicas para grupos socialmente desfavorecidos. Então, uma parcela considerável da sociedade, inclusive formadores de opinião, julgam discriminatórias as Cotas Raciais ou a Lei Maria da Penha, por exemplo, por considerá-los discriminatórios, na medida em que estabelecem distinções de acesso à universidade ou de legislação criminal, respectivamente, à negros e mulheres.

Para esclarecer essa aparente contradição, podemos resgatar aquilo que foi dito ao tratar da diferença na Educação em Direitos Humanos, ou seja, da necessidade de celebrar a diferença e buscar a igualdade através da valorização e reconhecimento dessas diferenças sem uma hierarquização de identidades. Outra forma de tratar essa questão, encontramos na observação do tipo de diferenciação a que submetemos um determinado grupo, sendo diferente o “diferencialismo de direita”, daquele chamado de “esquerda”, a saber:

O “diferencialismo de direita” insiste na afirmação das diferenças como estratégia anti-igualitária, a fim de justificar a xenofobia, racismo e chauvinismo, entre outras heterofobias (...). Já o “diferencialismo de esquerda” conclama o “direito à diferença” sob a convicção do valor, do respeito e da peculiaridade das diferenças, cabendo-lhe tarefa mais árdua: abraçar a diferença, sem abrir mão da igualdade (RIOS, 2012, p.173).

O diferencialismo pode ser repressivo ou crítico. No diferencialismo repressivo, motivado pela dominação, o outro é um intruso investido das características de uma estranheza radical; a diferença é irremovível e ameaçadora, e seus resultados podem ser constatados no imperialismo, no colonialismo, no racismo e no sexismo, bem como nas formas modernas de totalitarismo e fascismo. Por sua vez, o diferencialismo crítico, ao buscar emancipação e liberdade, parte da percepção do Alter como diferente. A afirmação da diferença pelo dominado, portanto, é uma via para a conquista da autonomia, podendo ser exemplificada por certos movimentos sociais. (RIOS, 2012, 174).

Embora se busque valorizar a diferença, percebe-se fortemente a presença das culturas hegemônicas nas propostas curriculares. A maneira de viver e conviver dentro de padrões (heteronormativos, androcêntricos, racistas) rejeitam, em geral, os desacordos como possibilidades legítimas de convivência. Os docentes (na maioria formada e constituída ainda numa lógica onde a atenção é voltada ao conteúdo a

ser ensinado) ao não se darem conta do conteúdo sociopolítico e cultural de suas escolhas, exoneram-se da responsabilidade pela seleção do que é trabalhado, delegando essa demanda para editoras de livros didáticos, por exemplo. Essas editoras, no entanto, estão preocupadas em massificar e homogeneizar os conteúdos publicados para viabilizar as vendas em larga escala e o lucro, não contemplam os estudos de minorias e marginalizados, não servindo esses materiais, portanto, de incentivo e modelo para que os professores se aventurem em trabalhar o que não está escrito e não é dito. E, se contemplam, percebe-se que é apenas para atender itens do edital do Programa Nacional do Livro Didático, para não terem suas obras reprovadas desse programa, por não inscreverem conteúdos reflexivos nos livros didáticos, capazes de promover a cidadania. Dessa forma as práticas escolares através do currículo ou das metodologias, contribuem para o silenciamento e subestimação do papel dos grupos minoritários em quantidade e/ou poder.

Quando são retratados pelas escolas em projetos ou em datas comemorativas são estereotipados e deformados, vítimas que são da cama de Procusto que a tudo tenta homogeneizar. Sobre isso Santomé (2013) usa o termo “currículos turísticos”, ou seja, o trabalho feito em unidades didáticas esporádicas, de caráter moralista e panfletário, reservado para pequenas situações no ano letivo, quando então as minorias são homenageadas e romantizadas sob o pretexto de trabalhar a diversidade cultural. São práticas que pecam pela superficialidade, pelos assuntos vistos de forma desconectada da realidade dos estudantes, externos e estranhos ao contexto no qual estão inseridos.

Complementando essa ideia de tratamento superficial das diferenças socioculturais, Tonini (2006), tratando dos discursos pedagógicos da Geografia Escolar, destaca que, embora a Geografia Cultural se faça presente atualmente, os livros didáticos desse componente curricular ainda se baseiam numa noção de cultura bem mais tradicional do que as discussões atuais acadêmicas:

apresentando, por exemplo: manifestações artísticas (festas de cada região – carnaval, junina) e religiosas (...); objetos reunidos como uma coleção de artefatos (museus); indumentárias (...); comportamentos (da mulher no mundo islâmico). (...) Nesse sentido, o livro didático continua produzindo um saber que trata cultura como acessório de cada grupo humano, deixando de mostrar como ocorre o processo que constituiu esses “materiais visíveis” (p. 75).

É nítido o papel uniformizante da escola em favor da cultura dominante: branca, masculina, adulta, heterossexual, e o quanto essa uniformização é fator de manutenção das desigualdades sociais. Silva (2013) destaca que a Teoria Crítica do Currículo tem contribuído para aumentar a compreensão sobre as relações entre conhecimento, poder e identidade social, e sobre como o currículo está envolvido na produção social. Enfatiza que as

“(...) teorias de reprodução social, por exemplo, nos mostraram como a distribuição desigual de conhecimento, através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução da desigualdade social (p.190)”.

Sobre o currículo esse autor fala que não apenas está implicado nos processos de regulação e governo da conduta humana, mas o próprio discurso sobre currículo constitui um dos elementos da relação entre saber e poder, de forma que a “vontade de saber” não pode ser considerada dissociada da “vontade de poder”, toda a ciência educacional (filosofia, sociologia e psicologia da educação, Teoria do Currículo, Psicopedagogia, etc.) constitui-se como formas de conhecer o estudante para melhor administrá-lo, na ideia do conhecer para governar.

Em publicação mais recente, esse mesmo autor reitera que o currículo é um campo de lutas em torno de significados e sociedade, tratando-se de um artefato cultural inventado, cujo conteúdo é “construção social” (SILVA, 2010, p.135). Ainda segundo Silva (1995) o currículo escolar está envolvido na construção de um tipo particular de sujeito, estando, portanto engajado em estratégias de governo e regulação. Não se pode perder de vista assim, que o currículo, o conhecimento e a cultura são centralmente produtivos, são constituídos por caráter histórico e político e, como tal, podem ser usados fazer coisas diferentes com eles de acordo com os tempos e as situações.

O currículo, o conhecimento e a cultura são fruto de relações sociais, até e principalmente de poder. Assim, o currículo não somente é o que é, seja uma lista de conteúdos, ou de objetivos, ou de habilidades a serem atingidos, ele é o que se faz dele. É aquilo que fazemos com ele e também aquilo que ele faz em nós. Dessa forma, entendo que se o currículo é aquilo que fazemos dele, podemos subvertê-lo, desviá-lo, modificá-lo para que então ele subverta, desvie e modifique alunos e professores. Afinal o currículo pode ser entendido como um artefato cultural, como um discurso que constitui sujeitos particulares. Dessa forma, é algo que não

transmite ou revela conhecimentos e conteúdos, mas antes constitui sujeitos de determinado tipo e com determinado posicionamento frente às diversas divisões sociais.

O currículo legitima e desqualifica saberes e métodos, diz o que é importante ou irrelevante na produção de conhecimento ou na cultura. Ou melhor, “as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação”. (SILVA, 2010, p.195) Dessa forma, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe, sobre cada um desses aspectos. O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação (SILVA, 2010 p.196).

Ainda Silva (2000, p.197), ao tratar do saber e poder para Foucault, de quem se toma emprestado alguns conceitos de análise para essa pesquisa, salienta que esse autor trata esses dois conceitos como algo mutuamente implicado numa relação necessária, ou seja, o exercício de poder exige o saber, da mesma forma que o saber se dá necessariamente através da dominação, do poder. Assim, o poder não diz, de fora, qual deve ser o saber veiculado pelo currículo, ele é esse saber e esse currículo. Como anteriormente dito, o poder está inscrito no currículo através da seleção daquilo que é pertinente e merece fazer parte deste e também através daquilo que é julgado dispensável e desnecessário. Assim, a forma como os socialmente desfavorecidos e marginalizados aparecem (ou não) no currículo denunciam as relações de poder imbricados nessa proposta.

Como os professores atuam nesse processo de seleção do currículo/relações de poder? Essas escolhas curriculares atuam na constituição das identidades sociais de grupos que circulam pela escola, muitas vezes desconsiderados nas práticas escolares. Como essas identidades se formam? Qual o papel da escola nessa formação? Como as identidades hegemônicas são valorizadas na escola? Que relações de poder estão envolvidas nessas escolhas? As identidades sociais e regimes de representação estão vinculados de forma inseparável (SILVA, 2000). Assim, as representações são formas de conhecimento dependentes das identidades sociais daqueles grupos que os produzem; e esses regimes fazem parte do processo de manutenção e criação de identidades. Na escola quais os grupos

têm o poder de representar e quais podem apenas ser representados? Como essas representações distinguem subalternos e protagonistas nas práticas escolares? Como o “outro” é fabricado e visto nesses regimes de representação?

Por regimes de representação, entende-se não somente a maneira como a realidade se expressa, se torna acessível, mas forma como ela acaba produzindo, constituindo, formando realidade. A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. Assim, as relações de poder dão veracidade, credibilidade e sustentação aos regimes de representação. A representação é, então, um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. O negro, a mulher, o gay não tem existência a priori, se constituem através de discursos que produzem representações dessas identidades. O papel que eles assumem é dado pelo significado contido nos discursos sobre eles, e são esses discursos que constituem o eu desses grupos. A forma de constituição desse eu é determinada pelas relações de poder. Os significados carregam a forma de poder que os produziu.

A representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas as questões: Quem eu sou? O que poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar. Só é possível compreender os significados embutidos nos sistemas de representação se distinguir-se a ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como os sujeitos podem se posicionar em seu interior (SILVA, 2000) formação de significados determina quem são os diferentes, os outros, o nós e o eles.

A diferença é dependente da representação e do poder. No interior das redes de poder, que se constituem e são constituídos também na escola, são instituídas diferenças que categorizam os sujeitos em marcadores sociais: gênero, raça, etnia, aparência física, etc. A escola não somente aceita e entende essas diferenças como as produz e reproduz. Historicamente separou os normais dos de inclusão (alunos portadores de necessidades especiais), os meninos das meninas, os quietinhos dos indisciplinados, os ricos dos pobres. Para Hall (2005) a identidade do sujeito pós-moderno (de nós professores e de nossos alunos inclusive) é uma identidade em “celebração móvel” (p.13), ou seja, formada e transformada mediante a relação entre os sistemas culturais que nos rodeiam e às formas pelas quais somos representados

ou interpelados. Ele enfatiza que essas identidades não são biológicas, mas historicamente construídas, sendo que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, submetido a variados contextos.

Todos possuímos diferentes identidades que, contraditoriamente, levam-nos a diferentes regiões dependendo do sistema cultural que nos rodeia. Ainda para esse autor (2005, p.12), dirigindo-se aos teóricos que acreditam que as identidades modernas estão se colapsando, defende que elas estão sendo descentradas, deslocadas. Para explicar tal situação ele alerta que uma mudança estrutural está transformando as sociedades, implicando que as paisagens culturais antes sólidas (gênero, classe, raça, etnia) estão se fragmentando, abalando inclusive nossas (e de nossos alunos) identidades pessoais. Toda essa dinâmica foi considerada nessa pesquisa: os *diferentes*, bem como os alunos cujos discursos se quer analisar, não são uma coisa ou outra, são variadas identidades se contradizendo, se complementando, articuladas. Enfim, identidade é marcada por meio de símbolos e da diferença: um é branco porque o outro é negro, um é homem porque o outro é mulher, um é hetero porque o outro é homossexual. Ou dito de outra forma, o negro é um não branco, a mulher é um não homem. Cada uma dessas identidades é construída por um mundo simbólico que os constituem: mulheres usam rosa, homens não choram, negros têm “samba no pé”. A identidade é assim uma relação social, bem como um significado social e culturalmente aceito.

A partir dos anos 60 do século passado a questão da identidade passou a ser fator importante de mobilização política, dentro do entendimento de que estas não são fixas (por serem históricas) e não se reduzem as classes sociais. Assim, as questões de gênero, raça, sexualidade, dentre outros passaram a ser consideradas, na defesa de que considerar suas singularidades denunciam a universalidade da opressão. A marcação da diferença é a base da identidade. Assim a identidade não é o oposto da diferença, ela é dependente da diferença, e se constitui pelo menos em parte por um sistema classificatório. Esse sistema atribui diferenças: nós/eles, eu/outro (SILVA, 2005).

5.2. Trazendo a temática à tona: os Direitos Humanos em nossas aulas.

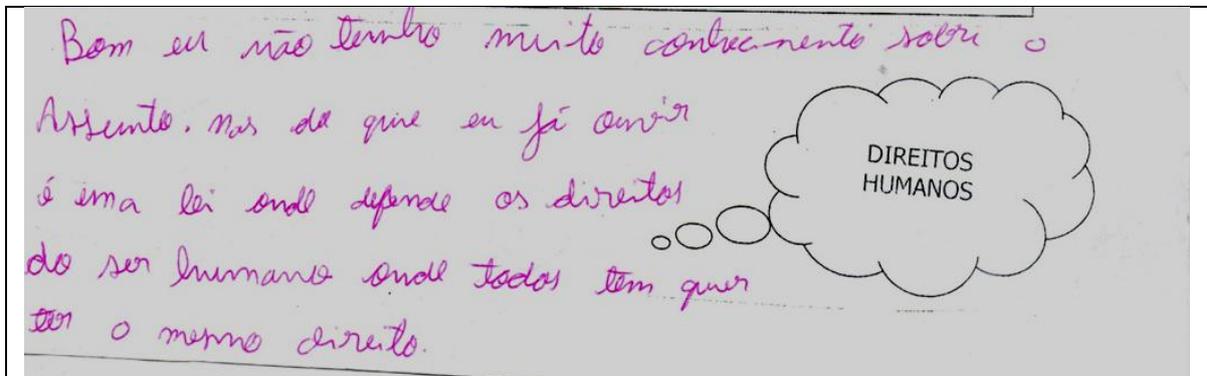
Em várias orientações curriculares o desenvolvimento para o exercício da cidadania é mencionado, sendo uma das finalidades dessas propostas preparar os alunos para serem cidadãos críticos e membros democráticos de uma sociedade que se quer também democrática. A escola deve ser não somente o *locus* da construção do conhecimento, mas o lugar onde se pensa nas implicações políticas desse conhecimento. É fundamental que as instituições escolares estejam atentas à sua função igualitária, na medida em que o tratamento, as práticas avaliativas, as mediações de conflitos ainda são diferentes entre meninos e meninas, brancos e negros, normais e de inclusão, entre outros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), bem incorporam a temática da cidadania, da justiça social e do respeito às diferenças, como se percebe nos objetivos descritos para o Ensino Fundamental, que institui que os alunos sejam capazes de:

(...) • compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; • posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (1998, p. 07).

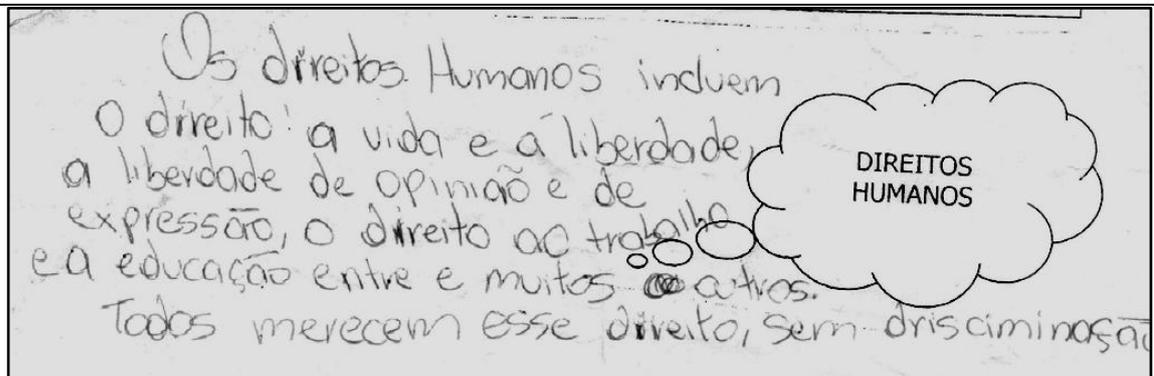
Além das recomendações curriculares, o pensar sobre cidadania e Direitos Humanos é fortalecido, pois as identidades e diferenças que se fazem presentes na escola e os tensionamentos provenientes do convívio entre elas adentraram o ambiente escolar. Como ressalta Moraes (2011), concebida inicialmente para ser para alguns, a escola foi requisitada para atender àqueles a quem inicialmente tinha sido negada. A universalização da educação básica conquistada nas últimas décadas, embora seja algo extraordinário, não superou lacunas na consideração das diferentes raças e etnias que constituem a sociedade, as mulheres, os deficientes, os jovens de periferia, etc., até porque a escola não foi forjada historicamente para abrigar essas pessoas. A escola não se constitui como espaço para os *diferentes* e só os recebeu através da luta de educadores, movimentos sociais e pelo cumprimento de tratados internacionais dos quais o Estado brasileiro tomou parte.

Com isso em vista, após iniciar a introdução da noção de Direitos Humanos através da problematização dos eventos ocorridos no século XX, dentre eles a

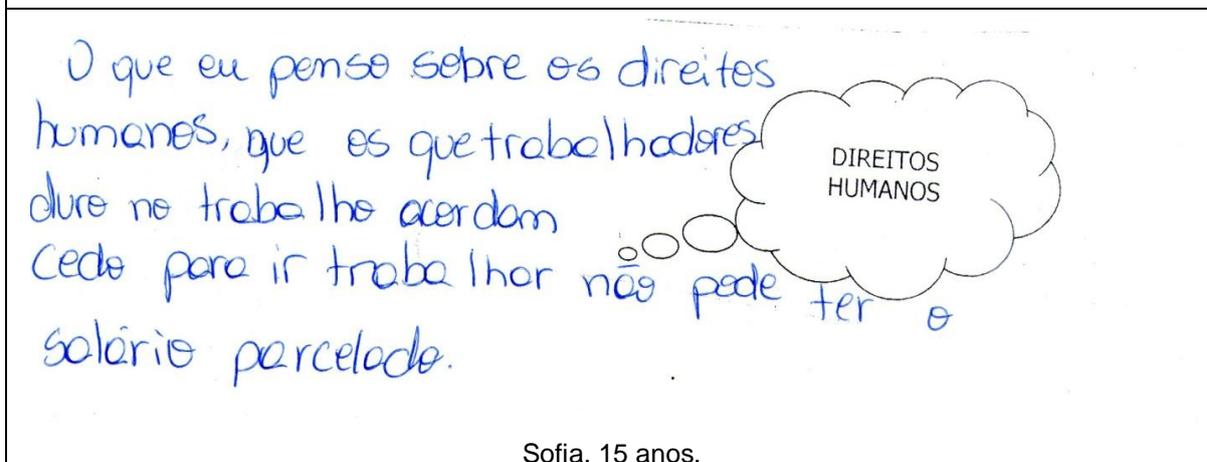
Segunda Guerra Mundial e o Holocausto, algumas atividades foram propostas para verificar àquilo que os/as alunos/as tinham como ideia sobre o que são Direitos Humanos. Como primeiro exercício de escrita e expressão, solicitei que os alunos escrevessem “aquilo que lhes vinha à cabeça” quando escutavam a sentença Direitos Humanos, conforme exemplo exposto abaixo:



Clara, 14 anos.



Ana, 15 anos.



Sofia, 15 anos.

Figura 4: Primeiras impressões sobre Direitos Humanos.
Fonte: Arquivo da autora.

Como nos exemplos acima, alguns alunos trouxeram a ideia da igualdade de tratamento e a liberdade de opinião e de ir e vir para definir o que são Direitos Humanos. Embora correta, essa visão é bastante limitada, pois desconsidera o papel dos Direitos Humanos na garantia do suprimento das necessidades básicas dos seres humanos (alimento, saúde, educação) e não incorpora o papel do Estado na garantia e manutenção desses direitos. Essa questão de associar Direitos Humanos unicamente com a ideia de igualdade, com a ideia de que todos devem ter os mesmos direitos, está afinado com a ideia de Boaventura Santos, trazida por Candau (2007) de que a de igualdade está intimamente ligada ao imaginário do que são os Direitos Humanos, dando visibilidade a marca da Modernidade presente na elaboração da Declaração desses direitos.

O discurso sobre Direitos Humanos em uma longa trajetória histórica e está intimamente relacionado com as lutas sociais. No entanto, a configuração que adquiriu está fortemente marcada por referenciais da modernidade, tendo no centro da sua construção a questão da igualdade, da liberdade e da universalidade (CANDAU, 2007, p.03).

O conceito de Direitos Humanos, trazido por essas alunas, ainda não dialoga com a ideia do direito à diferença, visão bem mais contemporânea de Direitos Humanos e que não encontra maior ênfase na mídia ou nos raros materiais didáticos que tratam do tema. Além disso, a ideia de valorizar a diferença ainda causa grande desconforto em boa parcela da população, inclusive no ambiente escolar, o que justifica a ausência dessa abordagem nas escritas dos alunos. Já a ideia de igualdade é muito mais valorizada e familiar a eles/as, que são submetidos a avaliações iguais, tratamento igual de suas demandas, aulas com mesmos materiais didáticos, independente de suas especificidades socioculturais e cognitivas, etc.

Percebe-se em algumas escritas, como da aluna Sofia¹⁰, a aproximação feita pelos alunos com assuntos discutidos na mídia durante o período dessas aulas, como, no caso, o parcelamento dos salários dos funcionários públicos estaduais desde o ano passado. Assim, muitos alunos, embora não tenham condições de conceituar Direitos Humanos, tem a percepção de que eles estão sendo violados. Essa escrita reforça o papel dos veículos de comunicação como difusores de “verdades” que se constituem nos alunos, devendo essa influencia ser considerada,

¹⁰ Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos/as alunos/as.

inclusive, como ponto de partida, nas discussões em sala de aula sobre assuntos que contribuam para a construção da cidadania.



Figura 5: Associação entre Direitos Humanos e práticas criminosas.
Fonte: Arquivo da autora.

Como nos alerta Benevides (2015), para alguns alunos, como o Maurício e a Maria, a ideia de que Direitos Humanos “é coisa de bandidos” transpareceu, seja nas conversas em aula, seja nas atividades escritas, de forma similar como aparece na mídia e nas redes sociais, em postagens como a da página seguinte. Como já discutido nessa dissertação, para a autora, a desqualificação da defesa dos Direitos Humanos é típica dos países e lugares que sofrem violações à direitos básicos. No caso da comunidade onde está inserida a escola, toda a sorte de descumprimentos é constatada, como falta de assistência à saúde, à educação de qualidade, ao

saneamento básico e melhorias no transporte público. Além disso, os moradores e os estudantes sofrem com toda uma variedade de violências simbólicas e estruturais¹¹ que se apresentam através da discriminação em razão do local onde moram, por não terem roupas e objetos iguais aos garotos que veem na TV e Internet, pelo tipo de música que escutam, além da desconfiança das autoridades policiais e dos moradores de outras áreas em razão de suas aparências e formas de comportamento.



Figura 6: “Senso comum” de que Direitos Humanos serve somente para defender bandidos.
Fonte: Facebook, 2016.

¹¹ Violência simbólica é a que constrói a inferioridade e pode ser entendida como “o exercício e difusão de uma superioridade fundada em mitos, símbolos, imagens, afirmações, mídia e construções sociais que discriminam, humilham, inferiorizam, excluem” (GIRON,2010, p. 52). Como exemplo disso: todo o adolescente é revoltado, os negros são indolentes, os homens batem nas mulheres porque elas provocam, famílias pobres são desestruturadas, etc. Violência estrutural é a expressão da desigualdade, na medida que se caracteriza pela atuação dos grupos econômicos ou politicamente dominantes para manter e ampliar seus privilégios (GIRON,2010, p.50).

Algumas lutas, vinculadas em seu conteúdo à defesa dos Direitos Humanos, como o movimento feminista e o de busca pela descriminalização do aborto, são tidos como negativos e associados à práticas criminosas, como “ladrão” e “pedófilo” nas escritas dos alunos. O fato de esses diferentes fenômenos estarem juntos em uma mesma resposta não se trata de uma coincidência ou de uma escolha aleatória. Atrevo-me a dizer que, essas palavras escritas juntas explicitam o “regime de verdade” atribuído aos Direitos Humanos por algumas pessoas, baseado na criminalização de seus pressupostos e de sua defesa (BENEVIDES, 2015). Retomando Simon (2013), se uma determinada “produção semiótica”, enquanto “produção de significado”, não acontece de forma arbitrária, que fatores socioeconômicos, culturais religiosos e políticos forjaram nesses alunos essa atribuição de significado ao conceito de Direitos Humanos?

Sobre essa “produção semiótica”, muitos são os *memes* e comentários nas redes sociais a respeito dos Direitos Humanos, quase sempre desqualificando sua importância e associando-o a defesa de bandidos em detrimento das pessoas de bem, sendo esse, como já lembrado, um dos gargalos para o reconhecimento da sua importância. A postagem anterior, compartilhada nas redes sociais, ilustra o senso comum de boa parcela da população e de alguns meios de comunicação, que criminalizam a defesa dos Direitos Humanos, restringindo à luta a mera blindagem, sem motivo, de bandidos e criminosos.

As populações em situação de vulnerabilidade social, como meus alunos e suas famílias, são mais propensas a sofrerem violações de direitos em razão de suas próprias condições de vulnerabilidade. Mesmo assim, essas camadas mais pobres e menos esclarecidas da população acabam reproduzindo o discurso de uma parte da sociedade (com melhor poder aquisitivo, branca, cristã e heteronormativa) que se ressentem, justamente, porque os Direitos Humanos são requisitados, principalmente, hoje, para coibir às discriminações e violências contra essa população mais empobrecida: negra, com mulheres chefes-de-família e sem marido, criminalizadas, com pouca escolarização e empregos muito precários, vivendo da informalidade e da ajuda de programas sociais. O próprio segmento da sociedade que mais necessita de mecanismos de garantia de Direitos Humanos acaba por reproduzir os discursos que reforçam o enunciado de que “Direitos Humanos é coisa de bandido”, o que dificulta a mobilização desses direitos para as reivindicações dessas comunidades. Dessa forma, e em parte por esse motivo, relações

promíscuas se estabelecem com o poder público e outras lideranças (como traficantes, por exemplo) que, ao garantirem a essas pessoas algum direito (ou ao cumprirem com sua obrigação, no caso do Estado) o fazem como que por favor ou suposta generosidade: fichas de atendimento no porto de saúde, cestas básicas, vagas em creches, moradias dignas, etc.

Constatado isso, em outra oportunidade de escrita sobre o tema, agora após a leitura de versão da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e de aula expositiva sobre o contexto histórico para a elaboração dos artigos dessa declaração de palestra com a Prof^a. Márcia Sigal, colega da rede municipal, houve um incremento na ideia de Direitos Humanos por parte dos alunos, novos direitos apareceram nas escritas e nos comentários em aula, bem como algumas violações dos mesmos foram percebidos em diferentes espaços.

	E.M.E.F. _____ Prof ^o (a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia Nome: _____ Turma: _____ Data: __/__/__														
<p>a) Para você, o que são Direitos Humanos?</p> <p>b) Cite alguns Direitos Humanos que você lembre.</p> <p>c) Conte alguma violação desses direitos que você tenha presenciado ou visto na mídia.</p> <p>d) Cite violações de Direitos Humanos que ocorrem:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">no Brasil</td> <td></td> </tr> <tr> <td>em Porto Alegre</td> <td></td> </tr> <tr> <td>nos Estados Unidos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>na África</td> <td></td> </tr> <tr> <td>na Europa</td> <td></td> </tr> <tr> <td>em seu bairro</td> <td></td> </tr> <tr> <td>na nossa escola</td> <td></td> </tr> </table>		no Brasil		em Porto Alegre		nos Estados Unidos		na África		na Europa		em seu bairro		na nossa escola	
no Brasil															
em Porto Alegre															
nos Estados Unidos															
na África															
na Europa															
em seu bairro															
na nossa escola															

Figura 7: Atividade sobre Direitos Humanos

Organização: Autora.

Verifico, a partir das intervenções pedagógicas, uma ressignificação do conceito de Direitos Humanos e a ampliação do sentido deste nos diferentes lugares, com uma aproximação do abstrato entendimento de direito com

acontecimentos cotidianos dos estudantes. Agora, mais apropriados da abrangência dos Direitos Humanos e de que eles devem/deveriam contemplar todos, conseguem melhor perceber os direitos que lhes são garantidos, que lhes são negados e diferentes modalidades de violações relacionadas às especificidades de várias localidades do globo (nossa escola, Porto Alegre, alguns países e continentes). Reforçou-se, novamente, com as respostas, o papel da mídia e da escola na criação desse repertório de garantias e violações que compõem o imaginário desses jovens, na medida em que citam situações que repercutiram na imprensa e nas redes sociais.

Mas não dá para fugir com eufemismos quando se trata do óbvio: nem todas as diferentes camadas sociais estão igualmente livres da arbitrariedade das várias instituições estatais: os mais desfavorecidos, social e economicamente, costumam ser menos respeitados pela polícia, por exemplo, do que os mais abastados, por exemplo, e costumam ter menos condições e voz para cobrar suas demandas do Estado. Por isso, a necessidade de informar e debater essas temáticas justamente em uma comunidade marcada pela violação de direitos: é o investimento em educação formal e o desenvolvimento da cultura e da criticidade no meio social que pode desenvolver uma consciência nas pessoas, de modo a torná-las mais respeitadas diante de um mundo multicultural e com diversas variáveis de manifestações sociais. E também pode torná-las mais esclarecidas na busca por aquilo que lhes é devido pela sociedade e pelo Estado.

a) Para você, o que são Direitos Humanos? *São leis que não são cumpridas*

b) Cite alguns Direitos Humanos que você lembre.
marcas da polícia, ECA

c) Conte alguma violação desses direitos que você tenha presenciado ou visto na mídia. *uma mulher que foi morta pelo marido*

Marcos, 14 anos

Figura 8: Questionamento sobre a pertinência dos Direitos Humanos.
Organização: Autora.

O aluno Marcos traz uma questão bastante recorrente em aula: surgiram questionamentos sobre a pertinência da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e de outras legislações de proteção/garantia de direitos quando, muitas vezes, elas não são cumpridas. Assim, na comunidade e na sociedade em geral não existe ainda a clara compreensão da universalidade e indivisibilidade dos direitos humanos: civis, políticos, sociais, econômicos e culturais e existe um número muito alto de pessoas que continuam a encontrar grandes dificuldades no exercício de suas cidadanias e de seus direitos fundamentais.

Com já foi discutido nessa escrita, a divulgação em si da Declaração e sua discussão contínua, fez e faz com que, hoje, sejam inaceitáveis coisas perfeitamente comuns há algumas décadas, como a escravidão, por exemplo. Em aula extrapolamos também para outras dimensões, como a possibilidade de investigação de governantes acusados de crimes contra a humanidade, como aconteceu com Augusto Pinochet, ex-ditador chileno. E a possibilidade de fiscalização e vigilância de instituições diversas para as práticas das instituições, como na atuação da Anistia Internacional mundo a fora ou mesmo localmente, no trabalho das Comissões de Direitos Humanos nas Assembleias Legislativas, por exemplo. Dessa forma, procuramos determinar a importância dos Direitos Humanos apesar de que, a declaração em si, não tenha força de lei no que diz respeito a sanções pelo descumprimento, mas sua observância leva a criação de normas que, essas sim, devem ser cumpridas.

Como exemplificado pela escrita de Bruno, apresentada a seguir, as violações de Direitos Humanos passam a se relacionar com eventos cotidianos, como, por exemplo, os esvaziamentos ocorridos ao longo do segundo semestre de 2016. No bairro Rubem Berta, onde está situada nossa escola, aconteceram mortes resultantes de conflitos entre facções criminosas rivais e onde os corpos eram esvaziados e “desovados” nas proximidades das moradias dos estudantes, como forma de intimidação às comunidades do entorno.

Também a violência doméstica, presente nas famílias de muitos estudantes, foi vinculada à violações de Direitos Humanos, sendo que as estratégias para seu combate (através da Lei Maria da Penha, por exemplo) foi também lembrada como exemplo de garantia e preservação de direitos. Comparando como os primeiros escritos dos alunos sobre o tema, percebo uma mudança de significado atribuído à expressão Direitos Humanos: se de início o tinham como algo abstrato, distante,

integrante do mundo das leis e normas, agora o tem como sendo algo um pouco mais próximo da vida dos/as alunos/as. Essa maior proximidade legitima tanto o conceito em si de garantia de direitos, como a pertinência do trabalho com essa temática em sala de aula.

A escola como local de desrespeito aos Direitos Humanos também foi mencionada, pelo assédio praticado pelos estudantes para com os colegas, pelo *bullying*, roubos e furtos e agressões que presenciam. Interessante que os alunos conseguem se ver, não somente como vítimas das violações de Direitos Humanos, mas também como violadores, agentes atuantes sobre outros estudantes. Inclusive a bagunça e a indisciplina passam a ser relacionada como uma violação dos Direitos Humanos na medida em que atrapalham a aprendizagem dos colegas, que têm o direito ao estudar garantido pela Declaração de 1948.

a) Para você, o que são Direitos Humanos?
 Direitos Humanos é o direito que deve ser garantido todos e em todos os lugares.

b) Cite alguns Direitos Humanos que você lembre.
 Maria da Penha, Abre as portas, presunção de inocência, semi-aberto

c) Conte alguma violação desses direitos que você tenha presenciado ou visto na mídia.
 Violência contra as mulheres, violência doméstica

d) Cite violações de Direitos Humanos que ocorrem:

no Brasil	Inflação
em Porto Alegre	assassinato
nos Estados Unidos	Assalto
na África	Fome
na Europa	Violência
em seu bairro	Esquartejamento
na nossa escola	assédio

Bruno, 14 anos.

Figura 9: Direitos Humanos no cotidiano.
 Organização: Autora.

Recorrente nas escritas dos alunos, como a do Jorge, são as violências estruturais e institucionais, ocasionadas pela enorme desigualdade social do Brasil, como um descumprimento aos Direitos Humanos. A violência institucional se caracteriza por estar associada

às condições específicas dos locais onde ocorrem: nas prisões, nos hospitais, nas ruas, nos postos de saúde, no ambiente familiar, nas escolas, nos abrigos e nas casas de passagem, nos tribunais e ministérios, nos espaços onde há relações hierárquicas e verticais instaladas para assegurar uma situação contínua de mando e obediência (GIRON, 2010, p.53).

Enfim, é a violência caracterizada pela falta de cuidado, pela submersão da proteção estatal, causada pelas condições materiais e simbólicas presentes nas instituições, praticadas pelos gestores desses lugares e seus funcionários. Assim, o não acesso ao atendimento hospitalar, o pouco caso com a prestação de serviços básicos, como luz, água e esgoto, às condições de ensino precárias, constituem-se como violações de Direitos Humanos e passam a ser reconhecidos como tal pelos estudantes.

c) Conte alguma violação desses direitos que você tenha presenciado ou visto na mídia. *Escolas não prontas, e Hospitais sem med*
o suficiente

d) Cite violações de Direitos Humanos que ocorrem:

no Brasil	<i>Falta de médicos</i>
em Porto Alegre	<i>Falta de policiamento</i>
nos Estados Unidos	<i>terrorismo</i>
na África	<i>fome</i>
na Europa	<i>racismo</i>
em seu bairro	<i>assassinatos</i>
na nossa escola	<i>Falta de Professores</i>

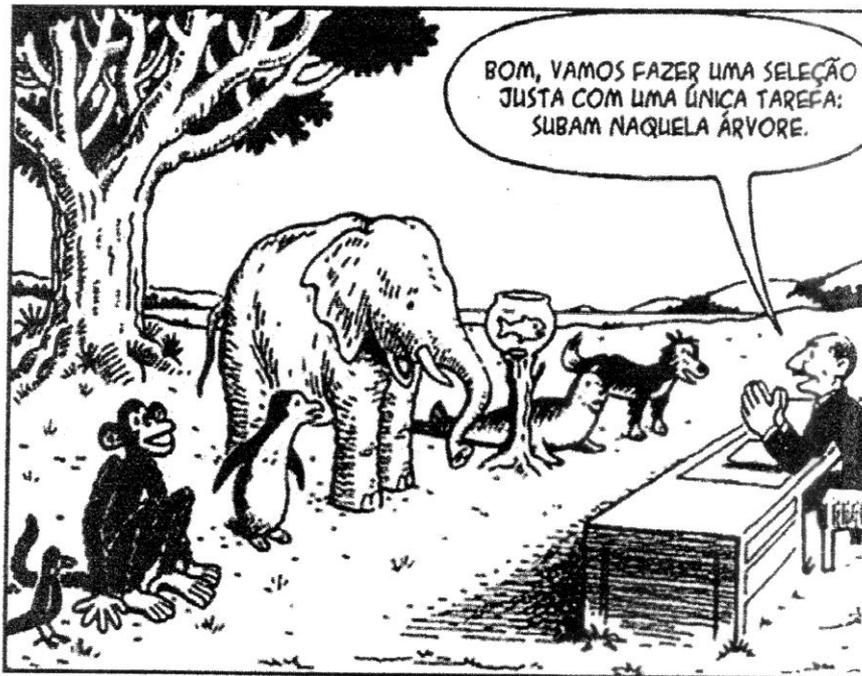
Jorge, 16 anos.

Figura 10: Associação entre Direitos Humanos e violências estruturais e institucionais
Organização: Autora.

A escrita do Jorge exemplifica, também, essa (re) construção realizada pelos alunos sobre o conceito de Direitos Humanos. Se, inicialmente, os/as alunos entendiam Direitos Humanos como algo externo a si mesmos, percebo que eles passam a se apropriar da ideia, relacionando-a com suas próprias vivências, atribuindo ao conteúdo algum sentido para além do que é cobrado pela vida escolar. Ao trazerem situações corriqueiras, os/as alunos/as percebem-se como agentes que

sofrem essas violações, aproximando a questão dos Direitos Humanos de seus cotidianos.

Para os objetivos dessa pesquisa, era necessário trazer a temática dos *diferentes* para interagir com a ideia de Direitos Humanos. Para tal, fizemos uso de uma charge, comentada e discutida em aula e, depois, investigada através de algumas questões propostas:



- 1) Do que trata a charge acima?
- 2) Todos os animais da charge possuem iguais condições de subir na árvore? Comentem.
- 3) O homem, na charge, diz que está fazendo uma seleção justa mandando os animais subirem na árvore. Vocês acham a seleção, proposta por ele, justa?
- 4) Agora vamos pensar na sociedade que vivemos...Quem, na nossa sociedade, seria o macaco ou o pombo, ou seja, seriam àqueles com possibilidade de "subir na árvore". Descreva-o. (tipo físico, renda, escolaridade, modo de vida, etc.)
- 5) Agora, ao contrário, quem na nossa sociedade seriam o peixe, a foca ou os outros animais com muito maior dificuldade de acesso à árvore? Escrevam na tabela os grupos/categorias/características de pessoas que tem mais dificuldades de acesso. Ao lado, escrevam os motivos dessa dificuldade e as soluções/adaptações/garantias em lei para dar melhores oportunidades à essas pessoas.

Figura 11: Introdução aos *diferentes*.
Organização: Autora.

O assunto do qual se trata a charge foi determinado com facilidade pelos alunos. Os estudantes fizeram a analogia entre a charge e a sociedade atual, onde a tarefa de “subir na vida” corresponderia a ter acesso a direitos ou a maiores oportunidades. Perceberam também que o fato de a tarefa ser a mesma para todos os participantes não era justa, pois não dava condições para que todos a executassem, levando em conta suas especificidades e diferenças, como é possível verificar nas respostas à questão 2, feita pelos/as alunos/as:

O peixe, o pinguim, a foca e o elefante não conseguem subir na árvore. O macaco e o passarinho levam vantagem.

(Amanda, 14 anos)

Não podemos obrigar um peixe a subir na árvore, ele não consegue. É muito mais fácil para o passarinho e para o macaco.

(José, 15 anos)

Não é justa, ele fez essa proposta porque ele sabia que só os ricos (macaco e pombo) iriam conseguir subir, essa era intenção dele e nos dias atuais só os ricos tem privilégios”

(Marcos, 15 anos)

Na questão 3, onde os alunos foram instigados a escrever sobre a “justiça” presente ou não na proposta feita pela personagem da charge, a totalidade dos alunos julgaram que não é correta a solicitação feita como processo seletivo, pois os animais possuem diferentes características que impossibilitam a equidade de chances para todos. Muitos/as deles/as extrapolaram a questão, reconhecendo a charge como uma analogia para a nossa sociedade, relacionando os animais com maior facilidade de realizar a tarefa com os segmentos da população com maior acesso a situações que o permite “subir na árvore/vida”.

Se trata de um homem dando uma tarefa para animais completamente diferentes, sendo que só dois dos sete tem a condição de subir na árvore. Não é uma tarefa justa, retrata a desigualdade nos dias de hoje.

(Bianca, 14 anos)

Respondendo a pergunta 4, os alunos relacionaram os animais “privilegiados” para a tarefa com àqueles que, na sociedade, são tidos com “norma” e que, conforme Silva (2013) não são vistos como diferentes, tendo suas identidades não são reconhecidas como um marcador de diferença, pois são entendidos como seculares, como o comum e o normal. Assim, sobre quem são o “macaco e pombo” na sociedade atual, os/as jovens apontaram àqueles que se encaixam no padrão étnico, socioeconômico e de gênero esperado socialmente:

Pessoas com mais condições de vida, que podem ir a uma escola particular, podem comer em lugares bons, ser uma pessoa com uma aparência “boa”, que pode fazer viagens “por aí”, etc.

(Emily, 15 anos)

Acho que seria a imagem tradicional que temos: homens, ricos e de terno.

(Natália, 13 anos)

Macaco/pombo: ricos, brancos, homens, sem deficiência, americanos, europeus, celebridades, etc.

Pinguim/elefante/peixe/foca/cachorro: pobres, negros e mestiços, mulheres, deficientes, idosos, de religião incomum, nômades, refugiados, gays, lésbicas, etc.

(Marcos, 15 anos)

Como na resposta trazida pelo Marcos e por outros alunos, a questão da diferença também surgiu como algo a ser considerado na discussão sobre as violações/garantias dos Direitos Humanos nos trabalhos. Embora com traços da Modernidade, por seus pressupostos igualizadores e universalistas, a diferença deve se constituir como um direito fundamental, na medida em que, hierarquizar as identidades contraria, por si só, o princípio fundamental da igualdade. Assim, somos todos iguais, não por não possuímos diferenças, mas porque nossas diferenças são igualmente viáveis e válidas.

A questão 5, sobre quem na sociedade seriam o peixe, a foca, o cachorro, etc., trouxe uma série de *diferentes* presentes na sociedade: pobres, analfabetos, deficientes, ex-presidiários, pessoas com tatuagens, mulheres, negros, pessoas de diferentes religiões, idosos, gays. Esses foram apontados pelos/as alunos/as por representarem segmentos da sociedade com grande dificuldade de “subir na árvore/vida”, seja por especificidades físicas/biológicas (idosos, deficientes), seja por preconceito ou por ambos.

GRUPOS DE PESSOAS	POR QUÊ?	O QUE PODERIA SER FEITO/ JÁ É FEITO
Pessoas pobres	Porque muitos não têm condições de praticamente nada, pensam fome, não têm oportunidade de estudar entre muitas outras dificuldades	Ter a ajuda de prefeituras e não serem tratados diferentes por serem pobres.
Mulheres	Muitas sofrem de desigualdade, no trabalho, no sexo... Sofrem por machismo, são assediadas, etc...	Podíamos ter a mesma igualdade que os homens, ter ajuda de outros homens e não ser assediado por eles.
Ex-presidiários	Muitos são julgados depois que são soltos, não acreditam que eles podem virar "pessoas melhores".	Não sofrer pelo julgamento dos outros, de terem uma segunda chance de poderem construir uma nova vida.
Religião	Todos são julgados por seguirem tal religião, seguem crenças diferentes...	Não julgar e deixar cada um com sua religião e sua fé.
Negros	Negros sofrem muito, preconceito, discriminação e etc... Entre um branco e um negro, o acusado sempre será o negro, mesmo o branco sendo o acusado.	Não sofrerem preconceito, serem tratados igual todos, não diferente só por ter um tom de pele diferente e poder ter as mesmas oportunidades que os brancos.

(Patrícia, 14 anos)

Figura 12: Identificação de diferentes na sociedade.
Fonte: Arquivo da autora.

GRUPOS DE PESSOAS	POR QUÊ?	O QUE PODERIA SER FEITO/ JÁ É FEITO
Analfabetos	Porque eles não sabem ler e nem escrever.	O governo poderia disponibilizar escolas especiais para eles, assim a grande maioria aprenderia a ler, e conseguiria um emprego melhor.
Deficientes	Dificuldade de acesso, preconceito, na maioria das vezes não são aceitos em empresas por serem deficientes.	Poderia ter um sistema de cotas maior para deficientes em geral.
Ex-presidiários	Porque eles acabaram de sair da prisão, e consequentemente devem ter feito algo ruim.	Deixar o preconceito um pouco de lado. E se certificar de que eles mudaram.
Tatagem	Porque a tatuagem associada a gangues.	Largar o preconceito.
Mulheres	Porque eles acham que as mulheres não têm capacidade de exercer certas atividades.	Poderiam aceitar o fato de as mulheres podem sim exercer essas certas atividades.

(José, 15 anos)

Figura 13: Identificação de diferentes na sociedade (2).

Fonte: Arquivo da autora

O papel do Estado naquilo que deve ser feito, para que esses segmentos sociais tenham melhores oportunidades, foi bastante lembrado, seja através da criação de melhores escolas, da criação de leis e cotas, da criação de “bolsas” e auxílios, etc. Nas conversas em aula, os alunos destacaram que o preconceito demonstra ser o motivo mais impiedoso de negação de acesso a oportunidades, pois exclui grupos de pessoas que, por características físicas e sociais teriam condições plenas de exercer alguma função, sem necessidade de adaptações. Assim, uma pessoa com tatuagem teria perfeitas condições de exercer atividades realizadas por outra pessoa com igual qualificação, não o fazendo somente por ser discriminado. O mesmo ocorre com negros/as, mulheres, gays, etc. Por isso, a necessidade de combater a discriminação e o preconceito também foram apontados, com a necessidade de aceitar os diferentes modos de vida, opiniões e características.

Essa percepção dos alunos, de que grupos são expropriados de acessos e garantias que outros grupos possuem, vem de acordo com a ideia trazida por Rios (2012), onde para superar a discriminação é necessário “abraçar a diferença sem abrir mão da igualdade” (p. 174), onde, através de um diferencialismo crítico se busque a emancipação e a liberdade desses segmentos da população. Para isso, devemos superar a ideia de que “o outro é um intruso investido das características de uma estranheza radical e onde a diferença é irremovível e ameaçadora” (p.175). Embora essas políticas públicas sejam importantes para romper com o “circulo vicioso” da discriminação e pobreza, elas por si só não encerram os preconceitos presentes na sociedade.

Para embasar essa pesquisa e minha conversa com os alunos, adotei o que Rios (2012) chama de igualitarismo concreto. Por igualitarismo abstrato, ele entende a igualdade acima de qualquer diferença, o que impede que os seres humanos lutem por uma equalização efetiva. Vemos isso nas falas de quem se coloca contra as políticas afirmativas (como as cotas de acesso á Universidade) com o argumento de que “todos somos iguais”. Já o igualitarismo concreto vale-se das diferenças como possibilidade de emancipação, onde as identidades não são fixas e onde se permita lidar com o Outro através de uma dialética da alteridade. Dessa forma, utilizando o exemplo das cotas raciais, elas passam a ser entendidas como um necessidade para diminuir as desigualdades decorrentes de décadas de expropriação e discriminação, na busca, justamente, da igualdade de oportunidades

no mercado de trabalho, por exemplo. Assim, os alunos percebem que, aquilo que falta a algum segmento social (seja valorização, seja acesso á serviços básicos) está contemplado para outro grupo: branco, “de boa aparência”, de bom poder aquisitivo, sem deficiência, cristão e heterossexual.

5.3. Fila de guri e fila de guria: demarcando papéis na escola.

O binarismo homem x mulher é uma invenção cultural, que precisa ser problematizada para que se possa compreender o quanto essas hierarquias geram e perpetuam desigualdades sociais. A questão do gênero, aqui discutida, aparece como constituinte da identidade dos sujeitos, da mulher e do homem, envolvidos na teia do fenômeno da violência e da desigualdade, e abrange relações que emergem como parte deles. Não são apenas as relações homem-mulher que são reguladas por ele, como também mulher-mulher e homem-homem, na medida em que o gênero é a construção social do masculino e feminino e regula as bases da constituição societária baseada em relações desiguais. Assim, “gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe” (LAURENTIS, 1994, 211).

As regras, normas, os direitos e obrigações que determinam o que se entende como homem ou mulher devem-se a cultura e não a alguma determinação do sexo anatômico. Biologicamente, os seres humanos são do sexo masculino ou feminino. Os primeiros têm um cromossomo X e um Y, enquanto que o outro tipo de ser humano possui dois cromossomos X. Embora exista essa óbvia diferença genética que se externaliza em especificidades anatômicas e funcionais, nada nos genes, nos órgãos ou nos hormônios dizem que seres humanos com cromossomos XX devem vestir cor de rosa. Ou que ao trocar um X por um Y o dono desses cromossomos terá predileção por automóveis e não por decoração de interiores, moda ou crochê. É a cultura e não a biologia que determina uma série de “sentos comuns” que, na forma de discursos e enunciados constituem sujeitos e moldam identidades.

Essas identidades são constituídas não somente em razão do gênero, mas também são atravessadas pelo lugar onde vivem essas mulheres, o tempo histórico, o acesso (ou não) à educação formal, o poder aquisitivo, a religião, o exercício da sexualidade, etc. Dessa forma, o direito ao voto, luta recorrente na quase totalidade

dos países desde o início do século passado, são demandas influenciadas por questões econômicas, religiosas, políticas e culturais que extrapolam a simples garantia de um direito civil, pois esbarram em uma série de “produções semióticas” que externalizam o papel das mulheres nessas sociedades. Para discutir algumas dessas, elaboramos um mapa temático onde os alunos tinham que pintar os países conforme o ano em que formalizaram o direito ao sufrágio feminino, de forma a detectar em quais regiões do mundo isso ocorreu primeiro e em que lugares isso foi mais recente. Acompanhado dessa atividade, os alunos responderam as questões abaixo:

- a) Em qual continente se localizam os dois primeiros países que instituíram o voto feminino?
- b) Até 1929 a maioria dos países que permitiam o voto feminino se localizava em qual continente? Por qual motivo você acredita que isso tenha ocorrido?
- c) Dentre os países do continente americano, diga em que posição o Brasil está entre os que mais cedo instituíram o sufrágio feminino.
- d) Os três últimos países da lista localizam-se em qual continente? Qual característica em comum têm esses países que pode explicar a demora da conquista do direito ao voto feminino?
- e) Por que você acha que era tão importante para as mulheres conquistar o direito ao voto?
- f) O direito ao voto melhorou a vida das mulheres? Como? Em algum aspecto ele não garantiu essa melhoria?
- g) Que outros direitos as mulheres demoraram para conquistar? Existe algum que elas ainda não conquistaram? Exemplifique.
- h) Como é a vida das mulheres no lugar onde você mora? Conte um pouco das facilidades dos direitos e dos deveres das mulheres na sua comunidade.
- i) E no mundo, como está a situação feminina? As mulheres já garantiram os mesmos direitos que os homens?

Figura 14: Questões propostas sobre conquistas sociais femininas.
Organização: Autora.

Nas questões levantadas a partir da construção do mapa temático, os alunos determinaram que as mulheres ainda se encontrem em uma situação de desprestígio na sociedade atual em relação aos homens. Embora admitam a importância das conquistas femininas nas últimas décadas, como o direito ao voto e uma série de outras conquistas, percebem as dificuldades imposta às mulheres pela questão do gênero, como as diferenças salariais, a dupla jornada de trabalho e a violência.

Associaram a demora em obter o direito ao voto no Afeganistão (2003), Kuwait (2005) e Arábia Saudita (2015) às características religiosas e culturais desses países, atribuindo essa situação à rigidez de costumes do fundamentalismo

religioso (questão “d”). Assim, questionados sobre em que região as mulheres por último conquistaram o direito ao voto e os motivos disso:

Ásia. São países de religiões radicais, que não respeitam as mulheres.

(Karen, 14 anos)

No Oriente Médio, porque lá as mulheres não podem nada, tem que obedecer ao marido”.

(Márcio, 14 anos)

Da mesma forma, associam a maior rapidez de conquista do voto feminino nos países do continente europeu (questão “b”) ao maior desenvolvimento socioeconômico dessa localidade. Discutimos em aula outras variáveis, como a entrada das mulheres no mercado de trabalho em razão do processo de industrialização deste continente e das Guerras Mundiais, que repercutiram com força e primeiro na Europa, fazendo com que a luta pelo voto fosse mais uma de outras tantas, como as por melhores condições de trabalho e garantias de direitos para os trabalhadores e principalmente para as mulheres.

Na Europa, porque são mais evoluídos e ricos.

(Karen, 14 anos)

Continente Europeu. As mulheres são se sujeitavam a imposição dos homens e iam as ruas reivindicar.

(Sheron, 15 anos)

Sobre o direito ao voto e outras conquistas femininas, na questão “g” os/as alunos/as admitem a importância da conquista do direito a escolher os representantes, mas relativizam essa conquista lembrando do pequeno número de mulheres nos cargos políticos e da pouca representatividade desses políticos em relação aos anseios dos seus eleitores, como podemos ver nas escritas abaixo:

Sim, melhorou a vida delas porque elas puderam escolher seus representantes.

(Karen, 14 anos)

Não adiantou muito, os políticos são corruptos e não pensam no povo.

(Eduardo, 15 anos)

Sim, mas ainda temos muito poucas mulheres na prefeitura, na política. As mulheres votem em homens por causa do machismo.

(João, 15 anos)

Para a análise que se propõe essa pesquisa utilizar-se-á as definições de Foucault para identidade sexual, entendida por ele como uma “invenção social” que se constitui a partir de múltiplos discursos que regulam, normalizam, produzem verdades sobre o sexo. Já a identidade de gênero seria a maneira como histórica e socialmente se entende um *homo sapiens* como masculino e/ou feminino, sendo gênero então uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças em um pensamento dualista. Ambas as identidades (sexual e de gênero) constituem demanda e motivo de negligência, discriminação, violência e invisibilização de indivíduos considerados em desacordo com o que se espera por sua constituição biológica.

Essa inferiorização da mulher em razão de sua identidade de gênero é percebida através das respostas dos/as alunos/as para a questão “h”, que trata do modo de vida das mulheres na comunidade onde está inserida nossa escola, e das respostas da questão “i”, onde era necessário tratar da situação das mulheres no mundo.

Aqui as mulheres trabalham bastante e ganham pouco. É difícil conseguir médico, creche.

(Emily, 15 anos)

Os homens às vezes não respeitam as mulheres. Tem vizinhos que brigam e batem nas mulheres.

(Rafael, 15 anos)

A vida às vezes é boa, outras vezes não é. É perigoso andar sozinha nas ruas. E se sair com guris, a gente fica “falada”.

(Nathália, 14 anos)

Não, as mulheres ainda não podem ir nos mesmos lugares que os homens, é perigoso. E ganham menos.

(William, 15 anos)

Em alguns lugares, na Europa, a situação é melhor que no Brasil. Na África e no Oriente Médio é pior, as mulheres apanham e às vezes são mortas.

(Emilly, 15 anos)

Percebe-se na escrita dos/as alunos/as a hierarquia entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito à vida privada e ao comportamento sexual (“ficar falada”). Sobre essa maior liberdade sexual da mulher, percebida pelos/as

alunos/as e pela sociedade (e criticada por ambos) e as diferentes constituições familiares decorrentes disso, dentre outros fatores, Márcia Arán (2003, p.401) destaca que, desde a Segunda Guerra Mundial, a família nuclear foi abalada por modificações drásticas, especialmente na queda dos índices de fecundidade, na desvinculação entre sexualidade e reprodução; seguida pela queda no número de casamentos e pela possibilidade, cada vez mais requisitada, do divórcio. Essas circunstâncias possibilitaram maior rotatividade de relacionamentos, modificando o modelo de família que se tinha no Ocidente, até o início do século passado.

As grandes mudanças do século passado permitem afirmar que os arranjos familiares se modificaram, extrapolando o modelo pai-mãe-prole para diferentes constituições. Apesar disso, o rito do casamento (heterossexual, exclusivamente) ainda possui grande valor cultural e moral, qualificando “moças e rapazes de bem”. Assim, o modelo de família nuclear composta por pai, mãe e filhos ainda corresponde ao ideal família-feliz, sendo transmitido socioculturalmente como modelo natural de felicidade. Outros arranjos familiares são vistos como secundários, inadequados ou desestruturados.

A violência a que as mulheres são submetidas no ambiente doméstico e na rua também foram lembrados, demonstrando que ainda se fazem presentes na comunidade onde moram, impactando a vida mesmo dos mais jovens. Em relação a situação do Brasil comparado a outros locais, a África e o Oriente Médio foram recorrentemente citados como lugares extremamente violentos e perigosos para ser mulher, demonstrando o papel da mídia na constituição dessa imagem que fazem dos diferentes lugares, pois quando questionados, atribuem suas respostas ao que veem na televisão ou na Internet.

Questões:

- a) Segundo o texto, o IBGE apontou que em 2010 a distribuição de renda entre homens e mulheres havia melhorado, mas a diferença ainda era grande. Em sua opinião, o que deve acontecer para que essa diferença reduza de modo significativo?
- b) A que você atribui a pouca representatividade das mulheres em cargos de comando na política e em empresas?
- c) Alguma mulher trabalha fora em sua casa? Descreva brevemente a rotina dela (o que ela faz de manhã, a tarde, quando chega em casa, nos finais de semana)?
- d) Algum homem trabalha fora na sua casa? Descreva brevemente a rotina dele (o que ela faz de manhã, a tarde, quando chega em casa, nos finais de semana)?
- e) Você contatou diferenças entre as rotinas de homens e mulheres trabalhadores na sua casa? Por que isso ocorre?

Figura 15: Perguntas sobre mulheres no mercado de trabalho.
Organização: Autora.

A partir das questões propostas, sobre os motivos pelos quais as mulheres ocupam menos cargos políticos e de chefia do que os homens (questão “b”), a suposta “não vocação” para a liderança foi um dos motivos apontados por alguns alunos. Essa não vocação, como trazido na escrita do aluno Matheus*, 15 anos, seria inclusive reconhecida pelas mulheres, que não se veriam como seres com potencial de exercer a liderança e chefia. Já, os homens teriam essa vocação *a priori*, como condição intrínseca à masculinidade, sendo, dessa forma “natural”, suas atuações nos postos de liderança.

Eu acho que as mulheres tem um certo machismo e acham que não tem capacidade de fazer o que um homem faz.

(Matheus, 15 anos)

Porque os homens são mais experientes para negócios e também tem muito machismo e preconceito contra as mulheres.

(Fernando, 15 anos)

Outros alunos justificaram essa menor inserção nos cargos de liderança ao preconceito em relação a capacidade das mulheres exercerem essas funções, em razão de uma suposta desconfiança em delegar responsabilidades às pessoas do gênero feminino, por terem uma possível dificuldade de entendimento em realizar essas tarefas. Esse enunciado de “que as mulheres não sabem liderar” é percebido nas escritas dos alunos Matheus e Fernando, na medida que os homens seriam “experientes para os negócios” e as mulheres “acham que não tem capacidade de fazer o que um homem faz”. Poderíamos ter problematizado em aula junto a esses alunos: Quem é esse homem? Quem é essa mulher? Seria a liderança uma capacidade inata de um dos gêneros? O que é, afinal, liderança?

O machismo, que atribui a mulher a tarefa exclusiva de cuidar do lar e da prole, também foi apontada, como a responsável pela menor inserção feminina nesses postos de maior destaque:

Acho que as pessoas, no geral, não confiam nas mulheres para liderar. Existe ainda aquele pensamento que “as mulheres são animais que não sabem pensar”.

(Juliana, 15 anos)

A mulher sempre foi “diminuída” pelos homens, desde os tempos antigos; na opinião dos homens as mulheres foram criadas para serem donas de casa. Então o machismo é o causador de poucas mulheres na política.

(Sheron, 14 anos)

As próximas questões, respondidas pelos alunos, oportunizaram pensar nos papéis determinados aos homens e mulheres no que diz respeito ao trabalho fora de casa e ao trabalho doméstico. A vinculação da mulher ao serviço do lar foi corroborada nas escritas dos alunos. O mesmo não se fez presente ao tratar dos homens que moram com os/as alunos/as, já que não apontaram a participação destes nas tarefas domésticas, mesmo quando ambos _homens e mulheres_ trabalham fora (questões “c” e “d”):

Mulher: acorda, faz café, deixa pronto, sai, volta a noite, arruma a casa, faz a janta e dá atenção para os filhos.

Homem: acorda, toma o café já pronto pela mulher, sai, volta a noite e vai dormir.

(Bianca, 14 anos)

c) Certamente acorda, acorda os filhos, faz o café, se arruma, ao meio dia vai almoçar ou vai para casa fazer o almoço da família, vai trabalhar, volta para fazer a janta.

d) Ele acorda, se arruma, toma café, vai trabalhar voltar do serviço, joga bola com os amigos e janta.

(Eduardo, 14

c) O tradicional seria acordar às 6h, fazer o café, se arrumar para o serviço, vestir os filhos, acordar o marido. Ir para o serviço, chegar para o almoço e fazê-lo, voltar para o serviço, depois voltar cansada, buscar os filhos na escola, fazer a janta, dar uma limpada na casa e dormir.

d) Acordar com a mulher chamando, se arrumar, tomar o café que já está pronto, ir para o serviço e só voltar para dormir.

(Luiza, 14 anos)

Como visto, nas escritas dos estudantes, as mulheres das famílias dos alunos/as são as responsáveis pelas demandas da casa e dos filhos enquanto os homens tem o papel de “provedor”, que não participa ativamente do serviço doméstico ou o faz como uma ajuda, um favor às mulheres. A distinção biológica é usada como justificativa para que cada um desempenhe papéis sociais secularmente definidos, que permitem compreender e justificar as desigualdades sociais entre os sexos. A sociedade atual (globalizada, capitalista) continua transversalizada por uma cultura de submissão e violência junto às mulheres, que são intrínsecas a uma ordem patriarcal e androcêntrica (que entende o homem como hierarquicamente superior). Isso decorre de discursos sociais e de uma educação pautada no feminino como dócil, frágil, apaziguador, necessitado da “proteção” e da “condução” do homem em razão de sua debilidade e inferioridade física, emocional e cognitiva. Dessa forma, desde as brincadeiras da infância é vetado aos meninos-homens o contato com o que é do mundo doméstico, feminino e afeminado e, portanto, inferior e desqualificado: cuidar da casa, lavar, limpar, tratar dos filhos, etc.

Esse papel estabelecido à mulher faz parte de um sistema muito maior de negação de oportunidades, constituição de obrigações e padrões rígidos de comportamento em razão do gênero. Não é difícil encontrar na cultura, na religião e na história motivos vários pelos quais as mulheres deviam ser vigiadas, resguardadas, desconsideradas e subjugadas pelos seres humanos providos de pênis. Ainda segundo Louro (1997) o desafio (inclusive da escola) está em demonstrar que não são as características biológicas sexuais que vão constituir o

masculino e o feminino, mas antes o que se espera, o que se diz sobre, o que se valoriza e o que se representa sobre ambos que determinam suas constituições.

O gênero é uma construção erigida sobre crenças, normas, hábitos, valores, práticas, onde as diferenças biológicas são hierarquizadas, sendo atribuído a elas significado cultural. O gênero, juntamente com a classe social, a etnia, a nacionalidade, a geração, etc., constitui sujeitos, “empurrando-os a diferentes direções” (HALL, 2000, p.51). Assim o gênero (entre outros marcadores de diferença) faz parte da identidade do sujeito, não sendo somente um papel desempenhado pelo indivíduo. As práticas são constituídas por gêneros e constituem gêneros.

Sobre as diferenças nas rotinas de homens e mulheres no que diz respeito ao trabalho doméstico, os alunos atribuíram à tradição e ao fato de, segundo eles/as, existirem trabalhos que são “de mulher” e “trabalhos de homem”.

As rotinas de homens e mulheres são diferentes porque, na maioria das vezes, o marido não ajuda pois pensa que “é trabalho de mulher, por que vou fazer?”

(Esther, 16 anos)

Porque a sociedade acha que por ser mulher tem que cozinhar ou cuidar dos filhos e limpar a casa, então, de certa maneira, as mulheres aceitaram fazer isso.

(Rafael, 15 anos)

Ocorre que a mulher sempre foi “rotulada” como a dona de casa e o homem o chefe da família. Mas, quando a mulher deixa de fazer suas tarefas é colocada como “vadia”.

(Samara, 15 anos)

As escritas dos alunos trouxeram fortemente o senso comum sobre o que é “ser mulher” e o que é “ser homem” na nossa sociedade, inclusive com a existência de atividades laborais típicas de cada gênero, dentro do discurso patriarcal que permeia nossas práticas sociais. Entendemos que a família, a mídia, as instituições de diferentes naturezas e a escola e suas práticas contribuem para estabelecer essas normatizações. Os materiais didáticos que utilizamos, como textos, filmes, atividades, bem como nossa fala e exemplo enquanto docentes podem reforçar ou questionar isso que é posto, dependendo de nossas escolhas metodológicas e curriculares, inclusive.

Pensando sobre como estabelecer territórios de mobilidade para o gênero, Tonini (2002) encontra, nos livros didáticos de Geografia, o papel da mulher-mãe, daquela que é a responsável pelas taxas de natalidade/fertilidade altas nos países mais pobres, responsabilizando-as de alguma forma pela miséria e desigualdade desses locais. Seja através da palavra escrita, seja através de ilustrações, gráficos ou tabelas, a mulher só é citada quando para justificar a pobreza associada ao “excesso de filhos” ou cuidando dessa prole.

Quando aparecem associadas às atividades econômicas, são, geralmente, exemplos de subemprego, ou de trabalho precarizado, ou ainda como trabalhadoras na atividade primária rudimentar. Outro estereótipo recorrente é o da mulher em funções entendidas como femininas: professora, secretária, artesã. Já para o homem, conforme esse estudo, estão reservados nos livros didáticos o papel de condutores da economia, utilizando manufaturas na atividade primária ou ocupando os postos de trabalho nas indústrias de ponta.

Louro (1997) enfatiza que os movimentos feministas, partir da década de 60, tiveram como objetivo primeiro dar visibilidade as mulheres, tidas como invisíveis no mundo social e circunscritas fortemente ao universo doméstico. Mesmo aquelas que depois do pós-guerra inseriram-se no mundo do trabalho, o fizeram principalmente sob a supervisão de homens em profissões de apoio e vinculadas ao cuidado: secretárias, professoras, enfermeiras, empregadas domésticas.

Sobre essa reflexão, Márcia Arán (2003) destaca a importância da entrada das mulheres no mercado de trabalho para mudanças contemporâneas e para os deslocamentos do masculino/feminino. Afirma que o crescimento econômico a partir da Segunda Guerra possibilitou o *welfare state* nesses países (inicialmente), levando ao desenvolvimento de todo um aparato de utensílios que, ao “facilitar” as

atividades domésticas, possibilitou, junto a outros fatores, a entrada da mulher no mercado de trabalho e nos espaços públicos. Pontuou também que houve certa divisão com o Estado no cuidado das crianças e idosos, permitindo que a força de trabalho feminina fosse incorporada pela produção capitalista.

Essa mesma autora enfatiza que, atualmente, o trabalho feminino não é somente uma questão econômica, mas identitária, na medida em que se tornou um valor, pressionando a clássica divisão sexual do trabalho. No entanto, as falas dos alunos revelam o vínculo ainda muito forte do papel da mulher ao lar, ao cuidado com a casa e com os/as filhos/as, invisibilizando o papel feminino no mercado de trabalho, onde ocupa diferentes funções sociais e econômicas.

A leitura do texto sobre a violência contra as mulheres (Anexo 2) foi mais tensa, por lidar diretamente com vivências desses alunos no ambiente doméstico. Embora cause indignação, essa violência é relativizada em muitas falas, atribuindo à vítima uma co-participação no ato de violência, por ação ou omissão da mulher em algum aspecto que justificasse os episódios de agressão. Nos comentários de muitos meninos que reprovavam a agressão contra as mulheres, o fizeram não por ser uma violação ao direito de integridade delas, mas por certo “cavalheirismo”, uma noção de que não se bate em mulheres por serem “frágeis”:

Não podemos bater nas mulheres, é covardia.

(Raí, 15 anos)

Podia ser nossa mãe ou irmã.

(Thiago, 15 anos)

Ou seja, é retirada da mulher a condição de sujeito de direitos, tornando-a como algo a ser cuidado pelos homens e algumas vezes em razão da associação de que aquela mulher agredida poderia “ser sua mãe, filha ou irmã”. Dessa forma, são merecedoras dessa proteção àquelas meninas/mulheres com um comportamento esperado, como aquele percebido pelas mulheres de suas famílias, sendo que o mesmo cuidado não é dado para àquelas que estiverem em desacordo com aquilo que o senso comum diz não ser “comportamento de mulher direita”.

Em aula, essa leitura nos remeteu _ a mim e aos/às alunos/as_ a uma realidade em que não são as diferenças anatômicas ou mesmo socioeconômicas que, tomadas isoladamente, justificam as desigualdades de gênero, já que, outras questões, como a violência, permeiam essa problemática. Sobre isso, vale relembrar que até 2006, 53 países não admitiam o estupro como crime caso fosse cometido pelo marido ou companheiro, dentre eles a rica e desenvolvida Alemanha (HARARI, p.315). Estudo conduzida por Pinheiro *et al* (BRASIL, 2008) confirmou que a mortalidade de mulheres por agressões é elevada no Brasil e atinge mulheres de todas as faixas etárias, etnias e níveis de escolaridade. Em 2013 as principais vítimas foram mulheres adolescentes e jovens (45% na faixa etária de 10 a 29 anos), negras (64%) e residentes nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte. O perfil dos óbitos, com elevada ocorrência nos domicílios (28,1%) e em finais de semana (35,7%), sugere relação com situações de violência doméstica e familiar contra a mulher.

Mulheres são mortas por maridos/companheiros em crimes atribuídos ao amor ou ao “ele perdeu a cabeça” e não ao desprezo com a integridade da vida dessa mulher. Estupros ainda são justificados pelas roupas da vítima ou por ela estar sozinha em hora e local “inadequados” e o assédio sexual ainda é justificado como sendo simples “flerte”. Afora isso, como anteriormente trabalhado em aula, as mulheres ainda ocupam cargos subalternos e com menor remuneração do que os homens, mesmo tendo em média maior escolaridade e igual preparo.

5.4. Adão e Ivo: tratando a homofobia nas aulas de Geografia.

Para iniciar a problematização do tema da homofobia, no laboratório de informática, os alunos foram instruídos a explorar a sequencia e fazer registros a partir de mapas temáticos, elaborados pela Organização das Nações Unidas/ONU, que trazem os países que criminalizavam as práticas homossexuais desde 1799 até 2015, além de outros mapas com assuntos relacionados, como os países que permitem a adoção de crianças e jovens por casais homoafetivos, países que permitem o serviço militar por esse grupo, etc. Esse momento inicial foi seguido de outro expositivo, como o uso da projeção desses mapas, onde relacionei as informações cartográficas com alguns processos históricos, como a expansão dos impérios espanhol, português e britânico até o século XX, com os efeitos das duas

Grandes Guerras, o surgimento e colapso da União Soviética, com os Estados Teocráticos no Oriente Médio e África, etc. Minha intenção era problematizar com os alunos como a identidade LGBT¹² foi criminalizada e descriminalizada ao longo do tempo; na intenção de permitir que eles deem se conta de que esses conceitos (certo, errado, etc.) mudam conforme mudam o contexto histórico, os interesses, as lutas sociais, etc.

O/a professor/a, ao buscar elaborar aulas envolvendo questões de gênero e sexualidade, encontra um absoluto silêncio no que diz respeito à materiais didáticos, com exceção de iniciativas que tratam mais especificadamente do combate ao preconceito (como os produzidos pelo Ministério da Educação¹³). No entanto, é praticamente nula a abordagem curricular ou metodológica desse tema nas diferentes áreas do conhecimento, como a Geografia. Embora os livros didáticos, atualmente e por força das normativas do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD tenham tentado eliminar os estereótipos e preconceitos explícitos contra mulheres, negros, deficientes ou minorias sexuais, ainda não superou o silêncio a respeito das múltiplas expressões de diversidade sexual, como conta Rios (2015) Assim a heteronormatividade é apresentada como a identidade mais legítima, natural e por isso, sequer reconhecida como uma identidade ou como um marcador de diferença.

Seja nos modelos familiares, nos exemplos de relacionamento afetivos, seja no tocante às práticas sexuais de adolescentes apresentados nos livros didáticos, o conteúdo remete a uma ordem simbólica em que a diversidade sexual é desconsiderada, como se não fosse parte do mundo que cerca as pessoas para quem os livros são direcionados. Ao privilegiar o modelo heteronormativo, os livros didáticos não deixam espaço para outras expressões da sexualidade, em dissonância com o princípio segundo o qual a educação pública deve pautar-se pelos ideais democráticos da autonomia, da não discriminação, da dignidade humana e da privacidade, inclusive na esfera da sexualidade (RIOS, 2012, p.153).

¹² Nesse trabalho o termo LGBT tem sido usado para se referir genericamente às identidades distintas da heterossexual: gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, travestis, etc. Embora se tenha consciência dessa diversidade, em sala de aula, por questões didáticas, não se sistematizou as diferenças entre uma identidade e outra, focando o trabalho na validade de quaisquer formas de identidade de gênero e diversidade sexual, desde que consentida.

¹³ Como o material que ficou conhecido como "Kit Gay", parte do programa "Brasil sem Homofobia" – lançado com o objetivo de combater a violência contra **gays**, lésbicas, travestis, transexuais, entre outros grupos – mirava na formação de educadores para tratar das questões de gênero e da sexualidade em sala de aula. Pela repercussão negativa entre grupos conservadores, não foi distribuída para as escolas, estando, no entanto, disponível na internet.

Dessa forma, em análise à livros didáticos, Raupp salienta duas características: “a) a incapacidade de representação plural das várias expressões de diversidade sexual; e b) o reforço dos valores heteronormativos” (2015, p.147). Pela importância na maioria das escolas, a ausência da identidade LGBT nos livros didáticos contribui com a homofobia, por não incentivar o debate acerca das diferentes identidades sexuais e por não desnaturalizar a heterossexualidade como única identidade válida.

A ausência de problematização sobre a questão LGBT nos livros didáticos e nas proposições curriculares das escolas acaba por estimular discriminações e preconceitos para com o público LGBT ou para com atitudes ou situações tidas como típicas de gays ou afeminadas na escola. Assim, perguntados sobre o significado de duas meninas abraçadas ou dois meninos, os/as alunos/as mostraram-se bem mais enfáticos em repreender a prática desse carinho entre os garotos, como se verifica em suas escritas:

É estranho dois meninos andando abraçados. Se forem meninas podem ser irmãs ou amigas. Meninos paga mal.

(William, 15 anos)

Não é a mesma coisa. Meninas podem andar abraçadas, meninos é coisa de gay.

(João, 14 anos)

Isso corrobora o entendimento de autores como Borrillo (2001), de que práticas homofóbicas não se encontram dissociadas de práticas machistas, na medida em que o princípio que fundamenta a intolerância parece ser o mesmo: desqualificação e menosprezo por características determinadas como femininas. Homofobia nada mais é que o terror à perda do gênero masculino, dentro daquilo que socialmente de atribuiu a ele: virilidade, violência, frieza. Essa diferença de tratamento ficou clara também na primeira questão sobre homofobia, onde a totalidade dos alunos não viu problemas em duas meninas se abraçarem, mas

muitos (especialmente meninos) julgaram inadequado dois rapazes manifestando a mesma forma de carinho.

Assim, o homossexual masculino (ou o transgênero, ou o travesti) é hostilizado, por rebaixar-se à condição de mulher. Dessa forma, não somente a prática sexual diferente da heterossexual é demonizada, mas é execrado que a pessoa do gênero masculino tenha características mais femininas (!). Isso explica por que a homossexualidade masculina é mais perseguida do que a feminina, pois o *gay* supostamente não teria respeito aos atributos masculinos naturais do seu sexo biológico. Portanto, a homofobia também atinge a todos cujo comportamento não se encaixe na ordem clássica dos gêneros, inclusive homens sensíveis ou mulheres de personalidade mais forte e independente. Então, alunos não podem trocar carícias, mas é aceitável por eles e por seus professores que se xinguem e andem aos socos e pontapés, chamados por eles de “arreganhos”.

A homofobia parte do princípio de qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Nesse caso, o outro é aquele que não apresenta comportamento entendido como heterossexual, que assume práticas afetivas, sexuais e de forma de ser diferente daquilo que é pretendido como normal para cada gênero: masculino/feminino. O comportamento heterossexual se apresenta como o modelo social, como parâmetro daquilo que se entende como normalidade.

Por entenderem a heterossexualidade como única possibilidade válida, é comum no ambiente escolar o preconceito ao público LGBT por parte dos alunos/as, professores/as e gestores/as. Na pesquisa *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil* (VENTURA, BOKANY, 2011) os colegas de aula ocupam o 2º lugar na discriminação percebida pelos homossexuais (foi citada por 27% deles), atrás somente da família. Sendo esse o primeiro lugar de encontro sistemático com as diferenças humanas, a escola por vezes reforça os papéis sociais de homens e mulheres e, com isso, as práticas homofóbicas. Na escola se observa exigências heteronormativas ao comportamento dos estudantes, dentro daquilo que será esperado para meninos e meninas. Assim as meninas não devem correr no recreio por serem mocinhas, enquanto os meninos devem ser ativos e gostarem de esportes. A partir da pré-adolescência, os meninos que não assediarem as meninas são vistos como “veados”, “bichas” e gays.

Perguntados sobre que tipos de preconceitos que perceberam na escola em relação ao público LGBT, os/as alunos/as apontaram ocorrências que me parecem bastante recorrentes e pouco coibidas no espaço escolar:

Os alunos que se comportam como gays são xingados e excluídos das brincadeiras.

(João, 14 anos)

Brandão e Miranda (2012) dissertam sobre as práticas de invisibilização da homofobia nas instituições de ensino, destacando três processos que se articulam e se complementam. Eles argumentam que a homofobia se invisibiliza pelo preconceito que está fortemente enraizado nas práticas cotidianas escolares, que naturalizam a heteronormatividade. Torna-se invisível também através do silêncio e do medo das vítimas, que certas de não encontrarem apoio nos colegas, professores e gestores da escola se calam, com vergonha de si mesmas, e terminam por isolar-se do convívio social. Finalmente, a fala de invisibilidade da homofobia na escola acontece por reprodução do mesma invisibilidade que ocorre na sociedade. Novamente, temos a escola no papel dual de produtora e continuadora das práticas sociais que ocorrem fora dela: os não heterossexuais são desconsiderados, desprovidos de pertencimento por não se enquadrarem no *status quo* da normalidade estabelecida socialmente.

Em questões levantadas sobre a homofobia e suas opiniões a respeito das identidades LGBT, ficou claro o constrangimento das turmas, principalmente dos meninos, em falar sobre o assunto, como se emitir opinião sobre isso pudesse rotulá-los como vulgarmente chamam, de “veados” e gays. De muitas formas essa timidez, esse “silêncio sobre a diversidade sexual reflete uma forma produtiva do poder que regula o campo do enunciável” (POCAHY, OLIVEIRA, IMPERATORI, 2009, p.119). Essa censura e esse silenciamento são formas produtivas de poder, pois não somente os negam, como controem e proliferam discursos. Ou, nas palavras de Foucault (2015, p.30) “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam discursos.”.

Dinis (2011, p.41) alerta que, atualmente, a homofobia ainda é um dos últimos preconceitos ainda tolerados, na medida em que heterossexuais elegem sua

condição como autêntica expressão do humano. Poucas pessoas se sentiriam a vontade em serem sexistas ou racistas explicitamente, bem como considerariam inconcebível discriminar deficientes ou idosos publicamente. No entanto, a orientação não heterossexual, não somente é discriminada, como é combatida através de discursos, campanhas e, inclusive, plataformas políticas. Dessa forma, não surpreende a aversão dos alunos a serem de qualquer forma associados a alguma característica homossexual. O mesmo autor traz uma citação em seu artigo de dialoga com o constrangimento dos alunos em falar sobre os sexualmente diferentes:

(...) existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e à fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes. (...) Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos (BRITZMAN *apud* DINIZ, 2011, p.43).

Cláudia Escouto (2016), em seu trabalho de conclusão de curso, ao tratar dos motivos para o tratamento hostil aos LGBT's chega à conclusão que vem de acordo com a mesma ideia:

Talvez o que mais motiva as suas atitudes hostis em relação aos homossexuais, por exemplo, é que essas pessoas ao assumirem um comportamento afetivo que é visto como desviante, há quem possa sentir que sua identidade pode estar ameaçada. Não quero com isso repetir e afirmar o clichê de que todo homofóbico na verdade é um enrustido, não se trata disso. Quero dizer que a partir do momento em que passa a não existir mais uma única forma de identidade, e neste caso, uma única forma de sexualidade considerada como padrão, como correta, isso gera desconforto. Pois para alguns, a pergunta que deve surgir é: em que “âncora eu vou me afirmar?” (p.25)

Sobre essa distinção entre normal x anormal definindo hetero e homossexualidade respectivamente, Harari (2015) traz pertinente reflexão sobre essa questão, ao dizer que, embora quem têm preconceito atribua à biologia suas justificativas (com argumentos como “dois iguais não fazem filho” ou “que órgão excretor não reproduz”), está na teologia o motivo para a aversão e discriminação. Essa ideia, de alguma forma, complementa a presente no escrito de Borrillo (2001),

de que quanto maior o nível de religiosidade de uma população, mais proeminentes e combativas são as práticas homofóbicas. Assim, ainda de acordo com Harari (2015), o natural ou não natural é frente aos olhos de Deus e não da anatomia/fisiologia dos corpos, pois, para esse autor “se usamos nossos membros e órgãos para o propósito previsto por Deus, trata-se de uma atividade natural (p.155)”, o contrario é não natural e, portanto, pecado, segundo esse pensamento. Assim, é a cultura e não a natureza que atribui a heterossexualidade como a regra, o normal, o natural. Não sem um toque de ironia, o autor citado sintetiza bem essa ideia no trecho a seguir:

A cultura tende a argumentar que proíbe apenas o que não é natural. Mas, de uma perspectiva biológica, não existe nada que não seja natural. Tudo o que é possível é, por definição, também natural. Um comportamento verdadeiramente não natural, que vá contra as leis da natureza, simplesmente não teria como existir e, portanto, não necessitaria de proibição. Nenhuma cultura jamais se deu ao trabalho de proibir que os homens realizassem fotossíntese, que as mulheres corressem mais rápido que a velocidade da luz, ou que elétrons com carga negativa atraíssem uns aos outros (p.155).

Os alunos, conforme se constatou pelas conversas em aula e por suas escritas, percebem o preconceito sofrido pelos homossexuais e declaram que é errado; inclusive condenam a violência contra os homossexuais, justificando que “ninguém tem direito de bater em ninguém por ser diferente.” Mas se o gay não deve apanhar, também não precisa estar muito perto. Isso fica claro nos escritos a partir da questão “g”, onde se questiona o posicionamento do aluno se um/a amigo/a se declarasse gay/lésbica/bissexual:

Continuaria sendo amigo, mas seria bem complicado porque os outros achariam que eu também sou gay.

(Rafael, 14 anos)

Noto que as pessoas discriminam mais os gays do que as lésbicas. Então seria mais fácil ser amigo de uma lésbica do que de um gay. Lésbica às vezes é “modinha”, depois elas ficam com os meninos.

(Lucas, 14 anos)

Seria complicado continuar a amizade igual, teria muita discriminação na escola e na minha família.

(Esther, 15 anos)

Conseguem perceber que um colega gay/lésbica ficaria triste e constrangido com xingamentos, mas demonstram que faz parte da sua afirmação de normalidade apontar traços de homossexualidade nos colegas. Não basta ser heterossexual, tem que parecer ser heterossexual e, nesse caso, ser homofóbico se faz necessário, o que podemos perceber através dos ditos dos/as alunos/as:

Na educação física e de arreganho todo mundo se chama de gay e veado. É normal. Acho que os gays ficam chateados e envergonhados.

(Manoel, 15 anos)

Não tenho nada contra a homossexualidade, mas acho que não precisam ficar “se mostrando” na frente de todo mundo.

(Igor, 15 anos)

Muitos admitem que teriam menos respeito por um professor que se assumisse gay ou lésbica e se afastariam de um amigo se ele divulgasse essa orientação sexual. Assim, perguntados se a orientação sexual de um/a professor/a interferiria em sua credibilidade, responderam demonstrando um comportamento bastante semelhante ao percebido no tratamento para com seus/as colegas:

Sei lá, podia ser que os alunos debochassem dele e não levassem a sério.

(Sheron, 14anos)

Não, não tem nada a ver a orientação sexual com a profissão das pessoas. Mas a turma fazia piadas e brincadeiras de mal gosto. São preconceituosos e imaturos.

(Nathália, 14anos)

Se seria complicado para um/a professor/a mostrar-se com uma sexualidade diferente da norma imposta, com menos sorte um estudante poderia assumir sua orientação na escola. Isso explica porque os jovens homossexuais não se assumem, especialmente no ambiente escolar. Brandão e Miranda (2012), no trecho a seguir, tratam sobre a relação entre preconceito, invisibilidade e estigma. Podemos pensar nessa relação também no ambiente escolar. Assim, um determinado aluno não é o aluno dedicado, ou com dificuldade de aprendizagem, ou com talento para o desenho. Ele é o aluno gay dedicado, o aluno gay com dificuldade de aprendizagem, o aluno gay com talento para o desenho. No entanto, embora a orientação sexual seja um estigma e um adjetivador ao tratar do aluno, ele é desconsiderado como fator de preconceito, violência e discriminação no ambiente escolar e também não é considerado na escolha dos materiais didáticos, metodologias e assuntos tratados na escola.

O preconceito gera invisibilidade quando atribui um estigma sobre os indivíduos, reduzindo-os a essa imagem criada sobre eles, não percebendo a totalidade ou para fora das normatizações impostas pela sociedade que castram os indivíduos, buscando subjugá-los à modelos de dominação já estabelecidos (BRANDÃO; MIRANDA, 2012, p.05).

A solidão é um efeito marcante da homofobia. Uma peculiaridade sobre aquele que não se enquadra como heterossexual (gays, lésbicas, transgêneros, e outros) é que eles não se constituem como um grupo naturalmente coeso. Melhor explicando, um indivíduo negro, judeu ou cigano tem em sua família e na sua comunidade outros indivíduos com quem podem se identificar. Não apenas a etnia, mas a cultura e a religião têm, para esses primeiros grupos de convívio social, a base para sua disseminação e poder de coerção. Já a homossexualidade não é hereditária, não é compartilhada pela família. São indivíduos dispersos, espalhados,

sozinhos, que caso se reúnam não é por uma herança comum, mas por laços constituídos pela política, pelo afeto ou por outras afinidades. Isso nos leva a pensar como é difícil a vida dos estudantes cuja sexualidade foge da norma, restritos basicamente a familiares e colegas de escola com os quais pouco se identificam.

Como consequência última do silenciamento e da discriminação, temos a violência, na forma de xingamentos, agressões físicas, exclusão do convívio do grupo, como é enfatizado pelos próprios estudantes, tanto na escola como na vida em sociedade:

Eles apanham, são xingados, não arrumam emprego, ninguém quer ser amigo.

(Gian, 13anos)

São discriminados, as vezes tem de se prostituir para sobreviver. Também batem neles na rua e os pais expulsam de casa.

(Miquéias, 14 anos)

Acho que os LGBT ficam deprimidos, alguns até tentam se matar. As pessoas não se dão conta do quanto são maldosas com os outros.

(Laís, 14 anos)

Sobre a última questão trazida no questionário (se acreditam que a homossexualidade é uma questão de escolha) a maioria respondeu que a homossexualidade não é uma opção e não deve ser criminalizada, que a pessoa não escolhe ser “diferente”, muitos, inclusive, argumentaram que “ninguém ia querer ser discriminado e apanhar”:

Eles acham que os gay são porque querem, não entendem que a pessoa já nasce assim. (Giovani, 14 anos)

Não, ninguém escolheria apanhar e ser discriminado sem motivo.

(Guilherme, 15 anos)

No entanto, percebo em suas escritas e falas, embora admitam não ser uma questão de escolha, certa culpabilização do indivíduo LGBT por sua condição (em um tratamento similar ao dado às mulheres) onde essas pessoas são inferiorizadas por uma suposta condição mais precária, uma fragilidade e promiscuidade que impede maior aproximação e a naturalização dessa diferença por parte dos colegas.

5.5. Cabelo ruim: tratando do racismo na aula de GEO

O preconceito tem cobrado um preço caro às populações negras e mestiças. O racismo, que pode ser, simplicadamente, definido como o uso da ideia de raça para desqualificar socialmente indivíduos ou grupos, gera situações de tensionamento na vida em sociedade e, portanto, também e a partir da escola. Sobre a marginalidade a que são submetidos os discriminados étnica e racialmente, Santomé (2013) define que os.

(...) discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes. A raça é, pois, um conceito bio-sócio-político (p.169).

Ele, o racismo, ao mesmo tempo em que gera a falta de oportunidade, se alimenta desta. Assim, o preconceito se perpetua e inicia um “circulo vicioso”, onde o/a negro/a não tem oportunidades de ter boa educação e bom emprego; portanto, não consegue boas qualificações e bom salário, e, por isso, não prosperam econômica e socialmente. Não prosperando, é rotulado como sendo, por natureza, preguiçoso e pouco inteligente. Essa situação repetida por algumas gerações

mantém e aumenta as desigualdades entre brancos e negros e dá legitimidade (ainda que sob uma premissa errada) ao discurso de que os negros não conseguem ter ascensão social (mesmo estando libertos há muitos anos) por características biológicas e de comportamento que os tornam responsáveis pela própria discriminação que sofrem. Como bem destaca Harari (2015,p.151):

Tais círculos viciosos podem continuar por séculos e até mesmo milênios, perpetuando uma hierarquia imaginada que surgiu de um acontecimento histórico ocasional. Com frequência, a discriminação tende a piorar com o tempo, e não melhorar. Dinheiro gera dinheiro, pobreza gera pobreza, Educação gera educação e ignorância gera ignorância. Os que foram vítimas da história uma vez tendem a ser vitimados novamente. E aqueles que a história privilegiou tendem a ser privilegiados novamente.

Santomé (2013) destaca, na escola, o papel do livro didático no silenciamento em relação a direitos e características de grupos minoritários e sem poder. Para ele, essas pessoas não estampam as ilustrações trazidas pelos livros, e quando o fazem é para tratar daquilo que é exótico ou subdesenvolvido. Da mesma forma, invasões, subjugamentos e espoliações ao longo da história são tratadas como processo civilizatório dos povos dominantes sobre bárbaros e selvagens, dóceis em sua não defesa, ingênuos ao se aliarem ao inimigo e ao aceitarem trocar recursos naturais por quinquilharias e espelinhos (no caso dos indígenas). Evita-se, portanto, problematizar questões de exploração e domínio, a brutalidade e as injúrias sofridas por esses povos nos processos de colonização. Santomé (2013) também enfatiza que esses silenciamento e esses discursos trazidos nesses materiais contribuem para configurar “mentalidades etnocêntricas, mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras ou a dicotomias exclusivas entre bom e mau” (p. 170).

Também Tonini (2002) encontra nos livros didáticos de Geografia discursos que divulgam a superioridade da raça branca sobre as demais, na medida em que o a cor da pele aparece associada à forma como se organizam economicamente as sociedades. Assim, ela identifica que quanto mais uma profissão é considerada socialmente inferior e desprestigiada, mais escura será a cor da pele daqueles retratados nesses livros. Além disso, a imagem do homem branco está, geralmente, associada ao urbano, enquanto que os “coloridos” ilustram o rural, o atrasado, o de baixo rendimento e pouca tecnologia. Destaca, ainda, que a própria disposição clássica dos assuntos nos livros didáticos (primeiro Geografia física: clima, relevo,

etc., depois aspectos populacionais) alimenta enunciados onde as sociedades de alguma forma se acomodam ao ambiente físico, veiculando fortemente a localização geográfica com as identidades étnicas e relacionando ambas com as atividades econômicas. Esse discurso, que vincula localização geográfica com etnia e modo de vida, só é rompido ao tratar do mundo ocidental branco (europeus e habitantes da América Anglo-Saxônica), já que o homem branco é aquele (segundo esses materiais didáticos) que consegue “subjugar a natureza através do avanço tecnológico, sendo, portanto sua constituição étnica mais forte do que a constituição física dos locais onde estão inseridos” (2012, p.109).

Na busca de romper com esse círculo vicioso da discriminação e da falta de oportunidades, em 2003, o Governo Federal sancionou a Lei nº 10639/03 instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio e o dia 20 de novembro como *Dia da Consciência Negra*, em referência à Zumbi dos Palmares, último líder do Quilombo que lhe dá nome. A implementação dessa lei pelas escolas pode contribuir para a problematização do racismo, se puder esclarecer aos estudantes os motivos históricos e culturais para o discurso do africano como primitivo, indolente, inferior, incapaz durante os séculos XVIII e XIX. A partir da década de 60 do século passado, outra história se busca ser contada, dando visibilidade ao continente africano como um mosaico de heterogeneidade de culturas, para, a partir disso, desconstruir o discurso de que a África é *locus* da miséria humana, desprovida de quaisquer aspectos positivos ou passíveis de valorização pela sociedade.

Santos (2011), tratando da relação entre essa Lei e o Ensino de Geografia, observa que essa legislação reposicionou o papel do negro na educação, denunciando e problematizando o que antes era silenciado, tendo nesse, seu aspecto positivo. No entanto, destaca que a existência dessa lei não garante uma educação anti-racista em Geografia, pois o trabalho da temática racial nas aulas desse componente curricular esbarraria, nas palavras dele, em fatores reguladores: o livro didático, que costuma não abordar esse assunto e com o qual o professor tem muita dificuldade de romper; e a pressão de outros colegas professores de Geografia, que cobram o trabalho com os conteúdos clássicos da disciplina sob risco de perder continuidade e pré-requisitos de uma série para outra.

Esse mesmo autor chama atenção para o fato de que o ensino de Geografia foi historicamente um dos principais veículos de associação entre grupos raciais e

regiões de origem, como citado no trecho a seguir; da divisão dicotômica entre países ditos desenvolvidos e subdesenvolvidos (atrasados em relação aos primeiros), da Europa (mundo dos não negros) como o padrão normativo ao tratar de processos econômicos, políticos, sociais e culturais para os demais lugares do mundo

(...) quando falamos em “negros”, remetemos diretamente à ideia de uma comunidade, se não biológica, de origem histórico-geográfica: África. Quando falamos em “brancos”, o mesmo se repete, com a ideia de uma origem que remete a Europa. O mesmo para “índios”, associados à América; “amarelos”, associados à Ásia. Estes referenciais são absolutamente fruto de distorções, são construções artificiais que servem para produzir visões de mundo, visões do *outro*, orientar e regular comportamentos e relações – e, aqui, estamos mais especificamente falando do padrão de relações raciais brasileiro (p. 10).

Essas visões de mundo, (re) construídas pela escola, contribuírem para a manutenção das práticas racistas. Questionados se existe racismo no Brasil, os alunos todos responderam que sim e também admitiram que os negros passam por mais dificuldades que os brancos na sociedade, seja em relação ao mercado de trabalho, seja nas abordagens policiais e em simples passeios nas lojas, quando são “vigilados” por seguranças e vendedores. Durante as aulas, alunos negros/as relataram situações de discriminação sofridas por eles, por amigos ou familiares, inclusive no ambiente escolar. No entanto, embora todos constatem a existência do racismo, ninguém se denunciou como racista, gerando uma situação já contatada em outros trabalhos sobre o assunto: existe o fenômeno, mas não o agente, somos um país de vítimas sem algozes, pois não existem racistas!

Na escola, o/a aluno/a negro/a é vítima do racismo na forma de xingamentos, geralmente através de apelidos pejorativos que delimitam espaços e diferenciam tratamentos e relações. Nos murais e paredes das escolas e salas de aula esses alunos “de cor” não se veem representados, nem sequer nos livros didáticos e audiovisuais, a não ser como os pobres, escravos ou bandidos. Dentro dessa ideia de problematizar a questão do/a negro/a, juntamente com a professora de história, os alunos participaram do *Percurso Urbano Territórios Negros*¹⁴, parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SMED/POA) e a CARRIS, em que são visitados pontos importantes para a história dos negros no nosso município. Retomei em aula

¹⁴ Projeto cancelado pelo atual Governo Municipal.

essa saída de campo, com o uso de texto e mapa da cidade, marcando os lugares visitados e pontuando suas relações com a evolução urbana da cidade de Porto Alegre.

Em outra aula assistimos ao vídeo *Vista minha pele*, que mostra uma sociedade onde os negros são privilegiados social e economicamente em relação aos brancos, discriminados e invisibilizados pela mídia. Ao inverter as posições sociais, foi possível desnaturalizar algumas situações cotidianas, como a pouca quantidade de negros nas novelas e na publicidade em relação à distribuição étnica da população (situação que já foi muito pior) e a prevalência da população branca nas áreas nobres da cidade. Após, os alunos foram orientados a escrever, a partir de questões envolvendo o filme.

	E.M.E.F. _____	
	Profº(a) Rúbia A.C. Borges	Comp. Curricular: Geografia
	Nome: _____	Turma: _____ Data: ___/___/___

Questões a respeito do vídeo “Vista minha pele”.

- a) Descreva uma cena que o deixou incomodado/comovido/indignado. Por que você se sentiu assim?
- b) Descreva a comunidade onde a personagem branca discriminada (Maria). Que violações de Direitos Humanos são comuns nesse ambiente?
- c) O que é necessário fazer para ser “Miss Festa Junina”? Por que isso prejudica Maria na competição?
- d) Luana, no telefone, disse à Maria: “O Brasil está mudando”. Você concorda? Aponte pontos positivos e negativos que você percebe em nosso país considerando o tema RACISMO.
- e) Apenas os pobres são vítimas de discriminação pela cor da pele? Justifique.
- f) Como é a aparência da maioria dos personagens na TV e em filmes? Por que isso ocorre?
- g) O pai de Maria disse à ela: “Não conte com o ovo na galinha. Há 500 anos, nós brancos (na pele de negros) carregamos esse país nas costas e os negros (na pele dos brancos) ficam com o poder e dinheiro.” Explique essa frase.
- h) O pai de Luana disse que “Maria precisa lutar pelos direitos dela. Não podemos ser paternalistas. Todo mundo sabe que as leis no Brasil dão oportunidades iguais para todos. Os que batalham, vencem”. Você concorda com essa fala? Justifique.
- i) Por que José, amigo de Maria, deixou a escola? Que consequências isso terá, provavelmente, para seu futuro?
- j) O Brasil é um país racista? Justifique.

Figura 16: Questões a partir do vídeo *Vista minha pele*.
Organização: Autora.

Em conversa após o filme, o *bullying* sofrido pela protagonista na escola foi à situação que mais incomodou os alunos, gerando uma catarse de exemplos de discriminações, presenciadas ou vivenciadas na nossa escola. Distinguiram diversas

violações de Direitos Humanos naquilo que assistiram, desde discriminação retratada até a pobreza da comunidade onde se passa parte da história. O fato de a escolha da Miss Festa Junina ser a venda de votos foi percebida como uma desvantagem óbvia para a personagem Maria, em relação à colega “negra” e, nessa “troca de papéis”, rica.

Sobre o que mais os/as incomodou no ao assistirem o vídeo:

A cena de bullying contra a Maria. É pura maldade, humilham sem motivo.

(Sheron, 15 anos)

Na escola também acontece o bullying, no recreio, na sala de aula, se a pessoa é negra, gorda, por qualquer coisa.

(Eduarda, 15 anos)

O professor que pensa que a aluna passa fome. Sempre acham que o negro é coitadinho, abandonado, sem família.

(João, 14 anos)

As falas dos alunos demonstram algo facilmente percebido no cotidiano escolar, seja no recreio, em aula, no atendimento aos pais dos alunos: a escola, tal qual a sociedade da qual faz parte, discrimina e inferioriza, através das agressões e xingamentos praticados pelos alunos, pela displicência de alguns/as professores/as junto aos estudantes, pelo atendimento pouco comprometido dos setores da instituição às dúvidas dos responsáveis pelos/as alunos/as. Enfim, ao “fechar os olhos” e esperar que, ao não expor o problema, solucionado ele estará, a escola estimula o preconceito. Como no mito de Procusto, a escola acaba por supliciar os

alunos negros ao não dar-lhes voz e representatividade, ao não garantir a igualdade de direitos que advém da celebração das diferenças dentro do grupo.

Sobre a comunidade onde Maria, personagem principal do vídeo, mora, os alunos identificaram características comuns à outras comunidades em áreas de vulnerabilidade social brasileiras, inclusive a da nossa própria comunidade escolar. Os vários problemas sociais presentes nesses lugares, como a falta de acesso a equipamentos urbanos (sistema de transporte de qualidade, calçamento, asfalto, postos de saúde e creches), a questão do subemprego e da precariedade das moradias, forma apontadas. Sobre a comunidade onde vivia Maria e as violações de direitos inerentes a esse lugar, os alunos responderam:

Parecida com a da nossa escola, feia, com casas pequenas e pobres. Às vezes falta luz e água. As crianças não tem onde ficar, então ficam na rua. Não tem bons empregos, então as pessoas fazem “bicos”. Aqui perto da nossa escola tem asfalto e pedras, lá é de chão batido. Às vezes, a polícia é muito violenta nessas comunidades.

(Érica, 14 anos)

Carente, sem praças, sem asfalto, sem carros. Algumas casas bem precárias, de tábuas. Nos locais mais pobres, as pessoas não tem bom atendimento médico e faltam creches e professores recente aos nas escolas

(Érica, 14 anos)

Essa associação, entre os serviços públicos ofertados e o entendimento dos Direitos Humanos, é bastante recente aos alunos/as e pode ser atribuído às discussões em sala de aula sobre o tema, suas garantias e violações. Então, perceber as violações desses Direitos Humanos na comunidade da Maria é também perceber-se como sujeito de direitos e suas comunidades como arcabouços de violações e garantias. Dessa forma, consolida-se a atuação do assunto trabalhado nas aulas de Geografia em seus cotidianos e a possibilidade de oportunizar uma

visão crítica e reflexiva frente às transformações do espaço geográfico e as intervenções políticas e econômicas nesse espaço.

Quando perguntados se a situação do racismo está mudando no Brasil, encontramos a seguinte situação: alguns alunos disseram que a situação está melhorando, e usaram como exemplo as cotas raciais, que proporcionaria uma oportunidade de “subir na vida” aos jovens negros; outros alunos disseram que a situação está igual ou piorando, e citaram justamente as “cotas raciais” como um exemplo de discriminação, pois, segundo eles, deixaria subentendido que os “negros são menos capazes”.

O Brasil está mudando em partes. Hoje vemos mais negros nas faculdades e na televisão. Mas ainda existe muito racismo, os negros são xingados.

(Nathália, 14 anos)

Os negros têm cotas para entrar na faculdade, mas ainda não conseguem empregos bons como os dos brancos. Geralmente seus empregos são na faxina, ou como pedreiros, camelôs, etc.

(Sophie, 14 anos)

Tem melhorado um pouco, mas as cotas para a faculdade acabam aumentando a discriminação, pois dizem que o negro tirou a vaga de um branco, que ele é burro. Acho que as cotas deveriam ser para os pobres, independente da cor da pele.

(Maurício, 14 anos)

Quando envolvemos o poder aquisitivo com a questão étnico racial, os alunos admitem que a ascensão social configura-se como uma vantagem para o/a negro/a.

No entanto, é uma vantagem parcial, na medida em que a hierarquia ainda se faz presente quando se compara negros e brancos de mesma faixa socioeconômica:

Sofrem menos racismo do que um negro pobre, mas ainda não são iguais aos brancos ricos.

(Carlos, 14 anos)

São melhores tratados por causa do dinheiro e não porque as pessoas os aceitam ou gastam deles.

(Carlos, 14 anos)

A aparência dos personagens na televisão e nas propagandas passou por mudanças, com uma maior participação de negros/as e pardos/as do que na época do filme *Vista minha pele*, e isso foi percebido pelos alunos. No entanto, da mesma do que ocorre nos livros didáticos, ainda temos a maior presença de brancos do que seria aceitável se fosse respeitada a distribuição étnica da população brasileira.

Tem mais negros hoje do que na época do vídeo, mas ainda tem muito mais brancos.

(Eduardo, 14 anos)

Retomando a ideia de que a identidade tida como norma é descaracterizada como identidade, ou melhor, não é percebida como diferença, vemos ainda, grande destaque na imprensa quando negros ocupam posições que tradicionalmente não seriam seu espaço, onde o “normal” seria a ocupação por um branco. Assim, quando um negro torna-se protagonista de uma novela, ministro, cientista reconhecido, etc., cria-se um espetáculo em torno do assunto. Esse destaque populista acaba legitimando o discurso de que “é só querer que se consegue”, “tem que correr atrás”, dentre outros, que acabam por deslegitimar as políticas sociais e

as campanhas de conscientização contra o racismo. O *diferente*, sempre invisibilizado, é posto em destaque quando “fora do seu lugar”.

The image is a collage of three news articles from UOL. The top article, titled 'Joaquim Barbosa toma posse e é primeiro presidente negro do Supremo Tribunal Federal', features a photo of Joaquim Barbosa and text about his appointment as the first Black president of the Supreme Court. The middle article, 'Nova temporada de 'Malhação' terá primeira protagonista negra', includes a photo of Aline Dias and text about her role in the TV show. The bottom article, 'Barack Obama é o primeiro negro eleito presidente dos Estados Unidos', shows a photo of Barack Obama. A fourth article, 'Moonlight é o doloroso drama de um jovem negro e gay que pode tirar o Oscar de 'La La Land'', is partially visible at the bottom.

Figura 16: Destaque quando o/a negro/a está “fora de lugar”

Fonte: Portais de Notícias, acesso em maio de 2016.

Essa questão da suposta falta de empenho dos/as negros/as e de certa “vitimização” da qual os/as negros/as são acusados ao buscarem direitos, denunciarem discriminações e apoiarem causas que lhes permitam concorrer com os brancos em condições mais justas, pode ser percebida através das falas do pai da menina rica. Com o discurso de que “no Brasil os direitos são iguais para todos” ele desconsidera a questão do racismo como algo institucionalizado em nosso país, retroalimentado por décadas de descasos e omissões do poder público para com violações de direitos dessas populações. Essa atribuição da culpa ao povo negro por suas próprias misérias pode ser verificada na fala de alguns estudantes.

Já, outros alunos denunciaram que essa fala de que “os brancos carregaram o país nas costas” vêm do silenciamento da história oficial sobre a contribuição dos

negros para a economia, cultura e sociedade brasileira. Portanto, os livros didáticos, as novelas e a mídia impressa, dentre outros, tiveram seu papel de criar uma realidade distorcida sobre a atuação de negros e brancos na constituição daquilo que hoje é o Brasil.

O pai da Maria disse que os brancos “carregaram” o Brasil nas costas porque acha que os negros não ajudaram em nada.

(Igor, 15 anos)

Ele faz de conta que não sabe que foi com o uso de escravos que muitas coisas no Brasil foram feitas.

(Igor, 15 anos)

Ele não valoriza o trabalho dos negros na sociedade, acha que só os brancos fizeram coisas importantes pelo país. Os negros sempre trabalharam, produziram coisas, mas, às vezes isso não aparece tanto quanto ao que os brancos fazem.

(Matheus, 15 anos)

O pai da guria acha que os negros ficam esperando pelo ovo na galinha, que eles não lutam muito para conseguir as coisas. Tem que “correr atrás”. Se lutar, a gente sempre consegue.

(Ana, 15 anos)

Questionados se negros e brancos tem as mesmas oportunidades, os alunos perceberam com facilidade as desigualdade de oportunidades e acessos:

É como o peixe e o elefante da charge. Nem todo mundo tem as mesmas coisas, os mesmos direitos.

(Gabriel, 15 anos)

Sobre os motivos que levam os jovens das áreas de periferia, na maioria negros/as e pardos/as, a abandonarem a escola, as respostas dadas pelos alunos são bastante familiares à realidade na qual estão inseridos e, vem de encontro, com aquilo que trabalhamos nas aulas de Geografia ao tratarmos do processo de Globalização: aumento das desigualdades entre ricos e pobres, necessidade maior de qualificação para manter-se no mercado de trabalho formal, precarização das relações de trabalho e subemprego, entre outros. Assim, facilmente, os alunos estabeleceram essas relações e detectaram as dificuldades que José, amigo de Maria teria para inserir-se no mercado de trabalho formal. Esse obstáculo, como já discutido nessa dissertação, leva a continuidade do “círculo vicioso” de miséria e discriminação pelo qual os/as negros/as são submetidos há décadas.

O menino saiu da escola para trabalhar e ajudar a família. No futuro ele vai ter muita dificuldade de conseguir um trabalho bom, porque hoje precisamos de muito estudo para conseguir uma vaga legal. Sem estudo, ele provavelmente só vai conseguir empregos que pagam pouco e são mais pesados, e sem carteira assinada. Se ele ficar doente ou sofrer um acidente, fica sem salário, dependendo da ajuda da família.

(Sheron, 15 anos)

Enfim, perguntados diretamente se “O Brasil é um país racista?”, embora ninguém se admita racista, todos consideram o racismo como algo estabelecido em nossa sociedade:

Sim, até no futebol as pessoas se xingam com racismo. os e ganham menos.

(Eduardo, 15 anos)

Sim, até os artistas negros sofrem *bullyng* no *facebook*. Nas ruas, os negros são tratados como ladrões e apanham na polícia.

(Igor, 14 anos)

Ao socializarmos as questões, problematizei as cotas raciais, através do argumento de rompimento desse “circulo vicioso” de empobrecimento no qual a população negra está, em parte, imersa, o que foi considerado por uma parte da turma; outra parte manteve-se rechaçando as cotas, em razão da tal igualdade absoluta de oportunidades que seria o justo (reproduzindo, por ironia, a charge trabalhada há algumas semanas, onde animais diferentes tinham que subir na árvore). Assim, percebo que, embora na teoria, no caso hipotético todos tenham percebido o absurdo do processo seletivo baseado em tarefas impossíveis para um grupo, quando damos cara à esses diferentes, as ações que buscam alguma equidade passam a ser vistos como privilégio. Apesar disso, ao resgatar o trabalho feito a partir da charge, onde diferentes animais tinham que subir em uma árvore para um processo seletivo, os alunos relacionaram os negros com aqueles que teriam menores condições de executar a tarefa e, assim, por analogia, “subir na vida”.

Todos, embora não se reconheçam como racistas, defendem que o Brasil é um país racista, dentro daquela constatação esquizofrênica já aqui citada, da presença do fenômeno sem o agente executor. Essa aparente contradição repercute uma realidade presente na sociedade: admitimos que existe racismo, mas de alguma forma culpamos os negros pela situação pelo qual são vítimas, embora não consigamos explicar de onde tiramos essa opinião. Como diz Harari (2015, p. 151), “os preconceitos impregnaram a hierarquia imaginada em um nível ainda mais profundo da consciência humana”.

5.6. Direitos Humanos de humanos sem direitos: os refugiados

O migrante assume a posição de refugiado quando deixa seu país de origem forçado por temores de perseguições étnicas, religiosas ou políticas, bem como após catástrofes ambientais-humanitárias que inviabilizem a permanência em seu país natal. Em 2013 a Organização das Nações Unidas declarava a existência de 15

milhões de refugiados em todo o mundo. No avançar da história, a situação dos refugiados, dos migrantes e dos deslocados internos e, mais recentemente, dos migrantes climáticos, emerge como um dos maiores problemas a se resolver pelos Estados e pela sociedade internacional.

A comunidade onde está inserida minha escola recebeu um grupo significativo de haitianos nos últimos anos, o que gerou desestabilizou uma comunidade já marcada por dicotomias: moradores do bairro x assentados retirados da Prefeitura das proximidades do Aeroporto x invasões; território de facção criminosa A x facção criminosa B, etc. Assim, novos tensionamento foram acrescentados, inclusive no cotidiano escolar, e é comum presenciar alunos dizendo que “não gostam deles (haitianos) porque são todos ladrões”. Por esse motivo, incluí esse grupo como um dos diferentes nesse trabalho. A identidade de toda uma população ser resumida ao rótulo de ladrões, bem como a ênfase dada à questão dos refugiados tanto no Brasil como na Europa pela mídia, motivou uma abordagem mais sistemática dessa condição.

Conceder asilo, acolher pessoas deslocadas de seu local de nascimento é uma das características da civilização humana. A migração, portanto, é uma das mais antigas formas de adaptação conhecidas. Atualmente, as migrações são uma oportunidade de repensar questões como cidadania, nação e nacionalidade, bem como analisar o papel do migrante na hierarquia social. Recentemente, duas migrações internacionais têm chamado atenção do mundo através do noticiário e das redes sociais: a de haitianos para o Brasil (inclusive Porto Alegre) e a de sírios e africanos para a Europa. A temática dos refugiados na Geografia da população torna-se mais relevante porque a discussão não se limita às regiões de origem dos conflitos, mas repercute por todo o planeta, em função do elevado número de pessoas necessitando de proteção internacional.

É na violação dos Direitos Humanos que se radica a causa fundamental pela qual as pessoas se veem coagidas a abandonar seu país de origem e solicitar asilo. O respeito e vigência dos Direitos Humanos nos países é a melhor maneira de prevenir os movimentos forçados de pessoas. Os motivos que normalmente levam uma pessoa a deixar seu país são de ordem política, econômica ou ambiental. Esses emigrantes estão à procura de uma melhor condição de vida, onde seus direitos sejam respeitados. Os refugiados encontram-se em uma situação onde seus

próprios governos não se esforçam ou não são capazes de assegurar sua proteção física e, por isso, são forçados a buscar abrigo junto a comunidade internacional.

Há, hoje, uma complexa e enorme crise humanitária de refugiados, o que não se via desde a Segunda Grande Guerra, agravada pelo capitalismo e pela desigualdade social. Partindo do pressuposto que os Direitos Humanos são processos de luta pela dignidade humana, entendemos que a ética dos Direitos Humanos vê na alteridade a condição de igualdade e respeito ao outro. Logo, um dos desafios do Direito Internacional dos Direitos Humanos, no que diz respeito à diversidade, é o reconhecimento do outro na sua diferença, inclusive na identidade do refugiado.

A criação dos Estados Nacionais e o conceito de nacionalidade levantaram fronteiras jurídicas à locomoção humana, que antes somente conhecia as barreiras naturais. Convencionou-se que cada Estado seria o único responsável pelo bem de sua população, sem transigir a interferência de terceiros em seus assuntos internos. Para coibir os excessos cometidos pelos Estados em relação aos seus habitantes (como os ocorrido durante e após a Segunda Guerra Mundial) a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em seu artigo XIV, dispõe que “todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países” e, em seu artigo XV “dispõe que toda pessoa tem direito a uma nacionalidade”. Para se adequar a essa Declaração, o Estado brasileiro possui como base jurídica para proteção do refugiado, além dos instrumentos internacionais relativo a esses migrantes presentes na Constituição Federal de 1988, a Lei 9.474/97, segundo a qual o refugiado pode obter documentos, trabalhar e estudar.

Nas aulas de geografia, através do mapa temático sobre imigração no mundo, o alunado facilmente percebeu que as pessoas costumam sair de regiões pobres e desprovidas de atrativos socioeconômicos para outras que lhes possa oferecer melhores condições de vida. Embora seja um mapa sobre migração e não sobre refugiados, permitiu iniciar a discussão sobre os motivos que levam comunidade a deixarem seus países de origem e elencar algumas situações de busca por refúgio que conheciam. Citaram os haitianos, os sírios, os africanos, mas também se lembraram dos judeus na Segunda Guerra.

Discutido em aula, a migração de sírios e africanos para Europa tem sido amplamente divulgada pela mídia, especialmente após os milhares de mortos por afogamento e exaustão tentando alcançar o Velho Mundo. O conflito na Síria

constituiu o principal foco dessa onda migratória, que se intensificou a partir da guerra civil entre os aliados do presidente Bashar al-Assad e rebeldes armados que procuram tirá-lo do poder. O caos social, então, se espalhou e exige maior atenção das instituições internacionais no encaminhamento de soluções conjuntas, pois não se pode negligenciar as possíveis consequências do esfacelamento de Estados envolvidos em guerras civis e que têm produzido milhões de refugiados desprovidos de qualquer direito.

Para embasar o debate, cada dupla de alunos recebeu duas reportagens, sendo uma sobre a vinda de haitianos para o Brasil e outra sobre a travessia de sírios e africanos para a Europa, para que lessem, respondessem as questões propostas e socializassem suas impressões e dúvidas sobre o assunto. Após, responderam questões elaboradas para conduzir a escrita sobre as questões propostas sobre os textos, como os motivos para os sírios e africanos buscarem refúgio nos países europeus, os/as alunos/as facilmente identificaram os motivos para a travessia pelo Mediterrâneo e as expectativas desse grupo sobre o que encontrariam na Europa.

Eles saem de suas terras porque elas estão destruídas pela fome, pelas guerras, pela violência. Não tem comida, não têm casa, não têm paz. É melhor arriscarem a travessia do que ficar no país deles.

(Igor, 14 anos)

Nos países africanos a pobreza, a fome e as doenças pioram com as guerras e conflitos. Na Síria também tem guerra, com muitos mortos e feridos.

(Nathalia, 14 anos)

Através da leitura da reportagem e com o apoio de Atlas geográfico os alunos estabeleceram a rota realizada pelos imigrantes até a Europa e perceberam que a Itália e a Grécia recebem os maiores contingentes populacionais em razão de suas posições geográficas, do acesso facilitado à costa da África e à Líbia, de onde partem a maioria desses refugiados. Da mesma forma, identificaram as violações de

Direitos Humanos que sofriam na Síria e na África e quais violações encontraram no continente europeu, sendo o desemprego, a xenofobia e o racismo o pior deles.

Nos seus países sofriam com a fome, a violência da guerra, a falta de remédios, de casa, de escola, de hospitais. Na Europa, sofrem com o preconceito, com a falta de empregos e oportunidades. Muitas são mandadas de volta para seus países.

(Bruno, 15 anos)

Outro movimento populacional acontece aqui na América: em 2010 um grande terremoto atingiu o Haiti, deixando cerca de duzentos mil mortos e agravando ainda mais a situação política e socioeconômica que já era precária no país. A partir daí, e devido o Exército Brasileiro prestar serviços humanitários¹⁵ nesse país desde 2004, o Brasil tem recebido crescente contingente de haitianos, que ingressam no território através do Amazonas e do Acre e vêm em grande número para o Rio Grande do Sul (principalmente Porto Alegre e Serra Gaúcha.)

A imagem vendida do Brasil nesse país caribenho e o discurso gerado a partir disso sobre o país criou nesses migrantes/refugiados a expectativa de encontrar um lugar acolhedor, próspero, com grande quantidade de empregos e bons salários, onde teriam moradia e educação (item muito valorizado na cultura haitiana). O Brasil é signatário dos principais tratados sobre refugiados e possui um regimento interno coerente com os acordos internacionais, a Lei 9474/1997, que define mecanismos para a implementação do estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências, o que é um grande atrativo para a vinda de refugiados do mundo inteiro. No entanto, por despreparo do Estado brasileiro em dar abrigo a essas pessoas e pelo preconceito que encontram da nossa população, esses estrangeiros são discriminados, explorados em trabalhos de baixa remuneração, vivem em moradias improvisadas e superlotadas, com acesso precário à saúde e educação (DUTRA, 2014).

¹⁵Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti é uma missão de paz criada pelo Conselho de Segurança das Nações Unidas em 30 de abril de 2004, por meio da resolução 1542, para restaurar a ordem no Haiti, após um período de insurgência e a deposição do presidente Jean-Bertrand Aristide (DUTRA, 2014).

Dá mesma forma que fizemos ao tratar dos refugiados na Europa, utilizamos a reportagem e o Atlas para identificar a travessia feita pelos haitianos até o Brasil. Em conversa sobre a vinda dos haitianos para o nosso país, os alunos discutiram sobre as dificuldades enfrentadas por eles, em relação ao idioma, ao fato de ficarem longe de suas famílias, de não conseguirem empregos e, principalmente, por sofrerem discriminações e racismo de parte população brasileira.

O Haiti já era um país bem pobre e que sofria com a Guerra. Com o terremoto, a situação ficou muito pior, pois o pouco que tinham de esgoto, escolas, hospitais, casas foi destruído.

(Paloma, 15 anos)

Eles já não tinham quase nada, daí a situação piorou depois do terremoto.

(Eduardo, 15 anos)

Sobre as violações de Direitos Humanos que os haitianos sofriam em seu país e aquelas agressões que sofrem aqui no Brasil, novamente a discriminação foi o tema mais enfatizado:

Haiti: guerra, falta de comida, de escolas, de hospitais, de esgoto, água encanada, remédios.

Brasil: preconceito, violências, desemprego.

(Sheron, 15 anos)

No Haiti era quase impossível sobreviver, pois faltava tudo. Aqui no Brasil a situação é um pouco melhor, mas eles ganham muito pouco, moram em barracos ou de favor, ficam longe de suas famílias e sofrem com o preconceito. Muitas vezes negros brasileiros chamam haitianos de macacos.

(Nathalia, 15 anos)

Problematizamos um fenômeno recente na nossa escola, corriqueiro no recreio, a de chamar colegas negros/as, de forma pejorativa, de haitianos. Várias vezes ao longo da história, a identidade nacional é usada como estigma e justificativa para a discriminação. Foi assim com os judeus, tem sido assim com os islâmicos na Europa e com os latinos nos Estados Unidos. Agora, fazemos o mesmo com os haitianos da comunidade.

O corpo nasce do entrelaçamento entre a natureza e a cultura, como se verifica nesse caso dos xingamentos nos recreios, em nossa escola. Questionados porque chamam os colegas de haitianos, alegaram que eles são diferentes e elencaram: eles são negros “mais pretos”, vestem-se muito arrumados, as meninas adornam-se com laços e fitas nos cabelos muito bem penteados e são “muito educadinhos” e formais. Conversamos sobre esse *bullying* e alguns defenderam que eles são diferentes da mesma forma que todos nós todos somos. Procurei estabelecer com eles um pacto de vigilância: discriminação não é opinião.

Embora não sejam com atitudes pontuais que serão suprimidas as discriminações de qualquer tipo, defendo que, o fato de não conseguirmos mudar toda a realidade, não pode fazer com que nós deleguemos nossa função formativa. Embora possa não ter resultado em curto prazo, se outros professores chamarem a atenção das turmas para o fato de que o bullying a que submetem os colegas haitianos em nada difere, em gravidade, daquele que eles próprios sofrem, podemos oportunizar o questionamento, por eles/as, dessa situação e proporcionar uma melhor interação entre os/as alunos. O combate a discriminação e a celebração das diferenças precisam ser um projeto de escola; no entanto, enquanto isso não acontece, não posso me furtar de questionar as discriminações quando as vejo.

Esse preconceito aparece também nas questões respondidas em aula, pois suas escritas sobre serem ou não a favor de o Brasil acolher esses refugiados guarda muito desse desconforto: muitos se colocaram contra a vinda dos haitianos ao Brasil. Entre os motivos estão a pobreza do nosso país, os poucos empregos, inclusive para os brasileiros. No entanto, alguns alunos trouxeram a prerrogativa dos Direitos Humanos e sua universalidade para defender o asilo a essas pessoas no Brasil.

O Brasil já é muito pobre e não consegue atender bem nem os brasileiros. Acho que os haitianos deveriam tentar reconstruir o seu país ou fugir para os Estados Unidos, que são ricos.

(Igor, 15 anos)

O Brasil já ajuda com o Exército. Aqui não temos empregos para todo mundo, vai acabar piorando os empregos para os brasileiros.

(Eduardo, 15 anos)

Todos os países têm obrigação de ajudar. Se fosse em nosso país, também íamos fugir para outro. São seres humanos.

(Marcelo, 14 anos)

Se os políticos não roubarem sobra dinheiro para ajudar os brasileiros e os haitianos. Dá para ajudar todo mundo. É um direito humano poder procurar um lugar melhor para viver.

(Bianca, 14 anos)

Ao tratar dos refugiados sírios e africanos, não apareceram falas como as dos alunos Eduardo e Igor, de que os “refugiados tiram os empregos”, por exemplo. Isso remete a questão da tolerância, que alguns defendem quando tratamos de *diferentes* e Direitos Humanos. Toleramos o diferente, toleramos o negro, o deficiente, o refugiado, o gay. No entanto, tolerar ainda é discriminar, pois existe uma hierarquia embutida nessa relação social: não os ofendemos, fazemos alguma caridade para eles e até podemos ser “amigos” deles, mas ainda mantemos um afastamento, pois somos o “normal”. Assim, hipoteticamente, alguns alunos aceitam que os países abriguem refugiados, desde que não seja o seu país, que não morem em seu bairro, divida com eles seu ônibus e sua escola, etc. Por isso, a tolerância

não é o objetivo a ser alcançado, mas sim uma perspectiva de convívio social onde a diferença seja algo visto como salutar, positivo e até desejado.

Independente dos motivos, do país de origem e destino, os refugiados compartilham de questões como a constituição de identidades sociais e regimes de representação, que são construídas nas práticas sociais, como o outro. Nas palavras de Woodward (2007, p. 46), a produção da identidade do forasteiro tem como referência a identidade do habitante local. Sobre isso, o trecho abaixo destaca a destituição do sujeito de quaisquer outras identidades que a não a de refugiado:

De fato, o imigrante só existe na sociedade que assim o denomina a partir domínio em que atravessa suas fronteiras e pisa em seu território; o imigrante “nasce” nesse dia para a sociedade que assim o designa. Dessa forma, ela se arvora o direito de desconhecer tudo o que antecede esse momento e esse nascimento. Esta é outra versão do etnocentrismo: só se conhece o que se tem interesse em conhecer, entende-se apenas o que se precisa entender, a necessidade cria o conhecimento; só se tem interesse intelectual por um objeto social com a condição de que esses interesses sejam levados por outros interesses, com a condição de que encontre interesses de outra espécie (SAYAD *apud* JARDIM, 2016).

Parte dos Estados tem dificultado o reconhecimento, em seu território, do status de refugiado às pessoas que migraram por causa dos aspectos econômicos, por temer que a proteção a estrangeiros possa desestabilizar as economias domésticas. De certa forma, isso explica a grande relutância de alguns países em ceder parte de sua soberania aos instrumentos internacionais responsáveis pelo estabelecimento dos deveres na concessão do asilo. Essa postura baseia-se na prerrogativa do Estado de decidir quem deve permanecer em seu território, flexibilizando a sua obrigatoriedade diante do seguro legal aos refugiados.

O acolhimento dessas pessoas pelos países, pelas Instituições, pelas empresas está profundamente atrelado às relações de poder. Assim, o controle estabelecido junto a esses sujeitos visa adequá-los ao modo de vida da sociedade onde deverão se inserir, homogeneizá-los às práticas sociais vigentes, normatizá-los. A discriminação, o preconceito ou mesmo as ações de zelo e cuidado com esses refugiados constituem-se como manifestações de poder que tensionam as relações entre a população local, os migrantes forçados e as instituições. A diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas nesse processo.

Santomé, ao analisar as identidades nacionais da Espanha, traz elementos que podem ser aproveitados para pensar sobre as identidades desses refugiados:

Essa repressão das identidades nacionais da Espanha vinha acompanhada, além disso, de um silenciamento e desconfiguração das diferentes culturas nacionais existentes em qualquer dos outros Estados plurinacionais conhecidos. Assim, por exemplo, nos materiais curriculares utilizados durante a ditadura franquista é impossível encontrar uma só alusão à existência das diferentes nações que integram Estados como: a ex-União Soviética [...] (2013, p.162).

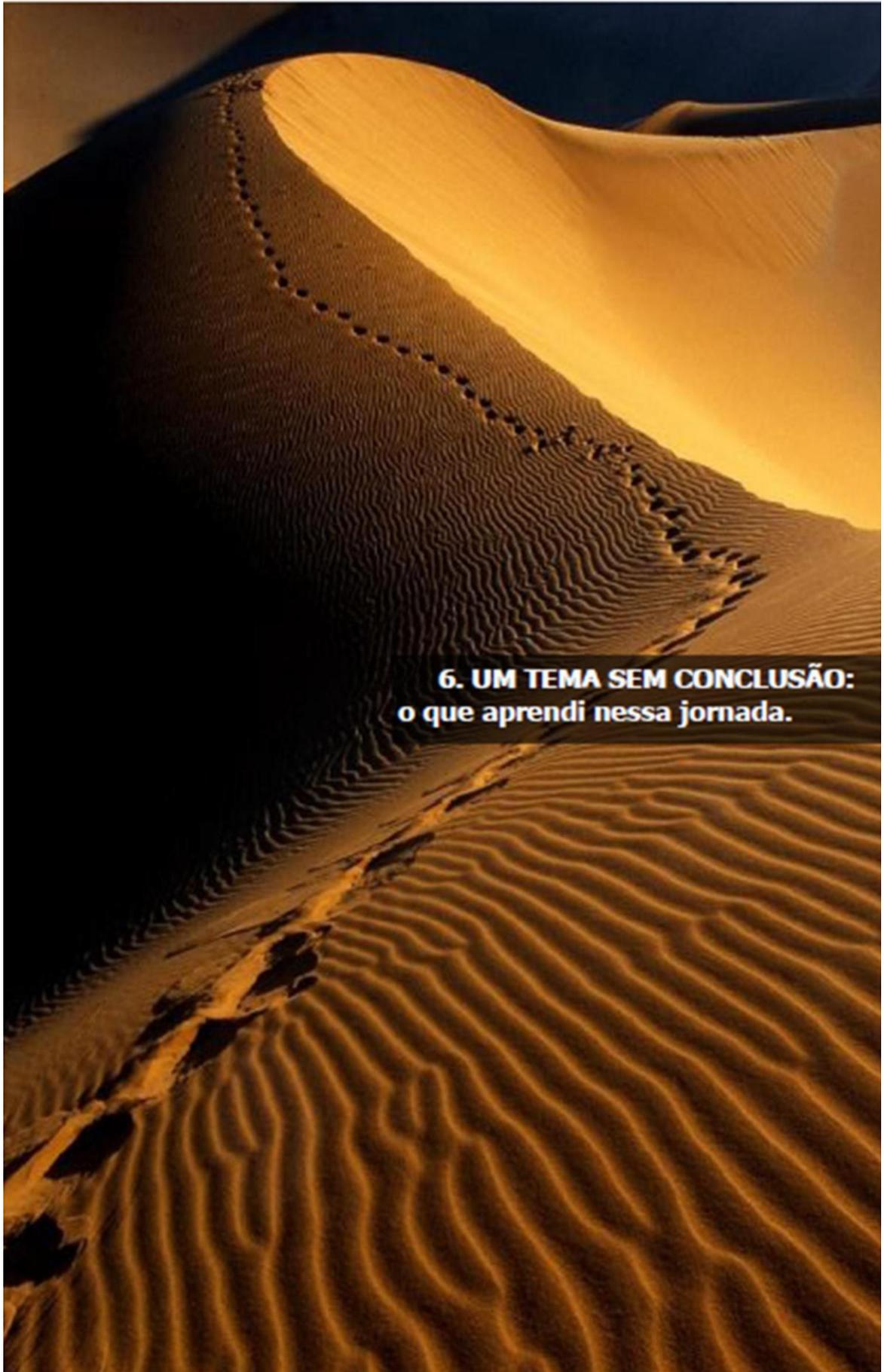
Da mesma forma, que papel é dado à constituição étnica da população brasileira, rio-grandense, porto-alegrense? Como esses destaques e silenciamentos influenciam os discursos sobre os migrantes/refugiados contemporâneos? Woodward (2007) destaca que a migração produz identidades plurais, porém contestadas na medida em que a migração, dizendo que é "um processo característico da desigualdade em termos de desenvolvimento. Nesse processo, o fator de 'expulsão' dos países pobres é mais forte do que o fator de "atração" das sociedades pós-industriais e tecnologicamente avançadas" (p.21).

Entre o alunado, que discursos circulam sobre refugiados, inclusive sobre os haitianos que habitam em suas comunidades? Eles são percebidos como algo além de haitianos? Em um mundo que definimos como globalizado, não poderia o conhecimento das injustiças, da fome, da pobreza de muitos países serem suficiente para gerar a solidariedade para com esses refugiados? Finalmente, na medida em que "o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica" (WOODWARD *apud* HALL, 2000, p. 27), o que se pode apreender sobre o tempo histórico e a cultura dos estudantes a partir dos seus discursos sobre os refugiados?

As respostas dos alunos e suas manifestações em sala de aula demonstram que a identidade do haitiano e sobrepõe a quaisquer outras (de homem ou mulher, pobre ou rico, negro ou branco), gerado pela falta de empatia para com aquele intruso na comunidade. Como já comentado, mesmo os negros colocam-se de forma superior à esses imigrantes, na ideia de que "além de negros, são refugiados. Na hierarquia das identidades encontram-se em posição mais desfavorável do que mulheres ou os negros, pois numa situação de igual pobreza, ainda enfrentam a dificuldade da cultura e do idioma. O mito que circula entre eles de que os haitianos são ladrões dificulta ainda mais a integração e contato entre brasileiros e as pessoas vindas desse país caribenho.

Embora os xingamentos sejam dificultados pela vigilância dos professores, os alunos haitianos ainda permanecem isolados nos recreios ou com seus pares. Essa situação é atenuada na Educação Infantil e nos primeiros anos escolares. Lá, todos são diferentes, ainda não existe a consolidação de um grupo com determinado padrão de comportamento para gerar essa distinção nós x eles. Já nos últimos anos do Ensino Fundamental, essa aversão já está mais estabelecida e consolidada.

Ações várias têm sido tomadas pela escola de modo a diminuir a discriminação e empoderar os estudantes haitianos. Estudos sobre o Haiti e sua cultura, práticas de integração (inclusive esportivas), torneios, atividades em grupo. No entanto, a superação efetiva do preconceito de dará com intervenção contínua e de médio prazo, para superar a mera tolerância (onde se “atura” o outro, mas ainda se percebe ele como inferior) para uma situação de convívio espontâneo e empático. Contudo, cabe destacar, enquanto a intolerância estiver permeando as relações sociais sequer a naturalização será garantia de respeito aos imigrantes, refugiados ou aos supostamente *diferentes* – excluídos que são a priori.



6. UM TEMA SEM CONCLUSÃO:
o que aprendi nessa jornada.

6. UM TEMA SEM CONCLUSÃO: o que aprendi durante essa jornada

Embora essa escrita esteja se encaminhando para o final, minha trajetória docente e a realidade de lutas e injustiças que meus alunos e eu compartilhamos, as disputas políticas e ideológicas que nos atravessam e as violações de Direitos Humanos que presenciamos e vivenciamos se perpetuarão em nossos cotidianos e em nossa sociedade, pelo menos por um tempo. A sempre presente luta pela conquista/manutenção de direitos, pela defesa das conquistas sociais daqueles que nos precederam, pelo direito de sermos iguais em nossas diferenças, enfim, as lutas por uma “vida que não nos dê vergonha viver” como nos alerta Larrosa na epígrafe dessa dissertação_ ainda serão parte daquilo que somos e daquilo que almejamos ser. Essa luta não tem fim e, quase sempre, mais batalhas perdemos do que ganhamos: minha profissão permanece desvalorizada, meus alunos continuam morando em condições precárias, inseguros e desprovidos de assistência pública.

Discutimos Direitos Humanos, mas ainda presencio sua violação, diariamente, na escola e em seu entorno: praticada pelo Estado, pelos alunos, por suas famílias, pelos professores e, quem sabe(!), por mim própria. Reside nessa contradição, entre o que se tem e o que se quer a angústia e o deleite em fazer essa pesquisa: posso avaliar, ainda que parcialmente, se meus alunos sabem os pontos cardeais, se relacionam a atual etapa do capitalismo com a Globalização, se conseguem inferir o clima de Berlim ou de Caracas através da observação de climogramas. Mas não posso quantificar o quanto os alunos (re) construíram suas identidades ou o quanto (trans) formaram seus discursos sobre as minorias. Não existe instrumento que avalie o potencial de indignação que tinham antes e depois das nossas aulas quando na presença de uma injustiça ou o quanto hoje veem a diferença como algo a ser valorizado, ou não.

Então, se esse estudo não é mensurável em sua validade ou alcance, se não é possível sequer estabelecer qualquer causalidade entre as propostas aqui descritas e as aprendizagens dos alunos, podemos nos perguntar: de que valeu essa jornada?

Acima do notebook onde digito, na parede, tenho fixada em uma pequena moldura uma frase de Fernando Birri, atribuída a Eduardo Galeano, de que gosto muito, e que sempre me toca quando releio. É parecido com isso o meu quadrinho:

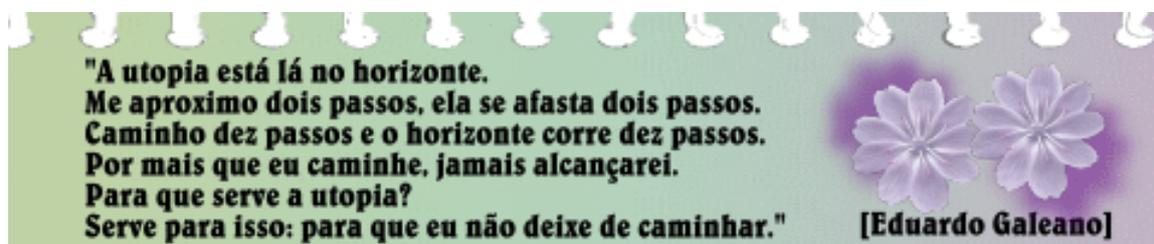


Figura 17: Utopia como motivação.
Fonte: Facebook.

Trabalhar com Direitos Humanos, com valores sociais justos, com empatia e empoderamento é trabalhar mergulhado em utopia. Ser professor é ser utópico. Especialmente em épocas difíceis, de ataques e desmontes àquilo que consideramos certo e bom, a docência é um exercício de fé, pois “todo professor é um crente, ainda que ateu seja” (KAERCHER, 2014, p. 242). Então, é a utopia que ampara essa pesquisa: a esperança de que a educação e, quem sabe, a Geografia Escolar e minhas aulas possam, de alguma forma, ajudar meus alunos a buscar pelo que for melhor para si e suas famílias, através de um convívio respeitoso e solidário consigo e com o outro. Dito de outra forma, tenho fé de que a escola, além de lugar de construção de saberes e aquisição de habilidades, possa ser também palco de compreensão e expansão de possibilidades, ou ainda, espaço de liberdade de (re) construção de identidades e celebração de diferenças.

Cabe aqui resgatar, brevemente, a trajetória percorrida por essa pesquisa. A utopia aqui defendida já se apresentou no tema central dessa pesquisa: experimentar uma Geografia Escolar afinada com pressupostos da Educação em Direitos Humanos. A própria ideia de Direitos Humanos é uma utopia, criada para permitir que os humanos cooperem de maneira eficaz e que construam uma sociedade melhor. E como todas as utopias, seu objetivo não foi e talvez nunca seja plenamente alcançado, embora a existência da ideia de direitos para todos e sua divulgação oportunizem a busca da observância de seus pressupostos, o que já acarreta uma série de melhorias e resguardos a todos, especialmente aos mais desprotegidos. A educação que considere essas prerrogativas deve estar alinhada

com ideia da universalidade dessas garantias e de que esses direitos devem ser para todos, incluindo aí o direito que a diferença seja valorizada.

A utilização dos Estudos Culturais como embasamento teórico e inspiração metodológica dessa escrita, foi necessária na medida em que as temáticas aqui tratadas são reflexos da organização social da contemporaneidade, onde a constituição das identidades/diferenças devem ser entendidas como algo fundamental para a compreensão desse tempo histórico, devendo, por isso, estarem presentes nas pesquisas na área da Educação. A própria Geografia, que constituiu seus discursos atravessada pelos regimes de verdade dos diferentes tempos históricos, pode estar afinada com o atual momento, privilegiando em seu escopo curricular e metodológico as questões referentes à defesa dos Direitos Humanos e pela busca da garantia da existência e dos direitos dos *diferentes*, ou seja, de grupos socialmente deslegitimados, como as mulheres, os gays, os refugiados e os negros, dentre outros. Assim, tratou-se de como a busca de sentido e a busca pelo que somos - eu, eles, a sociedade - pode fazer parte das aulas de Geografia.

Ao tomar emprestada a figura de Procusto da Mitologia Grega para essa dissertação, procurei enfatizar o papel normatizador e homogeneizador da escola, onde, embora seja o lugar onde primeiro se deparam com os/as alunos/as diferentes de si, de suas famílias e comunidade mais próxima, não se faz *locus* de celebração da diferença, pelo contrário, é onde eles/as e seus colegas são “esticados” para que caibam nesse leito de Procusto, para que se enquadrem naquilo que a instituição escolar dita como verdadeiro, certo e normal.

Nessa dissertação foi realizada a discussão entre o referencial teórico sobre identidade/diferença e os escritos dos meus alunos, feitos a partir de situações de aprendizagem propostas por mim, sobre Direitos Humanos e os *diferentes* selecionados para essa pesquisa, lembrando: mulheres, gays, refugiados e negros. Esse embate entre o que os autores dizem sobre os *diferentes* e o que meus alunos/as falam/escrevem sobre a mesma identidade pode ser considerada como o corpo dessa pesquisa e razão de ser da mesma. Verifiquei através dessa “acareação” entre esses diferentes escritos o quanto meus alunos reproduzem aquilo que os pesquisadores destacaram como sendo “senso comum” ou uma fala desprovida de embasamento e crítica mais apurada. Esses ditos também se encontram na imprensa, nas conversas familiares e entre amigos. Essas opiniões despretensiosas e sem compromisso com referências ou estudos mais

aprofundados, esse “falar sobre o outro” que estamos tão acostumados, determina, em grande parte, as violências e discriminações para com aqueles que estão “com os pés e as mãos para fora”, retomando o mito de Procusto. São esses ditos que legitimam a violência contra os mais pobres, os negros, as mulheres “sem marido”, os refugiados. São esses discursos que sobrepõem a cor da pele, o gênero ou a orientação sexual à competência ou a excelência acadêmica de uma pessoa. São esses modos de pensar e esses ditos que condicionam a escolha de governantes, as postagens de apoio ou ódio nas redes sociais, a audiência dos programas de rádio e televisão e o engajamento às causas e manifestações públicas.

Dessa forma, problematizar esses “sensos comuns” nas aulas de Geografia pressupõe (re) mexer com uma série de valores e discursos familiares e comunitários. Essa é, também, uma função da escola: contribuir para o processo civilizatório, extrapolar “achismos” e posições pré-concebidas, privilegiar o pluralismo de ideias, exercitar a argumentação embasada sobre fatos e versões desses fatos. Portanto, não é para mim nenhuma celeuma contrariar o entendimento das famílias sobre o que é ou não aceitável, pois o fazemos de forma a respeitar inclusive essas diferenças de pensamentos trazidos pelos alunos de suas casas. Mas é óbvio que esse confronto não é fácil, algumas vezes é desconfortável para eles e para mim, principalmente quando tocamos em dores que procura-se esquecer: o racismo, as humilhações, os abusos e a violência doméstica, enfim, todas as misérias que também nos constituem como sujeitos.

Embora não seja possível mensurar as prováveis mudanças de entendimento e comportamento dos alunos em relação às temáticas trabalhadas, vejo méritos em simplesmente mobilizar seus pré-conceitos e preconceitos, possibilitando-os exercitar uma argumentação que supere o “porque sim” que cotidianamente utilizamos, para empregarem, ainda que de forma incipiente, relações entre suas opiniões e textos, vídeos, discussões apresentadas na disciplina de Geografia e em outros componentes curriculares.

Essa pesquisa mobilizou os ditos dos meus alunos e meus também. A busca por referencial teórico feita para embasar a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos e os *diferentes* trouxe embasamento e argumentação para minhas próprias ideias. Se antes eu sentia uma indignação difusa a respeito de alguma discriminação ou violação de direitos, hoje consigo me posicionar a respeito, pois sei as condicionantes dessa discriminação, no que ela está baseada, quais as

contradições que estão embutidas nos discursos em que se apoiam esses preconceitos e ódios, etc. As leituras me trouxeram segurança ao defender os Direitos Humanos na minha atuação profissional e na minha vida pessoal.

Sobre isso, entendo que foi um acerto a adoção dos Estudos Culturais como guia do percurso investigativo dessa pesquisa. As leituras envolvendo os Estudos Culturais me possibilitaram discutir sem amarras e formalismos a questão dos *diferentes*, dando-me liberdade na busca por referências à essa pesquisa e a sua constituição metodológica. Oportunizou-me o contato com temas e autores que com os quais eu não tivera contato no meu percurso acadêmico anterior, me possibilitando agregar novas leituras aos meus próprios discursos.

Enfim, voltando à questão inicial desse capítulo: do que valeu essa jornada?

Essa dissertação se junta às escritas de outros pesquisadores na construção de embasamento teórico sobre o tema da Educação em Direitos Humanos, do papel da escola na (re) constituição de identidades e diferenças na escola e do papel da Geografia na discussão de temas contemporâneos envolvendo minorias e grupos socialmente desfavorecidos. Se considerarmos o quão poucos são os trabalhos nessas áreas, espero que esse trabalho seja mais uma gota em um oceano de possibilidades de estudos a serem realizados.

O percurso realizado ao longo do Mestrado em Geografia/UFRGS e da escrita dessa dissertação trouxe a mim novas perspectivas de entendimento da Geografia Escolar. Embora, eu própria e os interlocutores dessa escrita possam fazer críticas a respeito das atividades propostas aos alunos/as e sua condução em aula, é preciso considerar a validade da tentativa de não fazer da Geografia na escola um fim em si mesma, mas antes uma Geografia como possibilidade de entendimento e, principalmente, de atuação no mundo. Extrapolar o acúmulo de informações, ainda comum à Geografia escolar, sob o risco de transformar nossas aulas em um elenco de curiosidades e informações isoladas sobre lugares e povos, como em um *Discovery Channel* pouco atrativo e de baixa qualidade e, assim, nos fazermos obsoletos. Ou, como nos fala Kaercher, uma Geografia Escolar que nos permita (...) “humanizar a Terra com uma espacialidade mais justa e fraterna que permita aos estratos mais deserdados não só saciarem a fome de pão, mas também de poesia e fantasia.” (2014, p.254). A Geografia precisa, na escola, ter uma existência mais digna do que ser um repositório de curiosidades.

Para meus alunos, acredito que o percurso investigativo para o qual contribuíram agregou a eles a oportunidade de experimentarem o estranhamento em relação a si próprios e seus pares, sobre como se percebem, como entendem suas identidades e diferenças em relação à seus pares, que se deem conta das violações de direitos que submetem e ao qual estão submetidos enquanto jovens, meninos/meninas, negros/brancos, gays/heteros da periferia de Porto Alegre. Percebo que passaram a espacializar essas garantias/violações, dando-se conta de que seriam outras as atuações/omissões dos diversos agentes, caso alguns dos fatores mudasse: sexo, condição social, localidade, idade, cor de pele, orientação sexual, etc. Ao espacializar essas demandas, dão se conta de que o que sofrem não é só pelo que eles são, mas pela posição que ocupam no contexto social. E assim, melhorar suas vidas passa, principalmente, em modificar esse contexto.

Finalmente, o crescimento e a aprendizagem ocorrem no diálogo de homens e mulheres, adultos e jovens, comprometidos com a transformação das coisas em prol da melhoria da vida humana, da capacidade de criar e recriar. Acreditar nas pessoas, nos alunos, no potencial inerente a todos de se transformar é fundamental para uma Educação em Direitos Humanos. Por isso deve-se fazer a vigilância constante da nossa prática, daquilo que é transmitido nas entrelinhas da rotina escolar, na escolha dos conteúdos, na seleção daquilo que é dito, de como é dito e daquilo que é silenciado. Das coisas e pessoas que são vistas ou invisíveis no cotidiano da sala de aula.

A educação pode isso porque é fruto da intencionalidade e da ação humana. A educação pode transformar, brincando novamente com a música de Chico Buarque, o “cale-se” em inocente “cálice”, pode, tal qual Teseu, matar Procusto e impedir que sejam, eles e nós, esticados ou decapitados para que caibamos naquilo que a sociedade nos impõe. Em tempos de segregação e desmonte de conquistas sociais, o professor, mais do que nunca, tem que ter consciência da importância social da sua atuação. Se, essa potência que atribuímos à educação é uma utopia, reconheçamos nisso o seu valor, porque mais importante que o fim da jornada é a trajetória, e é longo o caminho para quem persegue a utopia.

Sigamos em frente, portanto...

REFERÊNCIAS

ALVES, José Augusto Lindgren. A declaração dos direitos humanos na pós-modernidade. **Os direitos humanos e o direito internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, p. 139-166, 1999.

ARÁN, Marcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. **Estudos Feministas**. Florianópolis. jul-dez 2013.

BENEVIDES, Maria Victória. Cidadania e Direitos Humanos. **Instituto de Assuntos Avançados da USP**, São Paulo, p.1-11, 2015. Trimestral. Disponível em: <Goo.gl/Mq5KB4>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001. Disponível em: < <https://goo.gl/Xe8m3o>>. Acesso em: 15 jan.2016.

BRANDÃO, Simone; MIRANDA, Valéria dos Santos Noronha. Homofobia e invisibilidade na educação. In: **Anais do Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos**, Vitória, p.01-10, 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/3YY1yF>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

BRASIL: **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília:1990.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/27gN25>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <https://goo.gl/gDYcgE> >. Acesso em: 06 jan. 2015.

_____. **Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar**. Brasília: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – MEC/INEP 2009. Disponível em, < <https://goo.gl/xzBSJp> > Acesso em: 03 Jun. 2013

BUARQUE, Chico; GIL, Gilberto. Cálice. In.: BETHÂNIA, Maria. **Álibi**. Rio de Janeiro: Polygram, 1978. Disponível em: <https://goo.gl/RbJHfh>. Acesso em: 03 jan. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, 2012.

CAVALCANTI, Lanna de. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CIRQUEIRA, Diogo; CORRÊA, Gabriel. Questão étnico-racial na geografia brasileira: em debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia**, v.10, n.13, jan-jun.2014.

COSTA, Marisa. Velhos temas, novos problemas _ a arte de perguntar em tempos pós-modernos. **Caminhos investigativos III** – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.199-214.

COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. N.º 23, maio-ago.2003.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p.39-50, 2011. Disponível em: < <https://goo.gl/nYaBA2>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

DORA, Denise Dourado. Cidadania e Direitos Humanos: para todos ou para alguns?.**Texto do Curso de Extensão em Educação em Direitos Humanos/UFRGS**. Porto Alegre, 2015.

DUSSEL, Enrique. Meditaciones anti-cartesianas: Sobre el origen del anti-discurso filosófico de La modernidad. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, n. 9, julio-diciembre 2008, p. 153-197.

DUTRA, Luiza Corrêa. **O acolhimento institucional dos refugiados e migrantes no Brasil**: um estudo de caso sobre a integração social dos haitianos residentes em Porto Alegre, RS. 2014. 444 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais: Bacharelado., Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ESCOUTO, Cláudio. **Escola e Geografia: Microviolências homofóbicas**. TCC (Graduação) – Curso de Geografia: Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FILIZOLA, Roberto. **Didática da geografia**: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação. Curitiba: Base Editorial, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

_____.Desafios de Foucault a teoria crítica em educação. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed,2011.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

GIRON, Maria Francisca Rodrigues. As violências e seus contextos. In: ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola (Org.). **Módulo 2: violências, Rede de Proteção e Sistema de Garantia de Direitos**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010.cap.2.

HALL, Stuart. Estudos culturais e seu legado teórico. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2005

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

IPEA/ INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: Ipea, 2011. 39 p.: il.

JARDIM, Denise. **Os Direitos Humanos dos imigrantes: reconfigurações normativas dos debates sobre imigrações contemporâneas no Brasil contemporâneo**. Densidades, São Paulo, v. 14, p.68-85, dez. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/GQFAHQ>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na pratica docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Critica**. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo São Paulo, 2004.

_____. Das coisas sem rosa uma delas é a pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, Ivaine et al (Org.). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LAURENTIS, T. A tecnologia do Gênero. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

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

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et. al. (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 85-101.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MAZZON, J.A. (Coord.). **Preconceito e discriminação no ambiente escolar**. São Paulo: FIPE/USP; Brasília, DF: Inep, 2009.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado, v. 2, 2003.

MORAES, Marta Corrêa de. **Currículo e violências: interfaces com a escola**. In: LEITE, Amanda Maurício Pereira; ROSA, Rogério Machado (Org.). Educação, Escola e Violências. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011.

MOUFFE, C. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Política e Sociedade. N.º 03, out. 2003.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

ONU/Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, ONU:1948.

_____. **Plano de Ação: Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Unesco, 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/b5jtLL>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias. In: MEYER, Dagmar. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

_____. A Metodologia Alquimista é pós-crítica. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.11.p.271-289, abril, 2013.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizagem livre, plural e democrático. **Educar em Revista.**, Curitiba, v. 39, p.51-71 2011. Disponível em: < <https://goo.gl/gf65vR>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Inclusões sociais no currículo da geografia: a produção acadêmica na área. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 215-226.

POCAHY, Fernando; OLIVEIRA, Rosana de; IMPERATORI, Thaís. Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres : EdUnB, 2009. 196 P.

PONTUSCHKA, Nídia; PAGANELLI, Tomoko; CACETE, Núria. **Para ensinar e aprender geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Mara Rejane; RIBEIRO, Getúlio (Org.). **Educação em Direitos Humanos e diversidade**: diálogos intedisciplinados. Maceió: Edufal, 2012. 704 p. Disponível em: < <https://goo.gl/PGkKT8>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

RIOS, Roger. **O direito da antidiscriminação e a tensão entre os direitos à diferença e o direito geral de igualdade**. Direitos Fundamentais e Justiça. Jan-Mar. 2012.

_____. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na escola**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2009. p. 53-83.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, R.. A Lei 10.639 e o ensino de geografia. **Revista Tamoios**, set. 2011. Disponível em: < <https://goo.gl/7qUUiU>>. Acesso em: 03 Abr. 2016..

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola Pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. 2000. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____.; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 27, p.13-24, 2011. Disponível em: < <https://goo.gl/rZUgrG>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

_____.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, v. 8, 2000.

_____. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3ª Edição. Autêntica. 2010.

_____.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

SIMON, Roger. A pedagogia como tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TONINI, Ivaine. **Identidades capturadas** : gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia. 2002. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: < <https://goo.gl/FWznDD>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

_____. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2006.

_____.; KAERCHER, Nestor André. A diferença como possibilidade de discutir a desigualdade e combater o preconceito: A geografia que faz diferença. **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 55-71.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p. 190-260, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola *et al* (Org.). **Violências, rede de proteção e sistema de garantia de direitos**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José; GENRO, Maria Elly Herz. Educação e Direitos Humanos numa perspectiva intercultural. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 23, p.237-245, 2014. Jan/jun. Disponível em: <<https://goo.gl/2TvifY>>. Acesso em 01 mar.2016.

ANEXO A: Frases sobre o século XX.



E.M.E.F. _____
Profº(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia
Nome: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___

O SÉCULO: VISTA AÉREA *Olhar panorâmico*

DOZE PESSOAS VÊEM O SÉCULO XX

René Dumont (agrônomo, ecologista, França): "Vejo-o apenas como um século de massacres e guerras".

Rita Levi Montalcini (Prêmio Nobel, ciência, Itália): "Apesar de tudo, neste século houve revoluções para melhor [...] o surgimento do Quarto Estado e a emergência da mulher, após séculos de repressão".

William Golding (Prêmio Nobel, escritor, Grã-Bretanha): "Não posso deixar de pensar que este foi o século mais violento da história humana".

Ernst Gombrich (historiador da arte, Grã-Bretanha): "A principal característica do século XX é a terrível multiplicação da população do mundo. É uma catástrofe, uma tragédia. Não sabemos o que fazer a respeito".

Yehudi Menuhin (músico, Grã-Bretanha): "Se eu tivesse de resumir o século XX, diria que despertou as maiores esperanças já concebidas pela humanidade e destruiu todas as ilusões e idéias".

Severo Ochoa (Prêmio Nobel, ciência, Espanha): "O mais fundamental é o progresso da ciência, que tem sido realmente extraordinário [...] Eis o que caracteriza nosso século".

Raymond Firth (antropólogo, Grã-Bretanha): "Tecnologicamente, coloco o desenvolvimento da eletrônica entre os fatos mais significativos do século XX; em termos de idéias, destaco a passagem de uma visão relativamente racional e científica das coisas para outra não racional e menos científica".

Leo Valiam (historiador, Itália): "Nosso século demonstra que a vitória dos ideais de justiça e igualdade é sempre efêmera, mas também que, se conseguimos manter a liberdade, sempre é possível recomeçar [...] Não há por que desesperar, mesmo nas situações mais desesperadas".

Franco Venturini (historiador, Itália): "Os historiadores não têm como responder a essa pergunta. Para mim, o século XX é apenas o esforço sempre renovado de entendê-lo".

Isaiah Berlin (filósofo, Grã-Bretanha): "Vivi a maior parte do século XX, devo acrescentar que não sofri provações pessoais. Lembro-o apenas como o século mais terrível da história".

Júlio Caro Baroja (antropólogo, Espanha): "Há uma contradição patente entre a experiência de nossa própria vida — infância, juventude e velhice passadas tranquilamente e sem maiores aventuras — e os fatos do século XX... os terríveis acontecimentos por que passou a humanidade".

Primo Levi (escritor, Itália): "Nós, que sobrevivemos aos Campos, não somos verdadeiras testemunhas. Esta é uma idéia incômoda que passei aos poucos a aceitar, ao ler o que outros sobreviventes escreveram — inclusive eu mesmo, quando releio meus textos após alguns anos. Nós, sobreviventes, somos uma minoria não só minúscula, como também anômala. Somos aqueles que, por prevaricação, habilidade ou sorte, jamais tocaram o fundo. Os que tocaram, e que viram a face das Górgonas, não voltaram, ou voltaram sem palavras".

Fonte: HOBBSAWM, E. A era dos extremos.

ANEXO B: Explosão de ideias sobre Direitos Humanos.



E.M.E.F. _____
Profª(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia
Nome: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___



ANEXO C: Declaração Universal dos Direitos Humanos



E.M.E.F. _____
Profº(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia
Nome: _____ Turma: _____ Data: __/__/__

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

(Ruth Rocha)

Um dia, uma porção de pessoas se reuniram. Elas vinham de lugares diferentes e eram, elas mesmas, diferentes entre si. Havia homens e mulheres; suas peles, seus cabelos e seus olhos tinham cores diferentes, assim como diferentes eram o formato de seus corpos e de seus rostos.

Vinham de países ricos e pobres, de lugares quentes ou frios. Vinham de reinados e de repúblicas. Falavam muitas línguas. Acreditavam em diferentes deuses. Alguns dos países que elas representavam tinham acabado de sair de uma guerra terrível, que tinha deixado muitas cidades destruídas, um número enorme de mortos, muita gente sem lar e sem família. Muitas pessoas tinham sido maltratadas e mortas por causa de sua religião, de sua raça e de suas opiniões políticas. O que reunia aquelas pessoas era o desejo de que nunca mais houvesse uma guerra, de que nunca mais ninguém fosse maltratado e que não se perseguissem mais pessoas que não tinham feito mal a ninguém. Então elas escreveram um papel. Neste documento elas fizeram um resumo dos direitos que todos os seres humanos têm e que devem ser respeitados por todos os povos. Este documento é chamado Declaração Universal dos Direitos Humanos e diz mais ou menos o seguinte:

Todos os homens nascem livres.

Todos os homens nascem iguais e têm, portanto os mesmos direitos.

Todos têm inteligência e compreendem o que se passa ao seu redor. Todos devem agir como se fossem irmãos.

Não importa qual seja a raça de cada um; tampouco importa que seja homem ou mulher; não importa ainda sua língua, religião, opinião política ou a família de que ele venha.

Não importa que ele seja rico ou pobre, nem que o país de onde ele venha seja uma república ou um reinado. Estes direitos devem ser gozados por todos.

Todas as pessoas têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Ninguém pode ser escravo de ninguém.

Não se pode maltratar as pessoas ou castigá-las de maneira cruel ou humilhante

As leis devem ser iguais para todos e devem proteger todas as pessoas. Todos os homens têm o direito de receber a proteção dos tribunais para que seus direitos não sejam contrariados. Não se pode prender as pessoas ou mandá-las embora de seus países, a não ser por motivos muito graves. Todo homem tem o direito de ser julgado por um tribunal justo quando é acusado de alguma falta.

Ninguém tem o direito de interferir na vida particular das pessoas, na sua família e na sua correspondência.

Toda pessoa tem o direito de se movimentar dentro das fronteiras de seu país. E tem o direito de sair e voltar ao seu país.

Ninguém deve ser privado de sua nacionalidade. Quer dizer, toda pessoa tem o direito de pertencer a alguma nação. E tem o direito de trocar de nacionalidade por sua vontade.

Todos os homens e mulheres, depois de certa idade, não importa sua raça, religião ou nacionalidade, têm o direito de se casar e começar uma família. Um homem e uma mulher só podem se casar se os dois quiserem.

Todas as pessoas têm direito à propriedade. E aquilo que uma pessoa possui não pode ser tirado dela, a não ser que haja um motivo justo.

Todas as pessoas têm o direito de pensar como e o que quiserem. Elas têm direito de trocar suas idéias e praticar sua fé em público ou em particular, e de contar a todos sua opinião.

Todas as pessoas têm o direito de se reunir ou de se associar, mas ninguém deve ser obrigado a isto.

A autoridade do governo vem da vontade do povo. O povo deve mostrar qual é a sua vontade pelo voto. Todas as pessoas têm o direito de votar.

Todas as pessoas têm direito ao tipo de trabalho que preferirem, e a boas condições de trabalho.

Todos devem receber remuneração igual quando fazem o mesmo trabalho e devem ganhar o suficiente para a saúde, alimentação e vestuário. Todo homem tem o direito ao descanso e deve ter um número de horas de trabalho limitado e férias pagas.

Todas as crianças têm os mesmos direitos, sejam ou não nascidos de um casamento.

Todas as pessoas têm direito a escola gratuita. Todos têm direito de aprender uma profissão. A escola deve promover o entendimento, a compreensão e a amizade.

Todos os homens têm deveres para com o lugar onde vivem e para com as pessoas que ali vivem também.

Não se deve usar o que está escrito neste documento para destruir os direitos e deveres aqui estabelecidos.

Há muitos anos esta declaração foi aprovada, mas ainda existem países que ainda não obedecem este documento. Para que isto aconteça, é preciso que todos aprendam nas escolas de todo o mundo, o conteúdo desta declaração.

ANEXO D



E.M.E.F. _____
Profº(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia Nome: _____
Turma: _____ Data: ___/___/___

- a) Para você, o que são Direitos Humanos?
- b) Cite alguns Direitos Humanos que você lembre.
- c) Conte alguma violação desses direitos que você tenha presenciado ou visto na mídia.
- d) Cite violações de Direitos Humanos que ocorrem:

no Brasil	
em Porto Alegre	
nos Estados Unidos	
na África	
na Europa	
em seu bairro	
na nossa escola	

ANEXO E: Charge para iniciar conversa sobre os “diferentes”



E.M.E.F. _____
Profº(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia
Nome: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___



Fonte: Facebook

- 1) Do que trata a charge acima?
- 2) Todos os animais da charge possuem iguais condições de subir na árvore? Comentem.
- 3) O homem, na charge, diz que está fazendo uma seleção justa mandando os animais subirem na árvore. Vocês acham a seleção, proposta por ele, justa?
- 4) Agora vamos pensar na sociedade que vivemos... Quem, na nossa sociedade, seria o macaco ou o pombo, ou seja, seriam àqueles com possibilidade de “subir na árvore”. Descreva-o. (tipo físico, renda, escolaridade, modo de vida, etc.)
- 5) Agora, ao contrário, quem na nossa sociedade seriam o peixe, a foca ou os outros animais com muito maior dificuldade de acesso à árvore? Escrevam na tabela os grupos/categorias/características de pessoas que tem mais dificuldades de acesso. Ao lado, escrevam os motivos dessa dificuldade e as soluções/adaptações/garantias em lei para dar melhores oportunidades à essas pessoas.

ANEXO F: Atividade a partir do filme *As Sufragistas*.



E.M.E.F. _____
Profº(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia
Nome: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___

MAPA TEMÁTICO – SUFRÁGIO FEMININO NO MUNDO

Para construir o mapa da conquista do direito ao voto (sufrágio) feminino por país, siga os seguintes passos:

Passo 1: Pesquise na internet, e classifique os países segundo as faixas de ano (pode ser década) em que as mulheres obtiveram o direito ao voto. Use o modelo do quadro a seguir para classificar:

Cor	Faixa de ano do sufrágio feminino	Nome dos países
<input type="checkbox"/>	1890 - 1889	
<input type="checkbox"/>	1900 - 1909	
<input type="checkbox"/>	1910 - 1919	
<input type="checkbox"/>	1920 - 1929	

Passo 2:

- Para cada faixa de ano escolha uma cor. O ideal é que a escolha das cores obedeça a uma lógica: por exemplo, cores claras para os países que instituíram o voto feminino mais cedo e escuras para os que demoraram mais.

Passo 3:

- No mapa, pinte cada país conforme sua classificação, respeitando as cores atribuídas.
- Construa uma legenda e dê um título ao mapa.

PARA ENTREGAR numa folha:

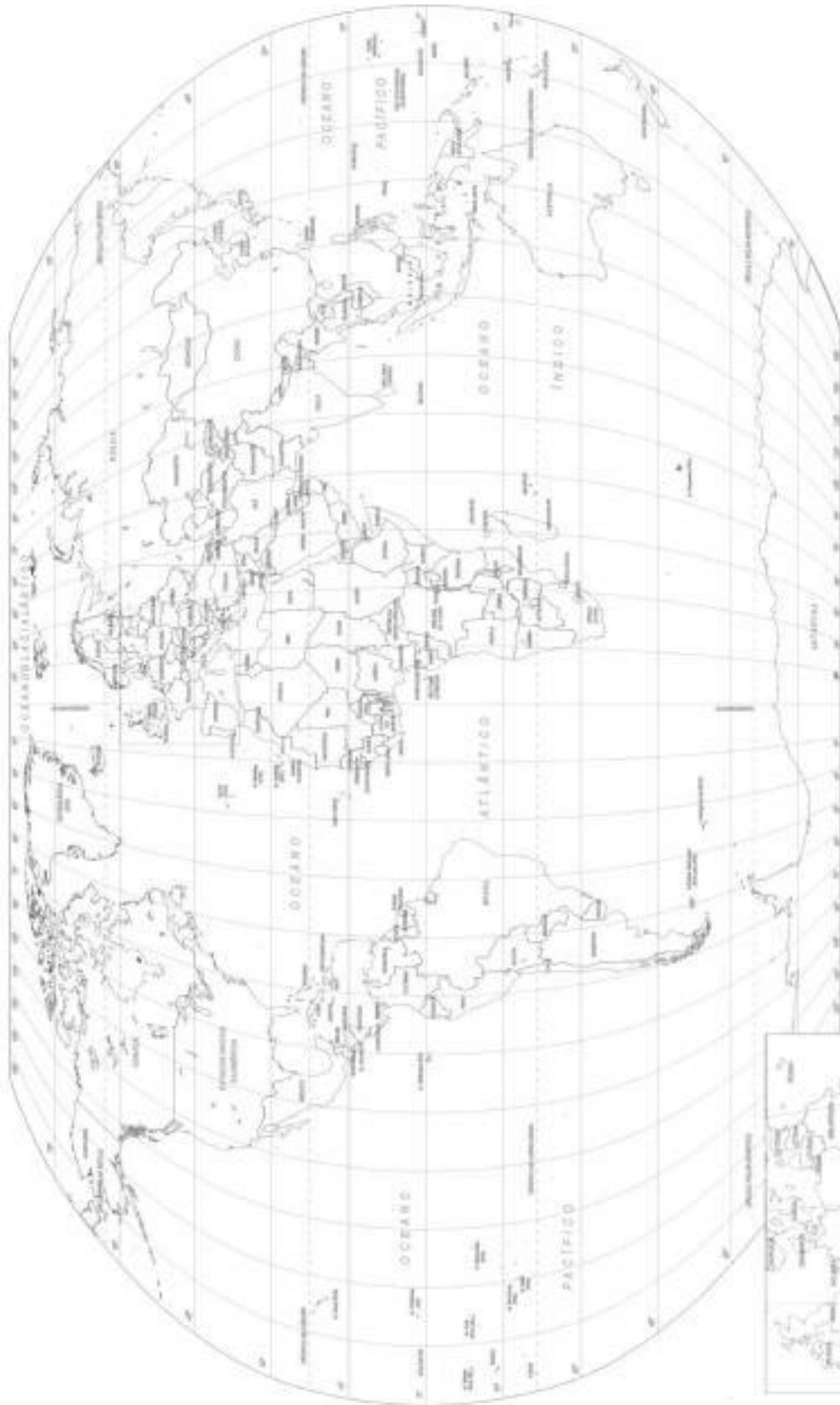
1. Construir e preencher a tabela completa da classificação dos países por faixa de ano de conquista do voto feminino (modelo do passo 1).

2. Responda as perguntas abaixo individualmente:

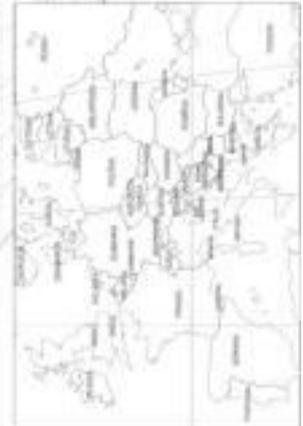
- a) Em qual continente se localizam os dois primeiros países que instituíram o voto feminino?
- b) Até 1929 a maioria dos países que permitiam o voto feminino se localizava em qual continente? Por qual motivo você acredita que isso tenha ocorrido?
- c) Dentre os países do continente americano, diga em que posição o Brasil está entre os que mais cedo instituíram o sufrágio feminino.
- d) Os três últimos países da lista localizam-se em qual continente? Qual característica em comum têm esses países que pode explicar a demora da conquista do direito ao voto feminino?
- e) Por que você acha que era tão importante para as mulheres conquistar o direito ao voto?
- f) O direito ao voto melhorou a vida das mulheres? Como? Em algum aspecto ele não garantiu essa melhoria?
- g) Que outros direitos as mulheres demoraram para conquistar? Existe algum que elas ainda não conquistaram? Exemplifique.
- h) Como é a vida das mulheres no lugar onde você mora? Conte um pouco das facilidades dos direitos e dos deveres das mulheres na sua comunidade.
- i) E no mundo, como está a situação feminina? As mulheres já garantiram os mesmos direitos que os homens?

Planisfério para a confecção do mapa

Planisfério Político



Fonte do original: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE
Adaptado por: www.mapasbrasil.com.br



ANEXO G: Texto extraído de livro didático e questões



E.M.E.F. _____
Profº(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia
Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

TEXTO COMPLEMENTAR

Desigualdade de gênero

“No Brasil, as mulheres são mais da metade da população e já estudam mais que os homens, mas ainda têm menos chances de emprego, ganham menos do que o universo masculino trabalhando nas mesmas funções e ocupam os piores postos. Nos últimos anos, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a distribuição de renda melhorou, mas a desigualdade entre homens e mulheres, ainda é muito significativa. [...]”

O mais recente Censo Demográfico (2010) do País mostra que o rendimento médio mensal dos homens com Carteira Profissional assinada foi de R\$ 1.392,00, ao passo que o das mulheres foi cerca de 30% baixo disso, atingindo R\$ 983,00. [...]”

Em 2010, nas eleições gerais, as mulheres ficaram com 12,9% das cadeiras nas Assembleias Legislativas, com 8,5% das vagas na Câmara dos Deputados e com 9,8% no Senado e 7,4% dos governadores. Mas o fenômeno não é apenas nacional. No mundo, apenas 35 países (19%) contam com mulheres no Parlamento, enquanto que outras 152 nações (81%) não têm sequer uma mulher em seus Parlamentos, de acordo com a União Interparlamentar (IPU).”

Mulheres x homens. Portal Brasil/Seções/Mulher/Desigualdade de gênero.
Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/secoes/mulher/desigualdade-de-generos/mulheres-x-homens>>
Acesso em: 11 mar. 2013.



▲ Tenente-aviadora Carla Alexandre Borges, que aos 28 anos tornou-se a primeira mulher a assumir o comando de uma aeronave de combate de primeira linha da Força Aérea Brasileira, na Base Aérea de Santa Cruz (RJ). Foto de 2011.

Questões:

- Segundo o texto, o IBGE apontou que em 2010 a distribuição de renda entre homens e mulheres havia melhorado, mas a diferença ainda era grande. Em sua opinião, o que deve acontecer para que essa diferença reduza de modo significativo?
- A que você atribui a pouca representatividade das mulheres em cargos de comando na política e em empresas?
- Alguma mulher trabalha fora em sua casa? Descreva brevemente a rotina dela (o que ela faz de manhã, a tarde, quando chega em casa, nos finais de semana)?
- Algum homem trabalha fora na sua casa? Descreva brevemente a rotina dele (o que ele faz de manhã, a tarde, quando chega em casa, nos finais de semana)?
- Você contou diferenças entre as rotinas de homens e mulheres trabalhadores na sua casa? Por que isso ocorre?

ANEXO H: Reportagem sobre a violência contra as mulheres



E.M.E.F. _____
Profª Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia
Nome: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___

Dados nacionais sobre violência contra as mulheres

Apesar de ser um crime e grave violação de direitos humanos, a violência contra as mulheres segue vitimando milhares de brasileiras reiteradamente: 38,72% das mulheres em situação de violência sofrem agressões diariamente; para 33,86%, a agressão é semanal. Esses dados foram divulgados no Balanço dos atendimentos realizados de janeiro a outubro de 2015 pela Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR).

Dos relatos de violência registrados na Central de Atendimento nos dez primeiros meses de 2015, 85,85% corresponderam a situações de violência doméstica e familiar contra as mulheres.

Em 67,36% dos relatos, as violências foram cometidas por homens com quem as vítimas tinham ou já tiveram algum vínculo afetivo: companheiros, cônjuges, namorados ou amantes, ex-companheiros, ex-cônjuges, ex-namorados ou ex-amantes das vítimas. Já em cerca de 27% dos casos, o agressor era um familiar, amigo, vizinho ou conhecido.

Em relação ao momento em que a violência começou dentro do relacionamento, os atendimentos de 2014 revelaram que os episódios de violência acontecem desde o início da relação (13,68%) ou de um até cinco anos (30,45%).

Nos dez primeiros meses de 2015, do total de 63.090 denúncias de violência contra a mulher, 31.432 corresponderam a denúncias de violência física (49,82%), 19.182 de violência psicológica (30,40%), 4.627 de violência moral (7,33%), 1.382 de violência patrimonial (2,19%), 3.064 de violência sexual (4,86%), 3.071 de cárcere privado (1,76%) e 332 envolvendo tráfico (0,53%). Os atendimentos registrados pelo Ligue 180 revelaram que 77,83% das vítimas possuem filhos (as) e que 80,42% desses (as) filhos(as) presenciaram ou sofreram a violência.

Dos atendimentos registrados em 2014, 77,83% das vítimas tinham filhos, sendo que 80,42% presenciaram ou sofreram a violência juntamente com as mães.

Feminicídio

Dos 4.762 homicídios de mulheres registrados em 2013, 50,3% foram cometidos por familiares, sendo a maioria desses crimes (33,2%) cometidos por parceiros ou ex-parceiros. Isso significa que a cada sete feminicídios, quatro foram praticados por pessoas que tiveram ou tinham relações íntimas de afeto com a mulher. A estimativa feita pelo Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil, com base em dados de 2013 do Ministério da Saúde, alerta para o fato de ser a violência doméstica e familiar a principal forma de violência letal praticada contra as mulheres no Brasil.

O Mapa da Violência 2015 também mostra que o número de mortes violentas de mulheres negras aumentou 54% em dez anos, passando de 1.864, em 2003, para 2.875, em 2013. No mesmo período, a quantidade anual de homicídios de mulheres brancas diminuiu 9,8%, caindo de 1.747, em 2003, para 1.576, em 2013.

Já a Pesquisa Avaliando a Efetividade da Lei Maria da Penha (Ipea, março/2015) apontou que a Lei nº 11.340/2004 fez diminuir em cerca de 10% a taxa de homicídios

contra mulheres praticados dentro das residências das vítimas, o que “implica dizer que a LMP foi responsável por evitar milhares de casos de violência doméstica no país”.

Percepção da população sobre a violência contra as mulheres

Pesquisa realizada pelo Data Popular e Instituto Patrícia Galvão revelou que 98% dos brasileiros conhecem, mesmo de ouvir falar, a Lei Maria da Penha e 86% acham que as mulheres passaram a denunciar mais os casos de violência doméstica após a Lei. Para 70% dos entrevistados, a mulher sofre mais violência dentro de casa do que em espaços públicos.

Segundo a última pesquisa DataSenado sobre violência doméstica e familiar (2015), uma em cada cinco mulheres já foi espancada pelo marido, companheiro, namorado ou ex. E 100% das brasileiras conhecem a Lei Maria da Penha.

Sobre a violência contra mulheres jovens da periferia

Énois Inteligência Jovem realizou estudo, em parceria com os institutos Vladimir Herzog e Patrícia Galvão, com mais de 2.300 mulheres de 14 a 24 anos, das classes C, D e E, que envolveu a aplicação de questionário online e entrevistas em profundidade visando compreender como a violência contra as mulheres e o machismo atingem as jovens de periferia. Os números levantados pelo estudo mostram que 74% das entrevistadas afirmam ter recebido um tratamento diferente em sua criação, por serem mulheres; 90% dizem que deixaram de fazer alguma coisa por medo da violência, como usar determinadas roupas e frequentar espaços públicos; e 77% acham que o machismo afetou seu desenvolvimento.

Fonte: <http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-nacionais-sobre-violencia-contra-a-mulher/>

ANEXO I: Questões sobre homofobia



E.M.E.F. _____
Profº(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia
Nome: _____ Turma: _____ Data: __/__/____

Responda as questões:

- a) O que significa para você duas garotas se abraçando na escola? E dois garotos? Você vê essas duas situações da mesma forma?
- b) Que tipos de preconceitos aparecem na escola por causa da orientação sexual de alunos/as, professores/as e funcionários/as?
- c) Um/a professor/a tem o direito de tentar mudar a orientação sexual de um/a aluno/a? Por quê?
- d) Um/a professor/a teria menos credibilidade se fosse LGBT? Por quê?
- e) O que vocês poderiam fazer para que a sua escola seja uma escola sem homofobia?
- f) O que incomoda vocês em relação à homossexualidade? Por quê?
- g) Como você reagiria que seu melhor amigo é gay? Ou que a sua melhor amiga é lésbica? Ou que ele ou ela é bissexual? O sentimento é diferente para cada caso?
- h) É comum seus/suas amigos/as fazerem piadas sobre LGBTs? Como vocês acham que um/a colega homossexual se sentiria? E como vocês reagem quando alguém faz piada sobre alguma característica pessoal sua?
- i) Que tipos de violência são praticados contra os/as LGBTs?
- j) Por que acontecem essas violências?
- k) Você acredita que a homossexualidade é uma questão de escolha? Por quê?

ANEXO J: Reportagem sobre desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros



E.M.E.F. _____
Profº(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia Nome: _____
Turma: _____ Data: ___/___/___

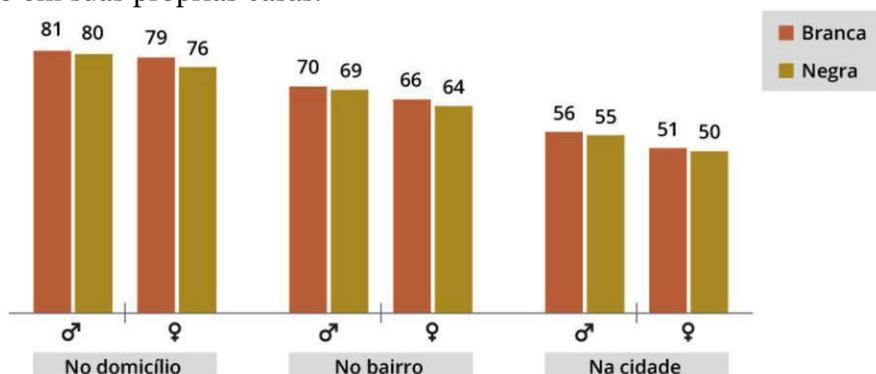
8 dados que mostram o abismo social entre negros e brancos

A população negra brasileira ainda enfrenta um abismo de desigualdade. São os **negros** as maiores vítimas da violência e os que sofrem mais com a pobreza. Eles também têm pouca representatividade nas esferas políticas e tem renda média muito menor que a dos brancos. A discussão sobre estas barreiras a serem superadas volta ao centro do debate nesta quinta-feira, quando o Brasil comemora o Dia da Consciência Negra. A data foi escolhida por ser o dia da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da luta pela liberdade e valorização do povo afro-brasileiro. Dos mais de 5,5 municípios do país, apenas 1.047 adotaram feriado na data.

Veja a seguir alguns dados que mostram esse abismo:

1. Mulheres negras são as que se sentem mais inseguras

Dados do IBGE mostram que as mulheres negras, quando comparadas com outros segmentos da população, são as que se sentem mais inseguras em todos os ambientes, até mesmo em suas próprias casas.



Esse padrão de vulnerabilidade se repete em outros indicadores de violência. Segundo dados do IBGE e do Ipea, a população negra é vítima de agressão em maior proporção que a população branca – seja homem ou mulher.

Sexo/cor	Vítimas de agressão
Homens brancos	1,50%
Homens negros	2,10%
Mulheres brancas	1,10%
Mulheres negras	1,40%

2. Brasil só teve um presidente negro: Nilo Procópio Peçanha foi o primeiro – e até agora o único - presidente do Brasil negro. Filho de pai negro e mãe branca, Peçanha assumiu a presidência após a morte de Afonso Pena e ficou no cargo entre 1909 e 1910.

3. Negros são maioria no Bolsa Família: A população negra é também mais vulnerável à pobreza. Sete em cada 10 casas que recebem o benefício do Bolsa Família são chefiadas por negros, segundo dados do estudo Retrato das desigualdades de gênero e raça, do Ipea.

O perfil dos domicílios das favelas brasileiras também aponta para o abismo social que ainda persiste entre brancos e negros no Brasil. Dois terços das casas presentes nestas regiões são chefiadas por homens ou mulheres negros.

4. Joaquim Barbosa foi o primeiro presidente negro do STF: Antes de Joaquim Barbosa, o Supremo Tribunal Federal teve apenas outros dois ministros negros. O último deles, Hermenegildo de Barro, saiu do cargo em 1931. Ou seja, a corte ficou 72 anos sem nenhum representante afrodescendente. Em 2012, Barbosa se tornou o primeiro presidente negro da mais alta corte do país.

5. Mulheres negras são mais atingidas pelo desemprego: Entre a população negra, a taxa de desemprego é maior que entre os brancos. Segundo dados do estudo Retrato das desigualdades de gênero e raça, do Ipea, enquanto o desemprego atinge 5,3% dos homens brancos, entre os negros, o índice chega a 6,6%.

Entre as mulheres, a diferença é ainda maior. Entre as brancas, o desemprego é de 9,2% enquanto entre as mulheres negras, ultrapassa os 12%.

6. Taxa de analfabetismo é duas vezes maior entre os negros: Em 2013, a população branca tinha 8,8 anos de estudo em média, já a negra, 7,2 anos. A diferença, no entanto, já foi maior. Em 1997, os brancos chegavam a estudar por 6,7 anos em média e os negros paravam nos 4,5 anos – isso seria o equivalente ao primeiro ciclo do ensino fundamental. Mesmo assim, a taxa de analfabetismo entre os negros (11,5) é mais de duas vezes maior que entre os brancos (5,2).

7. Renda dos negros é 40% menor que a dos brancos

Rendimentos médios reais recebidos no mês

Raça/Cor Renda média

Branços R\$ 1.607,76

Negros R\$ 921,18

Brasil R\$ 1.222,90

8. Menos de um terço dos candidatos a governador nas eleições deste ano eram pardos ou negros

ANEXO K: Texto “Territórios negros em Porto Alegre”



E.M.E.F. _____
Profº(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia Nome: _____
Turma: _____ Data: ___/___/___

TERRITÓRIOS NEGROS URBANOS EM PORTO ALEGRE

por **Daniele Machado Vieira**

Até meados do século XIX a cidade de Porto Alegre ocupava a área que hoje chamamos de Centro. Nesta época, os negros (escravizados ou livres) já faziam parte da rotina da cidade, desempenhando funções diversas: quituteiras, carregadores, marinheiros, aguadeiros, lavadeiras, ferreiros, estivadores, etc. Na passagem do século XIX para o XX, as ruas do Centro foram redesenhadas, eliminando becos e vielas, pondo abaixo muitas casas de madeira e proibindo casas de um pavimento. Isso se transformou em empecilhos para a estada da população mais pobre na área central, em grande parte formada por negros ex-escravizados. No período após a abolição da escravidão (1888), muitos negros saíram ou foram expulsos do centro de Porto Alegre. Esta população migrou para o entorno do centro, ocupando as áreas do Areal da Baronesa, a Cidade Baixa, a Colônia Africana (atual bairro Rio Branco) e a “Bacia”, uma área baixa formada por parte dos bairros Mont’ Serrat e Auxiliadora. Estes espaços não foram ocupados somente por negros, pois moravam lá também pessoas brancas pobres.

Diversos são os locais entendidos como **territórios negros**, tanto no passado como no presente, por serem espaços de expressão da cultura afro-brasileira. Os territórios negros caracterizam-se por serem locais de manifestações socioculturais da comunidade negra e pela concentração de população negra, que historicamente foi submetida à exclusão social. São exemplos de territórios negros: casas de religião de matriz africana, rodas de samba e capoeira, escolas de samba e blocos de carnavais, associações e clubes negros, quilombos.

Os quilombos são lotes de terras onde há uma ocupação histórica de ancestralidade negra, frequentemente organizada em torno de uma família. Hoje, na cidade de Porto Alegre, existem quatro comunidades quilombolas reconhecidas: Alpes, Areal da Baronesa, Família Fidélis e Família Silva. O Quilombo dos Silva foi o primeiro quilombo urbano reconhecido legalmente do Brasil. Ele está localizado no bairro Três Figueiras, uma área que se modificou muito, atualmente cercada por bairros nobres. Na RMPA, muitos outros quilombos foram reconhecidos e estão sendo demarcados. Você já foi a um quilombo?

O Mercado Público, localizado no Centro Histórico, é outro lugar importante para a comunidade negra. O Mercado é um ponto de referência para os adeptos das religiões afro-brasileiras, pois em seu centro está localizado o assentamento do Bará. Muitos questionam o que foi enterrado no local que chamamos de assentamento; não se sabe ao certo, pode ter sido uma pedra ou outro objeto. A história desse monumento tem duas versões. A primeira afirma que o assentamento teria sido feito pelos negros escravizados que trabalhavam na construção do Mercado Público, iniciada em 1864 e concluída em 1869. A segunda versão conta que o assentamento teria sido realizado pelo príncipe Custódio, um importante líder religioso vindo do Benin, que morou em Porto Alegre no começo do século XX. Independente de qual versão seja a verdadeira, este tornou-se um local de saudação ao Bará – orixá da fartura, da riqueza e da “abertura de caminhos”.

REFERÊNCIA: BITTENCOURT JR., Iosvaldyr Carvalho. Territórios Negros. In: SANTOS, Irene (Org.). **Negro em Preto e Branco: história fotográfica da população negra de Porto Alegre.** Porto Alegre: do Autor, 2005. p. 36–57. Disponível em <<http://www.irenesantos.fot.br/pdf/negro%20pb.pdf>> Acesso em 20 fev. 2015; VILASBOAS, Ilma Silva; BITTENCOURT JR., Iosvaldyr Carvalho & SOUZA, Vinícius Vieira de. **Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre.** Porto Alegre: Vinícius Vieira de Souza, 2010.

ANEXO M: Questões a partir do vídeo “Vista minha pele”.

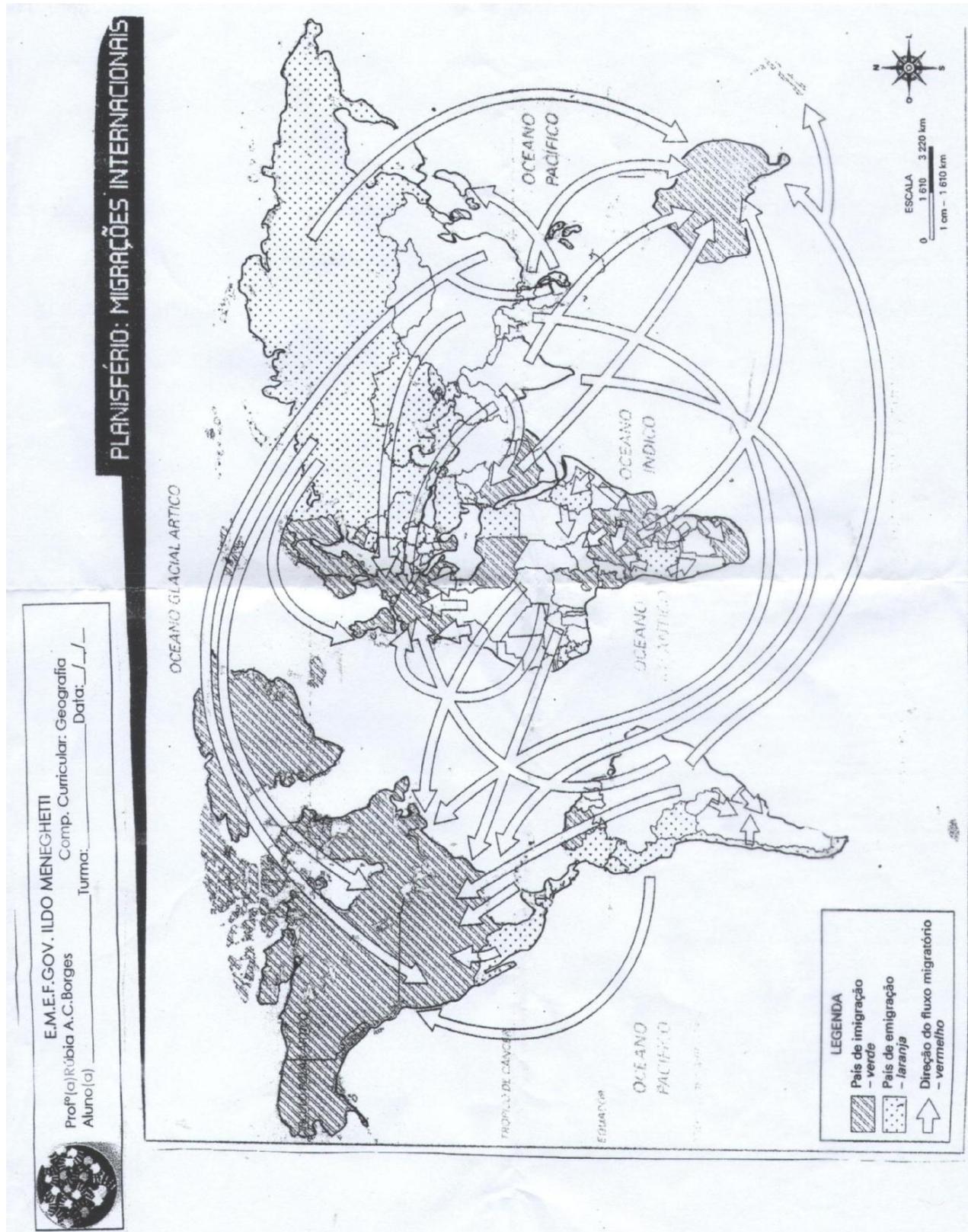


E.M.E.F. _____
Profº(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia
Nome: _____ Turma: _____ Data: _____
___/___/___

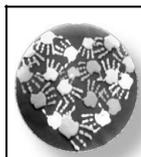
Questões a respeito do vídeo “Vista minha pele”.

- a) Descreva uma cena que o deixou incomodado/comovido/indignado. Por quê você se sentiu assim?
- b) Descreva a comunidade onde a personagem branca discriminada (Maria). Que violações de Direitos Humanos são comuns nesse ambiente?
- c) O que é necessário fazer para ser “Miss Festa Junina”? Por que isso prejudica Maria na competição?
- d) Luana, no telefone, disse à Maria: “O Brasil está mudando”. Você concorda?
Aponte pontos positivos e negativos que você percebe em nosso país considerando o tema RACISMO.
- e) Apenas os pobres são vítimas de discriminação pela cor da pele? Justifique.
- f) Como é a aparência da maioria dos personagens na TV e em filmes? Por que isso ocorre?
- g) O pai de Maria disse à ela: “Não conte com o ovo na galinha. Há 500 anos, nós brancos (na pele de negros) carregamos esse país nas costas e os negros (na pele dos brancos) ficam com o poder e dinheiro.” Explique essa frase.
- h) O pai de Luana disse que “Maria precisa lutar pelos direitos dela. Não podemos ser paternalistas. Todo mundo sabe que as leis no Brasil dão oportunidades iguais para todos. Os que batalham, vencem”. Você concorda com essa fala? Justifique.
- i) Por que José, amigo de Maria, deixou a escola? Que consequências isso terá, provavelmente, para seu futuro?
- j) O Brasil é um país racista? Justifique.

ANEXO N: Mapa de migrações, no mundo.



ANEXO O: Reportagens sobre os refugiados



E.M.E.F. _____
Profº(a) Rúbia A.C. Borges Comp. Curricular: Geografia
Nome: _____ Turma: _____ Data: __/__/__

REPORTAGEM 1:

Entenda a arriscada travessia de imigrantes no Mediterrâneo

Em quase 4 meses, cerca de 2 mil pessoas morreram na viagem. Conflitos crescentes e ação de traficantes aumentam o êxodo.

Apenas em uma semana, pelo menos 4 embarcações afundaram com imigrantes que faziam a travessia do Mediterrâneo, a partir do norte da África em direção a Europa. Desde 1º de janeiro de 2015, a Organização Internacional de Migração (OIM) estima que cerca de 2 mil pessoas morreram no trajeto, cifra que deve superar de longe os 3.200 no ano passado.

O número ainda é bem maior que as 96 registradas em 2014 até abril, quando o clima ainda não é propício e as águas estão mais agitadas. Segundo a OIM, mais de 21 mil pessoas já empreenderam a viagem em 2015, em comparação às 26 mil do final de abril do ano passado, mas com um saldo de mortes cerca de 15 vezes maior até o momento. Em 2013, foram 700 mortos.

Nos últimos anos, a Europa recebeu a maioria dos refugiados no mundo, que deixam suas terras para escapar principalmente de conflitos, como a guerra civil na Síria e na Líbia, ou de dificuldades econômicas.

De acordo com Alto Comissariado da ONU para Refugiados (Acnur), cerca de 219 mil pessoas cruzaram o mar em busca de uma vida melhor na Europa no ano passado, quase 4 vezes mais pessoas que em 2013, quando 60 mil chegaram do outro lado da travessia.

Em fuga

No ano passado, os eritreus e sírios representaram os maiores grupos étnicos de refugiados que chegaram à Europa. Um dos países mais jovens da África, a Eritreia viveu em guerra civil por décadas e a população sobrevive praticamente com agricultura de subsistência.

Em 4 anos de guerra, mais de 215 mil pessoas morreram na Síria e 11,4 milhões fugiram de suas casas. E a situação piora, segundo o Acnur, que cita as atrocidades cometidas em particular pelo grupo Estado Islâmico (EI).

Em 2014, os sírios lideraram as solicitações de asilo no mundo inteiro, com mais de 149.600 demandas. E a tendência não deve sofrer mudanças, segundo o órgão da ONU. Outro país afetado pelas ações do Estado Islâmico é o Iraque, cujos pedidos de asilo político cresceram 84% em 2014.

Negócio milionário

A travessia do Mediterrâneo é feita em botes ou em embarcações superlotadas, sem os mínimos requisitos de segurança, por traficantes de pessoas. A viagem pode custar mais de R\$ 10 mil por pessoa, o que torna o negócio altamente lucrativo - uma única embarcação pode render US\$ 1 milhão.

Sem garantia de sucesso no pedido de refúgio, muitos imigrantes não conseguem ficar no destino final e são mandados de volta ao país de origem. Mas dificilmente eles desistem e tentam duas, três, quatro vezes, até receberem o asilo oficial.

Menos pior

A carga mais pesada de refugiados recai nos países do sul da Europa, em particular Grécia e Itália, que não são exemplo de economias em bom momento. No entanto, segundo relatos de viajantes, a situação ainda é muito melhor que na África.

A Líbia é atualmente um dos principais portos de saída da África, pela proximidade e pelos conflitos recentes. A União Europeia estuda ações com os países vizinhos para bloquear as rotas utilizadas pelos migrantes.

A chanceler alemã, Angela Merkel, citou a necessidade de lutar "contra o que origina esses fluxos de imigração", com o objetivo de impedir "que pessoas sigam morrendo de maneira tão cruel, na porta da Europa".

Combate

A imigração é um tema polêmico na Europa, principalmente com o avanço de partidos de extrema direita, que defendem leis anti-imigração usando a crise econômica como argumento para ganhar mais votos.

As autoridades europeias lançaram várias missões para evitar mortes de imigrantes no Mediterrâneo. A mais importante delas, a Mare Nostrum, durou de outubro de 2013 até o final de 2014, dando lugar a outra menor, a Triton, e mais restrita a águas europeias.

A diminuição do socorro pode ser um dos motivos do aumento de mortes. Agora as autoridades europeias correm para criar uma política que represente uma reação mais humana ao êxodo de pessoas, sem piorar a crise estimulando mais pessoas a partirem.

Desastres recentes

Outubro de 2013: cerca de 360 pessoas morreram em naufrágio próximo à ilha de Lampedusa, Itália.

Setembro de 2014: pelo menos 300 imigrantes naufragaram em Malta, quando traficantes fizeram um "assassinato em massa" depois que as pessoas se recusaram a mudar para uma embarcação menor.

Fevereiro de 2015: pelo menos 300 imigrantes teriam se afogado quando 4 botes entraram em apuros depois de deixarem a Costa da Líbia com condições climáticas ruins.

Abril de 2015: cerca de 400 imigrantes se afogaram quando o barco deles virou na costa da Líbia.

Abril de 2015: cerca de 700 imigrantes teriam se afogado após o barco ter virado próximo à Lampedusa.

<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/04/entenda-arriscada-travessia-de-imigrantes-no-mediterraneo.html>

Questões:

- a) De onde saem e para onde vão os imigrantes?
- b) Por que os refugiados deixam suas terras?
- c) O que eles esperam encontrar na Europa?
- d) Como é feita a travessia do Mediterrâneo?
- e) Que países europeus recebem a maior parte dos refugiados?
- f) Que violações de Direitos Humanos afligia esses refugiados em seus países de origem? E na Europa?

REPORTAGEM 2:

Imigrantes haitianos sofrem racismo e xenofobia no Brasil

Muitos haitianos vêm para o Brasil em busca de emprego e de condições mais seguras do que as de seu país, que sofre desde 2010 com as consequências de um terremoto que causou a morte de 300 mil pessoas. O Brasil optou por acolher esses imigrantes, oferecendo auxílio como alimentação, moradia e vistos provisórios de trabalho. Mas o grande número de imigrantes tem causado impasses, como o que aconteceu recentemente entre o Estado do Acre e a prefeitura da cidade de São Paulo.

A Casa do Migrante, pertencente à paróquia Nossa Senhora da Paz, acolhe há 75 anos pessoas de diversos países como Senegal, Paquistão, Congo e Haiti. Segundo a assistente social Monica Quenca, eles estão passando por diversas situações de preconceito no Brasil. Muitas empresas que recrutam esses migrantes estão fora da cidade de São Paulo, e é comum que alguém da Missão acompanhe os grupos até a estação rodoviária. Em uma dessas ocasiões, Monica estava com um grupo de 20 haitianos no metrô quando, ao sinal de fechar as portas, uma senhora pegou a bolsa de um deles e saiu. “Os outros passageiros acharam errada a minha indignação com a situação e me disseram que eu não tinha que ter pena de uma pessoa que nem deveria estar ali”, se referindo aos haitianos, e que “se eu estava com dó, deveria levar ele pra minha casa”, diz.

Segundo ela, só ao ver um grupo grande de estrangeiros, as pessoas já gritam coisas como “por que está trazendo essa gente pra cá?” e defendem que eles têm que ir embora daqui. Monica conta que isso é frequente, e que a questão é muito complexa, porque a imigração não vai parar, já que o Brasil tem interesse na vinda desses trabalhadores. De acordo com a assistente social, os haitianos são pessoas extremamente pacíficas, que demonstram uma capacidade de resiliência muito grande.

Muitos dos estrangeiros que ficam na Casa do Migrante vivenciam situações de preconceito, segundo a assistente social Josicleide Barbosa de Souza. A maioria tem medo de falar, mas dois deles aceitaram conversar com o Terra por telefone com a condição de não terem seus nomes publicados.

Os dois haitianos falam um pouco de português, estão aqui há cerca de seis meses. Eles têm 21 e 24 anos e vieram do Haiti para o Brasil porque querem estudar medicina e engenharia civil. Ambos são solteiros, mas têm família no Haiti. Um deles pensa em trazer os parentes para o Brasil depois de terminar os estudos, o outro diz que não pensou nisso ainda, que primeiro quer conseguir um emprego que lhe permita estudar ao mesmo tempo.

O preconceito, segundo eles, se manifesta de diversos modos - alguns brasileiros têm o hábito de chamá-los de gays. Um deles conta que, em uma dessas situações, um grupo de crianças, rindo muito, perguntou se ele não tinha sabonete, referindo-se à cor escura de sua pele. O outro conta que muitos aqui o chamam de “macaco” e de “outras coisas assim”. Ambos dizem que tentam ignorar o preconceito, fingem que não ouvem ou tentam não prestar atenção.

Segundo o mais novo, no Haiti, as pessoas não têm esse costume, riem dos outros mas fazem por brincadeira, entre amigos e não para ofender. Um deles diz que as pessoas que fazem isso são “más”, mas quando acontece, tenta se manter tranquilo. Sentem falta da família e dos amigos, mas dizem que há brasileiros sempre dispostos a ajudar. Falam com esperança quando dizem que “um dia isso (*o racismo*) vai parar e eu vou continuar a viver aqui”. Até lá, dizem torcer para que “tudo vá do melhor modo”.

Do Haiti para o Rio Grande do Sul

Muitos haitianos encontraram emprego no interior do Rio Grande do Sul, em empresas que buscam os imigrantes em outras regiões do País como aconteceu com Dieufene Louis, empregado na área da construção.

Louis, de 37 anos, veio para o Brasil há dois anos, procurando trabalho. Fez a viagem sozinho, e entrou no País sem visto de trabalho. Na cidade de Manaus, foi selecionado para um emprego em Lajeado, no interior do Rio Grande do Sul. Ele conta que as maiores dificuldades foram no começo. “O mais difícil é o frio”, diz. A língua não foi um obstáculo, porque Louis fala espanhol e isso facilita a comunicação com os brasileiros. Os idiomas mais falados no Haiti são o francês e o crioulo, um dialeto falado em todo o país. Alguns haitianos também estudam inglês e espanhol, mas são poucos.

Nascido na capital Porto Príncipe, Louis diz que o racismo é algo que sempre acontece. Aqui no Brasil foram poucas vezes, conta ele que prefere esquecer as situações relacionadas com preconceito racial. Em uma das vezes em que foi ofendido, a pessoa que o agredia achou que ele não podia entender o que ela estava dizendo, já que muita gente na cidade gaúcha tem o hábito de misturar alemão com português ao falar. Mas ele entendeu e procurou a empresa para relatar o preconceito, que hoje já não se repete mais. Sobre as palavras que foram usadas, Louis diz que prefere esquecer, que escolheu “não dar importância para essas coisas”.

Louis conta que viajou para o Haiti em julho de 2013, para visitar o pai e os sete irmãos que vivem lá. Diz que não pretende voltar a morar no Haiti porque não existe emprego. Aqui, ele não se relaciona muito com os brasileiros, fala mais com os outros imigrantes. Segundo ele, isso não é por causa do racismo, e sim porque nunca sai de casa, apenas para ir e voltar ao trabalho. Louis conta que um amigo seu, também do Haiti, foi abordado na rua e agredido. “Bateram muito e ele teve que passar oito dias no hospital”, conta. Por causa disso, ele não sai: “Tenho medo que me aconteça alguma coisa aqui, longe da minha família”, diz. O medo não tem relação com o fato de ser negro ou estrangeiro, porque “a violência está em todos os lugares”, complementa.

Manasse Marotiere está no Brasil há dois anos. Passou pelo Panamá, Equador, Peru e Bolívia, até chegar ao Acre, onde esperou um mês pelos documentos que lhe permitiram trabalhar. Segundo o haitiano, em todo lugar existe preconceito, mas quando chegou à cidade de Bento Gonçalves, no interior do Rio Grande do Sul, achou muito complicado. “Todos os haitianos que chegam aqui dizem que sentem o preconceito”, conta. Manasse diz que é comum as pessoas atravessarem a rua para não andarem ao seu lado. “Isso é preconceito porque somos pretos, porque somos haitianos”, diz. Mesmo assim, ele quer ficar na cidade, onde atualmente mora com a esposa, também haitiana.

<http://noticias.terra.com.br/brasil/imigrantes-haitianos-sofrem-racismo-e-xenofobia-no-brasil,a55e260ac95f5410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>

Questões:

- a) Por qual motivo os haitianos deixam seu país e vem para o Brasil?
- b) Que discriminações sofrem os haitianos no Brasil?
- c) Em que tipo de serviços os haitianos se empregam aqui no Sul?
- d) Que violações de Direitos Humanos afligia esses refugiados em seu país de origem? E no Brasil?
- e) Você é a favor de o nosso país acolher refugiados no Brasil? Sob que condições? Aponte motivos a favor (caso houver) e contra a entrada de refugiados (caso houver).