

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MICHELE LEÃO DE LIMA ÁVILA

**OUTROS CORPOS, OUTRAS HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Florianópolis
2016

MICHELE LEÃO DE LIMA ÁVILA

**OUTROS CORPOS, OUTRAS HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Apresentado como requisito final à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Orientador: Prof. Dr. Jair Zandoná

Florianópolis

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ávila, Michele Leão de Lima Ávila
Outros corpos, outras histórias: uma proposta didático
pedagógica no ensino de sociologia na educação básica /
Michele Leão de Lima Ávila Ávila ; orientador, Jair
Zandoná - Florianópolis, SC, 2016.
81 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.

Inclui referências

1. Sociologia na Educação Básica. 3. Gênero. 4.
Deficiências. 5. Frida Kahlo . I. , Jair Zandoná. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Especialização em
Gênero e Diversidade na Escola. III. Título.

MICHELE LEÃO DE LIMA ÁVILA

**OUTROS CORPOS, OUTRAS HISTÓRIAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Especialista em
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Aprovado em 17 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:



Olga Regina Zigelli Garcia

Banca Examinadora:



Miriam Pillar Grossi



Ísis de Jesus Garcia

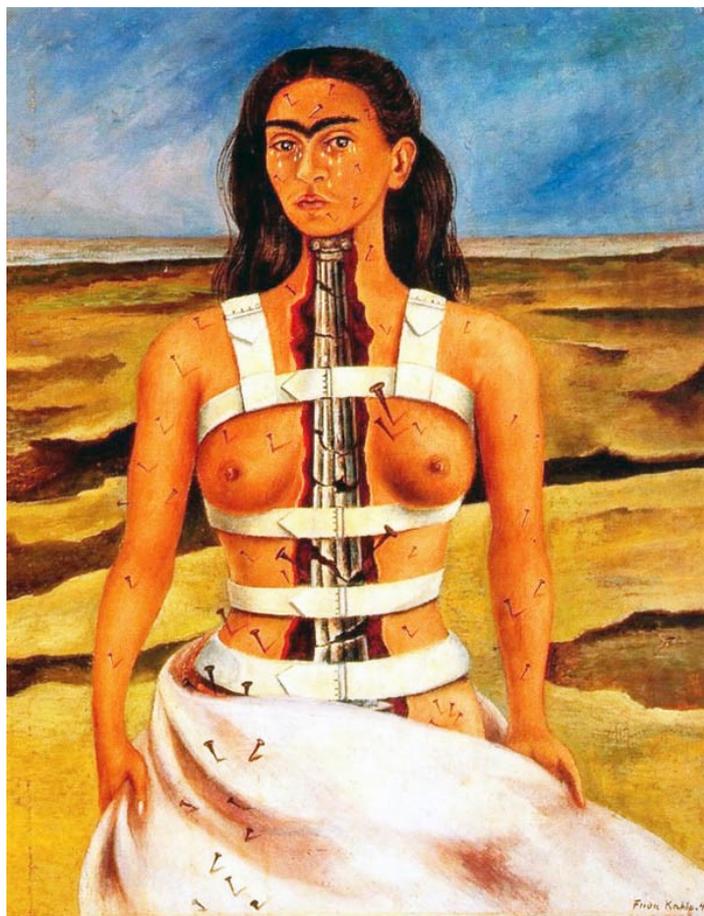


Isabella Azevedo Irlandini



Autorretrato de pelona, Frida Kahlo (1940)¹

¹ Disponível em: <http://www.elcuadrodeldia.com/post/140143895658/frida-kahlo-autorretrato-de-pelona-1940-%C3%B3leo>. Acesso em 01/11/2016.



La columna rota, Frida Kahlo (1944)²

² Disponível em: http://obviousmag.org/archives/2012/03/frida_kahlo_a_dor_da_vida_a_dor_da_arte.html. Acesso em: 08/11/2016.

Para Marisa Leão de Lima por todo seu empenho em me tornar uma mulher questionadora, firme e principalmente engajada contra as opressões patriarcais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente ao Prof. Jair Zandoná por sua dedicação, paciência no processo de orientação; mas, também por confiar no meu trabalho e estar ao meu lado nos momentos difíceis. Não poderia deixar de mencionar aqui, como sua postura transgressora foi (é) inspiradora. Depois que o conheci, as leituras de Caio Fernando Abreu já não foram mais as mesmas.

Às minhas colegas do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola que foram cruciais nessa jornada. Professoras de longa e curta data que não desistem do conhecimento transformador.

Às minhas e meus colegas do Instituto Federal Catarinense Campus – Videira/SC em especial à Ana Carolina, Cláudia Zimmer e Diego Witt.

Às professoras e professores do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola; intelectuais empenhadas/os em expandir os muros da Universidade.

Agradeço à caia, a cachorra mais bruxa da ilha e ao Bob Gandhi Gandaia que com sua breve passagem me ensinou (muito) sobre o cuidado.

A meu companheiro Leonardo Garcia Carneiro por essas lindas caminhadas de parcerias, compreensões e liberdades.

Às/os estudantes da Escola José Matias Zimmermann, no Bairro Sertão do Maruim na cidade de São José/SC, que tanto me ensinaram sobre ensinar.

Às/os passarinhas/os (estudantes) do Instituto Federal Catarinense – Campus Videira/SC pelo amor, carinho e respeito.

Ao Coletivo Artístico Hekáté por seus corpos viscerais ansiadores de liberdades.

À orquestra de mulheres que continuam a espriar rebeldias mundo afora.

Às minhas amigas, irmãs, sapatônicas, maravilhosas Ana Rodrigues e Graziela Laís.

À Talita Lemos; deusa da guerra. À Sofia Robin; deusa do fogo.

Às minhas amigas feministas, musicistas, psicanalíticas e machadianas Ana Rybandt, Gleci Kelly e Michel Mesalira.

Aos meus irmãos de sangue e vida Leonardo de Lima dos Santos e Allan Charles Mendes de Sousa.

Por fim, à minha vó Carmelina Leão, por toda a sua história, sua força e ousadia.

RESUMO

A partir das experiências vivenciadas no ensino de sociologia na educação básica, verificou-se a necessidade de pensar possibilidades didático-pedagógicas que propusessem diálogos entre os estudos de gênero e os estudos de deficiências, de modo a provocar leituras e debates sobre tais temas nessa disciplina. O trabalho que segue dedicou-se a produzir experimentações didático-pedagógicas através da vida, obra e experiências corporais da artista mexicana Frida Kahlo. Por meio da análise de documentos oficiais do ensino de sociologia, da revisão de bibliografia dos estudos de gênero e estudos sobre deficiências foi possível construir seis planos de aulas articulados e um plano de orientação de pesquisa para o ensino de sociologia que alcançassem uma nova possibilidade de pensar outros corpos e outras histórias de modo a mobilizar e provocar pensamento crítico e transformador nas alunas e nos alunos de sociologia.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia na Educação Básica. Gênero. Deficiências. Frida Kahlo.

ABSTRACT

Based on the experience of teaching sociology in high school, there was a need to think about didactic-pedagogical possibilities that proposed dialogues between gender studies and disabilities studies, in order to provoke readings and debates about such subjects in this discipline. The work that follows tries to propitiate didactic-pedagogical experiments through the life, work and corporal experiences of the Mexican artist Frida Kahlo. Through the analysis of official documents on sociology teaching, and of bibliographic review on gender and disability studies, it was possible to construct six articulated lesson plans and a research orientation plan for the teaching of sociology. The aim was to reach a new possibility of thinking about other bodies and other histories in order to mobilize and provoke critical and transformative thinking in students of sociology.

KEYWORDS: Sociology in High School. Gender. Disability. Frida Kahlo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planos de Aulas	39
Quadro 2 – Plano de Orientações	40

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ITINERÁRIO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	19
2 GÊNERO, DEFICIÊNCIAS E (ENSINO DE) SOCIOLOGIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	22
2.1 DESIGUALDADES DE GÊNERO: TENSÕES SOCIAIS.....	28
3 EXPERIMENTAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	34
3.1 FRIDA KAHLO	35
3.2 PLANOS DE AULA.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS	60
ANEXOS	66

INTRODUÇÃO

Era uma vez uma mulher e ela queria falar de gênero
era uma vez outra mulher e ela queria falar de coletivos
e outra mulher ainda especialista em declinações
a união faz a força
então as três se juntaram [...]

Angélica Freitas, *Um útero é do tamanho de um punho*³

O desejo de apreender ‘a outra’ na sua intensidade e integralidade faz da minha (ainda curta) caminhada acadêmico-profissional uma complexa aventura. O início dessa caminhada dá-se após algumas indecisões profissionais, tendo em mim apenas a certeza da necessidade de mudanças sócio-políticas. Me vi professora – soube das dificuldades desde sempre, mas o desejo de aventurar-me nos movimentos e desejos alheios foi mais forte.

O ser professora apresentou-se como uma possibilidade de liberdade, de interação constante, de trocas e de construção de conhecimento; por isso a disciplina de sociologia seria a opção mais justa. A sociologia apresentava, como ferramenta de construção da emancipação, da autonomia, de ampliação do olhar crítico e criativo, qualidades que sempre julguei importante.

Ao longo dessa caminhada fui percebendo-me cada vez mais, pude deparar-me frente a frente. Nesse momento identifiquei as angústias e as opressões, pude perceber como minhas expectativas pessoais tinham conexões com as expectativas sociais impostas às mulheres dentro da (nossa) sociedade patriarcal. Pouco me preocupei em corresponder aos papéis de gênero. No entanto, em vários momentos fui arrebatada por conceitos binários repletos de estereótipos. A inserção sociológica nos estudos de gênero e sexualidade abriram precedentes substanciais nessa caminhada, viabilizou uma compreensão da necessidade empenho responsável pessoal e político para a desconstrução dos paradigmas patriarcais.

Fui para a sala de aula movida por essas expectativas e experiências, as vontades de aprender para ensinar transbordavam. Na medida que fui adentrado os espaços de educação percebia a complexidade das situações, das questões e conflitos. Já seria necessário perseguir buscando instrumentos que ampliassem as minhas referências e repertórios.

Nessa etapa da caminhada tive o encontro com a Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina. A especialização – a essa altura – propiciou um espaço de encontro de pessoas, de ferramentas

³ FREITAS, Angélica. *Um útero é de um tamanho de um punho*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

conceituais e, principalmente, um amadurecimento pessoal e político. Durante algum tempo hesitei em refletir teoricamente sobre a diversidade física que possuo; a proximidade com a perspectiva interseccional (de categorias de análise) proposta pelos estudos feministas revelaram esse outro/novo caminho. Entendi que era preciso abrir novas empreitadas teóricas e políticas dentro das experiências diversas que somos constituídas, subvertendo a perspectiva branca, burguesa, ocidental da produção intelectual e política – da inexorável necessidade de criação de espaços para as vozes e corpos (ainda) destoantes.

Hoje, sou professora de rede pública federal e, vivenciada a etapa de conclusão formal do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade, a sensação é de (re)desconstrução paradigmática. O trabalho que escolhi desenvolver para a conclusão deste curso resulta, justamente, dos afetos e construções intelectuais apreendidas ao longo destes dois anos de aprendizagens – um misto de entusiasmo aliado à necessidade de amadurecimento das ideias e do próprio trabalho pedagógico – me impulsionaram investigar novas/outras possibilidades de intervenção didático-pedagógica para o ensino de sociologia na educação básica.

A produção do trabalho é fruto de indagações acerca da disciplina de sociologia no ensino médio e sua potencialidade no aprofundamento da discussão sobre gênero e outras categorias – em uma perspectiva interseccional. Dado o repertório conceitual proporcionado pelo pensamento sociológico, vislumbra-se, nesse caminho, uma empreitada de reflexões e experimentações que venham a contribuir na ampliação da promoção da equidade de gênero nos espaços educacionais, isto é, pretende-se investigar e produzir uma experimentação didático-pedagógica que desenvolva um debate crítico e responsável acerca das relações de gênero e estudos sobre deficiência na contemporaneidade.

O ensino de sociologia na educação básica tem como proposta fundamental preparar as⁴ estudantes para o exercício da cidadania, ou seja, torná-las capazes de reconhecer direitos e deveres, não só seus, mas da população em seus contextos específicos e, também, diversos. Sendo assim, o papel da sociologia é imprescindível na medida em que coteja, entre outros temas, a promoção da equidade de gênero, como apresentaremos neste trabalho, ao elaborar possibilidades de intervenção didático-pedagógica sobre questões de gênero e deficiências que permitam ampliar e democratizar o debate, considerando, ainda, a necessidade do papel da escola na promoção da equidade de gênero.

Por esse viés, este trabalho deriva de indagações e preocupações didático-pedagógicas para o ensino de sociologia na educação básica. A inserção do ensino de sociologia ainda é

⁴ Na medida em que não consideramos o substantivo masculino como neutro, optamos por, ao longo deste trabalho, fazer uso de substantivos e demais classes gramaticas no feminino.

recente⁵ e, dado esse contexto, demanda reflexões acerca dos conteúdos da sociologia (e) que merecem ser incluídos nos currículos e planos de aulas – considerando/observando a complexidade dos contextos sócio-político-econômico-linguístico a que estamos inseridas. Tem-se, de forma geral, um consenso entre os estudos da sociologia na educação básica que o ensino dessa disciplina deva estar comprometido com os principais debates da contemporaneidade. Nesse sentido, entende-se que as questões que tomam conta do debate público podem ser potencializadas através do pensamento imaginativo sociológico.

Diante da possibilidade de intervenção nos currículos escolares e planos de aulas, é preciso reconhecer a escola como espaço que constrói sujeitas, toda a sua estrutura e dinâmicas tem impactos significativos na construção das identidades. Os estudos de gênero, dentro da perspectiva interseccional, identificam na escola o poder de marcar estigmas de masculinidades e feminilidades através da naturalização de discursividades e práticas. Conforme Guacira Lopes Louro,

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. (LOURO, 1997, p. 60).

Além disso, pondera a pesquisadora,

Talvez também pareça “natural” que algumas crianças possam usufruir de tempo livre, enquanto que outras tenham de trabalhar após o horário escolar; que algumas devam “poupar” enquanto que outras tenham direito a “matar” o tempo. Um longo aprendizado vai, afinal, “colocar cada qual em seu lugar”. (LOURO, 1997, p. 60).

Todavia, dialeticamente, a escola possui espaço para (re)construção e contestação de paradigmas e outras formas de sociabilidade, uma vez que deve proporcionar espaços de aprendizagens que superem e rompam as hierarquizações e discriminações de gênero, corpos, raça/etnias e sexualidades.

Acreditamos que é possível – para não dizer imprescindível – intervir nesse âmbito a partir da atuação na grade curricular escolar, fazendo, assim, emergir nas disciplinas escolares relevantes noções acerca dos entraves sociais gerado por relações de desigualdades e discriminações. Isto é, por meio da investida no aperfeiçoamento dos conteúdos escolares que desenvolvam interações com as demandas e problemáticas sócio-políticas vivenciadas nos contextos.

⁵ A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12768-filosofia-e-sociologia-noe-nsino-medio-sp-1870990710>. Acesso em: 10/06/2016.

Tendo em vista essas e outras questões, a Organização das Nações Unidas no mês de julho de 2016 lançou a campanha “Torne Nosso Futuro laranja: Engajando a juventude na prevenção e eliminação da violência contra mulheres e meninas”⁶, assegurando a necessidade da realização de trabalhos de cunho escolar e pedagógico com o intuito de ampliar o debate no espaço escolar, visando a promoção da equidade de gênero. No site da ONU Mulheres foi disponibilizado uma proposta de currículo educativo para o Ensino Médio sobre promoção da igualdade de gênero entre adolescentes e jovens brasileiras que orienta a realização de ações dentro das áreas de ensino específicas, além de planos de aulas divididos em seis temas, sendo: Plano de aula 1 – Sexo, gênero e poder; Plano de aula 2 – Violências e suas interfaces; Plano de aula 3 – Estereótipos de gênero e esportes; Plano de aula 4 – Estereótipos de gênero, raça/etnia e mídia; Plano de aula 5 – Estereótipos de gênero, carreiras e profissões: diferenças e desigualdades; e Plano de aula 6 – Vulnerabilidades e prevenção.

Ao levar em conta essas questões, esta pesquisa dedicou-se à investigação de possibilidades didático-pedagógicas, dentro do conteúdo escolar destinado ao Curso Técnico em Eletroeletrônica Integrado ao Ensino Médio, sobre desigualdades de gênero a serem realizadas/desenvolvidas na disciplina de Sociologia, de modo a contribuir no desenvolvimento de intervenções que forneçam ferramentas para a promoção de espaços escolares igualitários, na divisão de espaços diversos nas construções identitárias.

Destaca-se que o conteúdo “Desigualdades Sociais” é previsto para o 2º ano do Ensino Médio, segundo o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletroeletrônica Integrado do Instituto Federal Catarinense campus Videira/SC. Nesta etapa de ensino deve-se presar pelo desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a sociedade e sobre o próprio ser humano, com vistas à responsabilidade como pessoa crítica e criativa⁷.

Outro fato a ser constatado na construção desta pesquisa é que no Curso Técnico de Eletroeletrônica Integrado ao Ensino Médio ofertado pelo Instituto Federal Catarinense no campus Videira/SC, turma 2015/A, para a qual a proposta didático-pedagógico foi pensada, possui 18 estudantes regularmente matriculados⁸: sendo 14 do sexo masculino e 04 do sexo

⁶ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU Mulheres. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-uniao-europeia-lancam-curriculo-e-planos-de-aulas-para-o-ensino-fundamental-sobre-igualdade-de-genero-e-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres-e-meninas/>. Acesso em: 15/10/2016.

⁷ BRASIL. Instituto Federal Catarinense. *Projeto Pedagógico de Curso Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Técnico em Eletroeletrônica Integrado*. Disponível em: <http://videira.ifc.edu.br/tecnico-eletronica/wp-content/uploads/sites/17/2016/06/PPC-ELETRONICA-INTEGRADO-2013.pdf>. Acesso em: 15/10/2016.

⁸ Os números atualizados de estudantes regularmente matriculados foram disponibilizados via e-mail no dia 10 de novembro de 2016 pela Secretaria do Instituto Federal Catarinense – Campus Videira/SC.

feminino. Entretanto, se esses números forem contrastados com o número de estudantes do Curso Técnico de Agropecuária integrado ao Ensino Médio turma 2015, desta mesma Instituição, o número de estudantes por sexo se difere, sendo: 28 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Essa disparidade nos números de estudantes reflete as concepções enraizadas de que cursos associados às áreas das ciências exatas estariam em conformidade com aptidões “naturais” dos meninos. Em volto de tais questões é possível observar as inscrições culturais de gênero nos corpos; indicando de antemão as fronteiras dos espaços de produção de conhecimento que devem ser ocupados por rapazes e moças.

Além disso, esses números no Curso Técnico de Eletroeletrônica integrado ao Ensino Médio acabam por intensificar as práticas sexistas, misóginas e discriminatórias. São violências de gênero reproduzidas constantemente contra as estudantes nesse espaço, o que atesta a necessidade de um intenso e cuidadoso trabalho que promova empatia, respeito às diferenças e primordialmente a percepção de que rapazes e moças podem transitar livremente pelos espaços sociais e simbólicos.

O estudo seguido ao longo do trabalho é de cunho bibliográfico, ou seja, serão pesquisadas novas referências acerca dos desafios e potencialidades do ensino de sociologia na educação básica, bem como serão revisitadas algumas leituras realizadas ao longo do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Dessa forma, o estudo é concluído, quando, por meio dessas análises, seja oferecida uma proposta didático-pedagógica para o ensino de sociologia desenvolvido por meio da abordagem teórica de desigualdades sociais desenvolvida no pensamento sociológico que inclui pelo menos três possibilidades explicativas e interpretativas.

Para aprimorar didaticamente a experimentação didático-pedagógica serão utilizados como ferramentas pedagógicas: a) O documentário *Frida Kahlo: La cinta que envuelve una bomba*, dirigido por Jesús Muñoz Delgado e lançado em 1992; b) O diário de *Frida Kahlo: um autorretrato íntimo* (José Olympio, 2015). A escolha de tais recursos didáticos evidencia o desejo de apreender o corpo, a vida e obra da pintora nas suas incompletudes e imperfeições, a sua notável popularidade e as apropriações da indústria cultural de massa que, muitas vezes, dificultam e romantizam sua história.

Desse modo, a utilização do gênero documentário, pois dispõe de mecanismos de reprodução audiovisual que prezam apresentar fatos reais, evitando romantizações e construções de estereótipos. Contudo, Napolitano chama atenção:

O documentário, mesmo o mais didático e voltado para o público escolar, é um gênero de filme que implica um conjunto de regras de linguagem para a elaboração do roteiro, técnicas de filmagem, princípios de montagem e edição, ou seja, implica um conjunto de escolhas dos profissionais envolvidos na sua realização (até porque seria impossível uma abordagem totalitária de um problema social ou fenômeno natural). (NAPOLITANO, 2006, p. 31)

Opta-se pela imagem de Frida Kahlo por originalidade marcante, seu corpo deficiente, sua popularidade na atualidade, as associações feitas entre sua vida e sua obra à luta das mulheres contra as opressões de gênero e, didaticamente, pelos aspectos simbólicos ético-estéticos deslocados pela artista mexicana. Nesse sentido, cabem as reflexões realizadas por Félix Guatarri quando propõe a criação de novos paradigmas ético-estéticos:

Produzir novos infinitos a partir de um mergulho na finitude sensível, infinitos não apenas carregados de virtualidade, mas também de potencialidades atualizáveis em situação se demarcando ou contornando os Universais repertoriados pelas artes, filosofia, pela psicanálise tradicionais: todas as coisas que implicam a promoção permanente de outros agenciamentos enunciativos, outros recursos semióticos, uma alteridade apreendida em sua posição de emergência – não-xenófoba, não-racista, não-falocrática –, devires intensivos e processuais, um novo amor pelo desconhecido [...] (GUATARRI, 2006, p. 147)

Sendo assim, figura de Frida Kahlo aparece como possibilidade de criação de novos agenciamentos enunciativos, contribuindo fundamentalmente para questionarmos acerca dos estereótipos de gênero, já que é possível perceber a potencialidade transgressora da artista no seu corpo, na vida profissional, conjugal, na sexualidade, nas vestimentas. Ademais, Frida Kahlo é escolhida como mote – (d)e inspiração – para a proposta.

Por fim, destaca-se os documentos oficiais da educação que orientam a elaboração do trabalho: a) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (2013); b) Diretrizes Curriculares para Educação Técnica Nível Médio (2012); c) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; d) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); e) Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletroeletrônica Integrado do Instituto Federal Catarinense campus Videira/SC (2013); f) Plano de Ensino do Componente Curricular Sociologia II (2016). Cabe mencionar que serão aprofundadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio voltadas para o ensino de sociologia com o objetivo de articular a proposta didático-pedagógica com o que se espera do ensino de sociologia nas orientações oficiais.

1 ITINERÁRIO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A institucionalização da sociologia como disciplina integradora do currículo básico no Brasil é permeada por reverses que ora intensificavam a necessidade de sua obrigatoriedade, ora colocavam-na num plano secundário. Merece-se destacar que as lutas pela obrigatoriedade e pela facultatividade da disciplina estiveram em consonância com o contexto político e cultural. Em outras palavras, em períodos de ampliação de debates políticos e intelectuais, em momentos históricos mais progressistas, incentiva-se sua institucionalização e sua obrigatoriedade.

No Brasil, a disciplina de sociologia aparece pela primeira vez no currículo secundário no ano de 1891 com a Reforma Benjamin Constant. Em 1962, conseguiu-se sua expansão e solidificação nos currículos secundários. Em agosto de 1971, com a Reforma Jarbas Passarinho, (Lei nº 5.692), implantada pelos governos militares, houve a retirada de sua obrigatoriedade (Flávio Marcos Silva SARANDY, 2004).

A partir dos movimentos de anistia, a disciplina voltou a ocupar parte do debate público, vislumbrando, assim, a necessidade de incentivar a compreensão das realidades sociais, na tentativa de potencializar a construção e solidificação da democracia. No ano de 1996, com a nova Lei de Diretrizes Básicas – Lei nº 9394 de 20 de dezembro – passou-se a considerar fundamental o ensino de filosofia e de sociologia para o exercício da cidadania (SARANDY, 2004).

A Nova Lei de Diretrizes Básicas abriu precedente para a inclusão da disciplina no currículo escolar. Todavia, em 2002, o projeto de lei que tornava a disciplina obrigatória foi vetado pelo presidente da República em exercício (SARANDY, 2004). O ensino de sociologia, então, retornou como obrigatório nos currículos escolares do Ensino Médio no ano 2006 por meio do parecer CNE/CEB nº 38/2006⁹.

Faz-se importante enfatizar que a sociologia, desde os anos 1980, retorna como parte constituidora dos novos paradigmas que envolvem a tentativa de consolidação da democracia, motivo pelo qual a inclusão dessa disciplina no currículo regular reaparece na esteira de outras ações que se perfaziam com a retomada da democracia, tais como os novos movimentos culturais, políticos, intelectuais e sociais.

⁹ Parecer CNE/CEB Nº: 38/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 05/09/2016.

Nas Orientações Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (ONCEM), documento elaborado no intuito de contribuir na qualificação da prática docente, fica evidente a investida no ensino de sociologia na educação básica e técnica tendo em vista sua potencialidade na afirmação das práticas democráticas e cidadãs.

As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata, e de que já se falou, mas não parece suficiente, é sobre o papel que a disciplina desempenharia na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso se tem mantido no registro do slogan ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa. (BRASIL, 2006, p. 109).

Dessa forma, dedicar-se a pensar o ensino de sociologia no contexto social contemporâneo é provocador, já que nos últimos meses a sociedade brasileira tem vivenciado ápices de conservadorismo revestidos de preconceitos e atos discriminatórios. Em outras palavras, visualiza-se significativas contradições que podem ser, diretamente, relacionadas aos desafios que a sociologia no Brasil irá enfrentar nos próximos tempos, pois, na medida em que a democracia é enfraquecida pelas incongruências do sistema político brasileiro, vislumbra-se justamente a obrigação de ampliar e intensificar o conhecimento transformador e questionador sobre as relações sociais, sua historicidade e contradições.

Nas últimas semanas, ao longo da construção deste capítulo, foi aprovada a Medida Provisória nº 746¹⁰ que altera a obrigatoriedade – mais uma vez – da disciplina de sociologia; consta no documento a obrigatoriedade apenas das disciplinas de matemática e português. É interessante perceber que nos momentos de retrocessos políticos tais como o Golpe Civil-Militar em 1964 e o Golpe Parlamentar de 2016 – e nesse sentido vale trazer para a discussão a recente publicação de Ivana Jinkings, Kim Doria e Murilo Cleto: *Por que Gritamos Golpe? Para Entender o Impeachment e a Crise Política no Brasil* (2016) – a importância da disciplina de sociologia é relativizada, coincidentemente – ou não. Esses governos estabelecem políticas educacionais orientadas para a formação profissional enxugando as disciplinas das humanidades e expandindo a disciplinas técnicas. A Medida Provisória¹¹, conforme discorre a Sociedade Brasileira de Sociologia em Nota Oficial sobre a reforma no Ensino Médio, no atual contexto político brasileiro, está dentro das estratégias de dominação sócio-ideológicas de censurar a reflexão crítica e todas as formas de expressão criativa. Diante

¹⁰ BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016. Seção I, parte 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/10/2016.

¹¹ Sociedade Brasileira de Sociologia - Nota Oficial sobre a reforma no Ensino Médio. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=73>. Acesso em: 10/10/2016.

disso, aspira-se apenas disponibilizar ao mercado de trabalho mão de obra, preferencialmente barata e acrítica. Visualiza-se, então, vários percalços que compõem o itinerário do ensino de sociologia, um deles – e se não o maior – é a garantia da manutenção dos espaços democráticos na sociedade. Para isso, acredita-se que a sociologia possa contribuir na expansão da valorização e reconhecimento de trajetórias, vivências e experiências diversas, sempre levando em consideração as hierarquizações advindas de construções sócio-históricas reprodutoras e mantenedoras de práticas patriarcais e etnocêntricas, reforçando desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, de sexualidades etc.

A sociologia na educação básica dedica-se a proporcionar e provocar um olhar desnaturalizador sobre as relações sociais e suas historicidades tendo como pano de fundo abordagens teóricas sociológicas. Nesse sentido, a pesquisa produzida por Nise Jinkings destaca as particularidades reservadas ao ensino de sociologia na educação básica que permitem estabelecer o nexo entre indivíduo e sociedade.

Forma de autoconsciência e de indagação científica da realidade social, a Sociologia transforma-se continuamente à medida que se modifica e se complexifica seu objeto, repensando teorias, conceitos e recursos metodológicos, sem perder a dimensão histórica dos fenômenos sociais. Tendo como objeto a vida em sociedade nos seus movimentos e em transformação constante, o pensamento sociológico guarda relação complexa com as condições de existência social e com os desafios e necessidades práticos dos seres humanos, em diferentes momentos de sua história. Ao mesmo tempo, pelas suas conceituações e reflexões, desvenda contradições, singularidades e universalidades constitutivas da realidade social, que implicam possibilidades de crítica e de transformação desta mesma realidade. (JINKINGS, 2007, p. 116).

Assim, vislumbra-se potencialidades basilares do ensino de sociologia na forma de promover debates que visem expandir e aprofundar os hiatos democráticos da atualidade, abrindo espaço para a percepção das distinções sociais forjadas não somente pelas desigualdades na distribuição de riquezas, mas também produzidas em torno de temáticas sobre raça, gênero e sexualidades – categorias fulcrais para a construção e entendimento das diversidades e heterogeneidade das identidades.

2 GÊNERO, DEFICIÊNCIAS E (ENSINO DE) SOCIOLOGIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Os estudos de gênero ingressam na produção intelectual a partir da década de 1980, influenciados pela chamada *segunda onda* dos movimentos sociais feministas que, diferentemente da *primeira onda* – voltada ao acesso a igualdade de direitos no campo político institucional –, essa nova *onda* reivindicava o direito ao próprio corpo e, para isso, constatava a necessidade do fim da submissão ao poder patriarcal (Heleieth SAFFIOTI, 2015). Além disso, no intuito de combater as violências contra as mulheres vivenciada no espaço doméstico, os movimentos sociais feministas desse período aderiram como bandeira a máxima *o pessoal é político*, o que resumidamente vai exigir a revisão da noção de poder até então pensada somente para o espaço público (Joana Maria PEDRO, 2005).

Em consonância com tais transformações, a produção acadêmica vislumbrou a necessidade de incluir o gênero como categoria de análise, isto é, observar a implicação dos papéis e estereótipos de gênero na construção e análise da produção de dados científicos. Nesse momento a contribuição da historiadora norte-americana Joan Scott (1995) foi crucial, pois ao analisar os trabalhos desenvolvidos nas ciências humanas esta observou a prevalência das naturalizações do ser mulher e do ser homem, problematizando as relações de poder que estão imbricadas neste processo.

[...] O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. (SCOTT, 1995, p. 88).

Assim, é oportuno entendermos o gênero, para além de sua utilização gramatical convencional ou mesmo de um termo tão somente relacionado às mulheres: gênero, em sua acepção levada ao longo deste trabalho, significa relação; relação de poder que constrói e opera social e culturalmente as ideias de masculinidade e feminilidade. Dessa forma, o gênero passa a transformar quaisquer tipos de análises sociais e conjunturais, pois, ao analisarmos um determinado contexto social com profundidade, é necessário (re)conhecer as construções sociais de gênero.

Essa nova/outra possibilidade de encarar o gênero pode ser aprofundada pela contribuição da antropóloga Margaret Mead em *Sexo e Temperamento*, originalmente publicada em 1935, ao realizar um estudo com três sociedades da Pápua – Nova Guiné: os

Arapesch, Mundugumor e Tchambili. A antropóloga contribui para a desvinculação do comportamento ao sexo. Nas sociedades estudadas, a pesquisadora observa diferentes comportamentos dos homens e das mulheres se comparados aos comportamentos de homens e mulheres norte-americanos. Na etnia Arapesh, por exemplo, tanto os homens quanto as mulheres possuem personalidades dóceis e suscetível, ambos se dedicam à maternidade. Tendo em vista essas e outras construções de personalidade Mead conclui:

O material sugere a possibilidade de afirmar que muitos, se não todos, traços de personalidade que chamamos de masculinos ou femininos apresentam-se ligeiramente vinculados ao sexo quanto às vestimentas, às maneiras e à forma do penteado que uma sociedade, em determinados períodos, atribui a um ou a outro sexo. Quando ponderamos o temperamento do típico homem ou mulher Arapesh, em contraste com o típico homem ou mulher Mundugumor, a evidência é esmagadoramente a favor da força do condicionamento social. De nenhum outro modo podemos dar conta da uniformidade quase completa com que as crianças Arapesh em pessoas satisfeitas, passivas, seguras, enquanto que as crianças Mundugumor se convertem caracteristicamente em pessoas violentas, agressivas e inseguras. [...] As diferenças entre indivíduos membros de diferentes culturas, a exemplo das diferenças entre indivíduos da mesma cultura, devem ser atribuídas quase que inteiramente às diferenças de condicionamento, em particular durante a primeira infância, e a forma deste condicionamento é culturalmente determinada. As padronizadas diferenças de personalidade entre os sexos são desta ordem, criações culturais às quais cada geração, masculina e feminina, é treinada a conformar-se [...]. (MEAD, 2000, p. 268-269).

A essa altura, cabe perguntar-nos: se gênero e seus estereótipos são construídos de uma determinada época e contexto fundamentados pela ideologia patriarcal, o que sobraria para o sexo? E mais: estaria isolado das implicações culturais? Segundo Linda Nicholson (2000, p. 54) o sexo também estaria engendrado nas construções sócio-culturais “o conceito de ‘sexo’ colaborou com a ideia da imutabilidade dessas diferenças e com a desesperança de certas tentativas de mudança”. Ao contrário do que se imagina, o corpo não é excluído, mas potencializado; nessa compreensão, o corpo apresenta-se como diverso, descontínuo e, por fim, não binário.

O que acontece é que diferenças no sentido e na importância atribuídos ao corpo de fato existem. Esses tipos de diferenças, por sua vez, afetam o sentido da distinção masculino/feminino. A consequência é que nunca temos um único conjunto de critérios constitutivos da “identidade sexual” a partir do qual se possa inferir alguma coisa sobre as alegrias e as opressões inerentes ao “ser mulher. Pensar o contrário nos leva ao erro. (NICHOLSON, 2000, p. 59).

A filósofa contemporânea Judith Butler (2015) estabelece conexões estreitas às elaboradas por Nicholson (1999), pois para ela “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2015, p. 25). Através de uma discussão conceitual com os movimentos feministas, evidencia o problema da utilização da categoria de gênero/sexo, enfatizando o problema de

essencialização das identidades que tais categorias podem vir a reforçar. Na crítica realizada ao livro *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, Butler elucida:

Não há nada em sua explicação que garanta o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. Se como afirma ela, “o corpo é situação”, não há nada como recorrer a um corpo que já não tenha sido sempre interpretado por meio de significados culturais; conseqüentemente o sexo não poderia qualificar-se com uma facticidade anatômica pré-discursiva. (BUTLER, 2015, p. 29).

Ainda Butler nessa possibilidade de desconstrução, abre precedente para pensarmos o gênero como performatividade identitária:

O fato de o corpo gênero ser marcado pelo *performativo* sugere que, ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem a sua realidade. Isto também sugere, que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público, da regulação pública da fantasia política de superfície do corpo, do controle da fronteira do gênero que diferencia interno de externo e, assim, institui a “integridade” do sujeito. (BUTLER, 2015, p. 235).

Tendo em vista a tentativa constante de enquadramento dos corpos ou, mesmo da imposição de significados a priori Anahi Mello e Adriano Nuernberg propõem uma interface entre os estudos de gênero e estudos de deficiências. Nesse sentido, primeiramente, evidenciam a primordialidade de refletir sobre as deficiências para além da concepção estritamente médica que concebe a deficiências através de classificações das incapacidades corporais, motoras e mentais.

A deficiência não se encerra no corpo, ela consiste no produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social. (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 636).

Dessa forma, os estudos de deficiências coadunam com as discussões que realizamos até aqui; pois os corpos deficientes são corpos diversos, isto é, são desconstrutores da lógica binária, na qual os corpos – na cosmologia ocidental – são reiteradamente submetidos. O *Manifesto Ciborgue* proposto por Donna Haraway (2009, p. 90-91) esclarece tais reflexões:

[...] Certos dualismos têm sido persistentes nas tradições ocidentais; eles têm sido essenciais à lógica e à prática da dominação sobre as mulheres, as pessoas de cor, a natureza, os trabalhadores, os animais – em suma, a dominação de todos aqueles que foram constituídos como outros e cuja tarefa consiste em espelhar o eu [dominante]. Estes são os mais importantes desses problemáticos dualismos: eu/outro, mente/corpo, cultura/natureza, macho/fêmea, civilizado/primitivo, realidade/aparência, todo/parte, agente/instrumento, o que faz/o que é feito, ativo/passivo, certo/errado, verdade/ilusão, total/parcial, Deus/homem.

O corpo é percebido para/nas abordagens e teorias sociológicas a partir da década de 1960, momento em que se verifica os processos e mudanças sociais aquém das instituições sociais. As mudanças sociais também estariam inscritas nos corpos. Obras clássicas como *O Processo Civilizador*, de Nobeit Elias (1990; 1993), indicam o corpo como o vínculo entre os processos sociais e as construções subjetivas.

Le Breton no livro *A Sociologia do Corpo* desenvolve análises acerca da inserção do corpo no âmbito da produção sociológica e, pontua a relevância do corpo no pensamento sociológico pois, segundo o teórico, os corpos carregariam as marcas dos contextos sociais e culturais nos quais estão inseridos.

O corpo parece explicar-se a si mesmo, mas nada é mais enganoso. O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural. (LE BRETON, 2007, p. 26).

Na interpretação foucaultiana, a experiência corporal é conflituosa, emerge de investimentos políticos que desejam a apropriação econômica dos corpos. Para – e por – isso utilizam-se de dispositivos que regulem, adestrem e disciplinarizem os corpos.

[...] Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidados a mente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Além disso, Foucault alcança outra ótica interpretativa das relações de poder, acentuando o poder como algo difuso socialmente, ou seja, os poderes estariam difundidos em espaços e/ou lugares da sociedade até então impensados. Dessa forma, para além da dominação física, *o saber* seria mais uma das formas de controle e disciplinarização dos corpos.

Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é difusa, claro, raramente formulada em discursos contínuos e sistemáticos; compõe-se muitas vezes de peças ou de pedaços; utiliza um material e processos sem relação entre si. O mais das vezes,

apesar da coerência de seus resultados, ela não passa de uma instrumentação multiforme. (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Por meio de tais premissas, é possível questionar-se acerca do saber-poder médico que prescreve as capacidades sociais dos corpos, nomeando quais corpos são úteis e produtivos. Esses processos de nomeação marcam e sectarizam os corpos entre *os normais* e *os anormais*, justificando assim a invisibilização e silenciamento dos corpos nomeados anormais.

Diante disso, é possível retomar a perspectiva sobre as experiências corporais dos corpos deficientes, tendo em vista as cobranças sociais sobre estes mesmos corpos. Ignorados ou apontados como anormais, tais cobranças ressaltam novamente as delimitações sócio-espaciais, simbólicas e estéticas impostas a outros corpos, outras experiências corporais.

[...] Abjeção ou repulsa que corpo deficiente provoca nos “normais” afeta a relação com o outro e com o próprio corpo naquele que se sente diferente, adquirindo um protagonismo superlativo que se soma à exigência de encaixar o outro dentro de padrões hegemônicos antropométricos, fisiométricos e psicométricos, sendo ele exterminado ou segregado, apartado do convívio com os “perfeitos, belos e saudáveis”. Assim, devido à promoção da beleza harmônica que herdamos dos gregos até nossos dias, a manifestação da deficiência lesiona o conceito e a idealização de corporeidade grega que eugenicamente temos tão enraizados dentro de nós. (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 644).

É importante perceber a problemática da relação social que se estabelece com as experiências corporais que fogem dos padrões. As experiências corporais perpassam constantemente tentativas de classificação contudo, compreende-se a urgência de transgressão das tentativas de classificação das experiências corporais.

Ainda nesse diálogo é substancial destacar que homens e mulheres vivenciam as deficiências de formas distintas. As mulheres sofrem dupla vulnerabilidade, as cobranças sociais incorporam o ser mulher e ser deficiente. Devido a isso, a maternidade, o ideal de perfeição, de beleza, de delicadeza acabam sendo pesos ainda maiores para as mulheres deficientes, visto que suas experiências corporais rompem tais construções. Em contraponto à tentativa exaustiva de invisibilidade e silenciamento dessas experiências corporais diversas, explora-se a oportunidade de subverter tais políticas, dando vazão para uma apropriação política da performatividade queer.

[...] Consideramos que a deficiência remonta à performatividade queer, posto que o corpo deficiente também se enquadra dentro de um sistema de classificação e produção de sujeitos, em que o padrão de normalidade é inventado no marco das relações de assimetria e de desigualdade. Nesse sentido, os corpos deficientes também são considerados corpos queer, fazem parte do rol das corporeidades abjetas que ferem a ordem social e demarcam a linha proibida entre o sagrado e o profano. (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 644).

Frida Kahlo emerge nesse diálogo como uma possibilidade de reinventar as experiências corporais do ser mulher e ser deficiente. Os movimentos feministas contemporâneos têm divulgado a seguinte frase: “Moça, a culpa não é sua, pega da tua dor e faz a tua luta¹²”. Essa afirmação recorre justamente ao trabalho desenvolvido pela pintora mexicana. Ao manusear o diário de Frida Kahlo (2015), é possível aferir – e mesmo *sentir* – tal afirmação através de um olhar sensível à sua produção artística.



(KAHLO, 2015, p. 58-59)

Diante de tais apontamentos ressalta-se que, muito embora, os estudos de gênero façam parte do cenário da produção científica há mais de 30 anos nas mais diversas áreas, como História e Literaturas, o ensino sociologia na educação básica no Brasil ainda se encontra incipiente nessa perspectiva. Se analisarmos os livros didáticos¹³ adotados na educação pública brasileira, a maior parte deles contém pouquíssimas abordagens que considere a perspectiva dos estudos de gênero e, se avaliarmos os estudos de deficiências, as abordagens são praticamente inexistentes.

Mesmo que gênero e deficiências constem nas temáticas transversais, muitas vezes, acabam se perdendo na prática docente e pedagógica, e um dos principais motivadores é justamente o desconhecimento a respeito de abordagens e possibilidades didático-pedagógica. Em volta disso, considera-se pertinente a construção de abordagens que facilitem e estimulem tal envolvimento.

¹² A frase se popularizou através das redes sociais; contudo se desconhece a autoria. Disponível em: <http://protestarte.tumblr.com/post/92644100778/mo%C3%A7a-fa%C3%A7a-da-tua-dor-luta>. Acesso em 08/11/2016.

¹³ BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: file:///home/usuario/Downloads/pnld_2015_sociologia.pdf. Acesso em 15/10/2016.

Assim, pontua-se a abertura teórica, conceitual e metodológica que o pensamento sociológico carrega. Diante das questões desenvolvidas sobre gênero e deficiências, acredita-se que o ensino de sociologia, por meio do pensamento sociológico desnaturalizador das relações sociais, possa promover as reflexões necessárias acerca de tais apontamentos.

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. (BRASIL, 2006, p. 105-106).

2.1 DESIGUALDADES DE GÊNERO: TENSÕES SOCIAIS

O conteúdo intitulado *Desigualdades Sociais* está programado para ser ministrado no 2º ano do Ensino Médio Integrado com carga-horária de 32 horas anual (Anexo A). Nesta etapa, o projeto pedagógico de curso enfatiza a necessidade da abordagens sócio-políticas no ensino de sociologia. O conceito sociológico para desigualdades sociais é tido como conceito clássico e basilar para o entendimento das relações sociais; o conceito foi tomando significativas proporções no desenvolvimento do pensamento sociológico.

Numa sociedade como a nossa, em que se acumularam formas tão variadas e intensas de desigualdades sociais – efetivadas por processos chamados por alguns de “exclusão social” e por outros de “inclusão perversa” –, em que a lentidão ou as *marches e démarches* são uma constante nas mudanças, o acesso ao conhecimento científico sobre esses processos constitui um imperativo político de primeira ordem. (BRASIL, 2006, p. 110).

O filósofo e sociólogo precursor Karl Marx (1818-1883) identificou, a partir das relações sociais de produção capitalista o cálculo da mais-valia, cálculo que... o lucro da burguesia provém do trabalho excedente realizado pelo proletariado, havendo, portanto, a perpetuação (constante) das desigualdades sociais. Em outras palavras, dada a organização social, advinda da acumulação primitiva de capital, a burguesia – dona dos meios de produção – tende a continuar sendo a detentora (e acumuladora) de capital. Nessa lógica, a mão de obra proletária tende a continuar nessa posição socioeconômica subalternizada e dependente, de

modo a intensificar as relações sociais de desigualdade que perduram até a contemporaneidade (2008; 1986).

Max Weber (1864-1920), outro sociólogo que contribuiu para compreendermos as desigualdades sociais, elabora uma nova definição para pensarmos essa questão ao levar em conta outras diferenciações estabelecidas socialmente que não estão necessariamente ligadas à dimensão econômica. Para Weber, a sociedade é estratificada socialmente e isso ocorre no nível econômico, social e político. Nessa perspectiva, a desigualdade social é gerada, por exemplo, pela falta de status social ou político de determinado grupo social. Nesse caso, é possível pensar o exemplo das mulheres na sociedade que – ainda – possuem pouco status na dimensão política.

Já o contemporâneo Pierre Bourdieu (1930-2002) dedicou-se em apreender os demais aspectos que distinguem socialmente indivíduos. Bourdieu possui uma vasta obra e em grande parte de suas pesquisas procurou constatar variados mecanismos simbólicos sociais que distinguem e hierarquizam os indivíduos.

Em *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de 1975, obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, estes apresentam os dispositivos simbólicos geradores e reprodutores das desigualdades sociais. Nesse sentido, eles inauguram uma visão sobre a acumulação e circulação de capital para além do monetário. Segundo Bourdieu e Passeron, os capitais sociais e culturais, que se relacionam com o capital monetário, possuem suas distribuições desiguais que vão depender das relações sociais adquiridas e, que vão beneficiar indivíduos, por exemplo, que possuem acesso à cultura desde berço.

Sendo assim, o conteúdo *desigualdades sociais* pode ser abordado por diferentes teorias explicativas. Neste trabalho, a abordagem dialoga permanentemente com as duas perspectivas clássicas de Marx (2008;1986) e Weber (1974); no entanto, consolida uma relação mais estrita com as contribuições de Pierre Bourdieu elaboradas em *A dominação Masculina* (2002). Essa obra é reconhecida por conectar a sociologia aos estudos de gênero¹⁴,

¹⁴ É curioso trazer que embora *A dominação Masculina* (2012) tenha seu prestígio no campo de produção sociológica e, realmente, traga um quadro elucidativo dos distintos aspectos simbólicos construídos acerca do masculino e do feminino dando, assim, uma relevante noção das categorias inferiorizadoras relacionadas ao feminino, Pierre Bourdieu desconsiderou toda a produção intelectual feminista que a essa altura já trabalhava com a categoria gênero e, ainda mais, já problematizava a noção de sexo. Sabe-se que Bourdieu foi um grande conhecedor e crítico das disputas em torno da produção de conhecimento acadêmico e, por isso, sublinha-se o fato deste não ter se referenciado às intelectuais e aos movimentos feministas. Ademais é importante ter em vista o perigo de cair numa análise reducionista e etnocêntrica da dominação masculina, já que a teoria da dominação masculina é pensada tendo como foco de análise a sociedade cabila. Mariza Corrêa (1999) destaca que no decorrer da análise Bourdieu responsabiliza as mulheres pela dominação masculina, o que daria vazão aos discursos de senso comum que costumeiramente culpabilizam as mulheres pelas violências que estas mesmas vivenciam.

de forma marcante, ao exprimir um quadro de interpretações das práticas simbólicas que produzem e reificam a dominação masculina.

A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção:6 a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos. (BOURDIEU, 2012, p. 18).

Destaca-se, assim, que o conteúdo de *desigualdades sociais* no currículo escolar intenta estabelecer um olhar mais amplo sobre as relações sociais, tendo em vista as interfaces que os indivíduos em sociedade são expostos, divididos e hierarquizados. Nesse âmbito, dá-se destaque às divisões e hierarquias na qual homens e mulheres estão socialmente submetidos, posto que na organicidade da sociedade ocidental prevalecem diferenças significativas na distribuição de espaços na sociedade, como por exemplo o usufruto do espaço público pelos homens.

A pesquisadora Clarisse Paradis (2014) aponta que as mulheres foram historicamente privadas de participar da vida pública e os homens, ao contrário, tiveram o livre trânsito nesse espaço. Essa divisão, segundo a pesquisadora, é resultado do sistema patriarcal que se dinamiza por um conjunto de formas de dominação dos homens sobre as mulheres nos diferentes contextos e épocas, “ele é produzido pelas relações sociais, pelas músicas, pelas práticas políticas, pelos valores, pelos hábitos, que vão mudando conforme a época e o lugar.” (PARADIS, 2014, p. 60).

Percebe-se que a forma como a sociedade patriarcal se estrutura advém de configurações sócio-históricas, culturais e políticas. As diferenciações e hierarquizações entre homens e mulheres jamais podem ser encaradas como naturais, mas como disposições fundadas numa arquitetura de poder construída e consolidada socialmente. Assim, as diferenças anatômicas, fundamento dos discursos patriarcais que impedem a equidade de gênero, não podem ser vistas como uma justificativa plausível para a sobreposição dos sexos, mas como algo que particulariza os corpos.

Em consonância com essa ótica, faz-se necessário retomar as investigações realizadas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012) quando compreende que a dominação masculina se efetiva e se arraiga profundamente nos aspectos simbólicos. A sociedade

patriarcal efetiva as práticas hierarquizantes entre homens e mulheres por meio de políticas institucionais, mas tanto quanto através de inúmeros aspectos simbólicos na construção do corpo, dos objetos e das associações realizadas.

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre gêneros se inscreve, assim, progressivamente, em duas classes de *habitus* diferentes “[...] Cabe aos homens situados do lado exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares [...] As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, vêm ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos.” (BOURDIEU, 2012, p. 12).

As oposições apontadas penalizam fundamentalmente as mulheres sob diferentes nuances, a elas é resguardado o lugar da outra, da secundária, da auxiliar e, por fim, da subalterna. Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo*, por meio de um estudo minucioso, identifica a construção social do ser mulher questionando fundamentalmente o lugar essencializado das mulheres na sociedade ocidental:

A história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de dependência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi que ela se constituiu concretamente como Outro. Esta condição servia os interesses dos homens, mas convinha também a suas pretensões ontológicas e morais. (BEAUVOIR, 1980, p. 179).

Beauvoir (1980) contribui para que consigamos compreender a falácia do destino biológico, dando subsídio para avançarmos no entendimento da constituição das desigualdades de gênero nas sociedades ocidentais. Para frisar, conceitualmente, as desigualdades de gênero são as hierarquias socialmente sustentadas que resguardam fixa(da)mente espaços masculinos e femininos que, por meio da violência física, psicológica e simbólica, impedem o trânsito social de homens e mulheres.

A divisão dos espaços público e privado e suas problemáticas é apontada por Susan Okin (2008) ao reivindicar uma revisão da análise na teoria política liberal da divisão do público e privado, enfatizando a necessidade de adentrar o entendimento dessa visão levando em consideração às conceitualizações produzidas pelos feminismos. A dicotomia público/privado, até pouco tempo encarada como natural, vai se tornado objeto de estudo das novas interpretações teóricas políticas, propondo que pensemos o espaço doméstico como

profundamente político. Mesmo que pensemos como o espaço do íntimo e do privado, ele não foge das relações de poder em vigor no âmbito público.

A ideia de espaços “naturalmente” femininos e masculinos é reforçada fundamentalmente pelos processos de socialização. Nas sociedades ocidentais, as instituições como família, escola e igreja são responsáveis pela formação, engendrando conceitualizações acerca do mundo. Dito isso, é inexorável pensarmos a escola e as reproduções das desigualdades de gênero nesse espaço. Guacira Lopes Louro (1997) assinala a instituição escolar como reprodutora das distinções e desigualdades de gênero. Tais distinções e desigualdades podem ser observadas desde a concepção de currículo, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação até os limites espaciais impostos a meninas e meninos.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões, jargões, ditados... supomos que seja, “apenas”, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO, 1997, p. 65).

Ao analisarmos a utilização da linguagem escrita e visual nos livros didáticos, por exemplo, é possível identificarmos incontáveis reproduções sexistas em que as mulheres são representadas como figuras secundárias da produção de conhecimento. Nos livros didáticos de sociologia para o ensino médio poucas são as teóricas apresentadas, muitas das interpretações sociológicas ainda resistem a incluir a discussão de gênero e de raça/etnia como categoria de análise. Nos livros didáticos de história também é perceptível a invisibilidade das mulheres, uma vez que aparecem como personagens secundárias no processo histórico e social. Ou quando, nos livros didáticos de língua portuguesa, a concordância nominal dos textos usa o masculino como neutro – seguindo as orientações da gramática normativa. Nesse sentido, vale retomar Norma Telles, quando a pesquisadora pondera que:

Gênero é uma categoria, um modo de fazer distinções entre pessoas; uma construção cultural que classifica com base em traços sexuais, expandindo-se por cruzamentos de representações e linguagens. Como classe e raça, tem dimensões externas e internas: a classificação ou rotulagem é vista e lida pelos outros, assim como pelo eu, e as semelhanças são interpretadas como interesses partilhados, foi assim que também na sociedade ocidental moderna, o gênero codificou as diferenças entre um reconhecido patrimônio cultural masculino e uma correlativa e suposta penúria feminina (ou asiática, ou ‘primitiva’, ou sul-africana). **Gênero pode ou não importar para mim e para os outros; em nosso meio sociocultural, importa sempre.** (TELLES, 1992, p. 50, grifo nosso).

Essas questões propõem a necessidade de desenvolver outras propostas que levem em conta deslocamentos e descentramentos nas construções sociais de gênero. Acredita-se que é indispensável investigar e logo (re)construir linguagens através da divulgação da história – não contada – das mulheres, como através de pesquisas biográficas de personagens históricas variadas tais como pintoras, musicistas, cientistas, esportivas, ativistas, políticas etc.

3 EXPERIMENTAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

[...] Meu mito do ciborgue significa fronteiras transgredidas, potentes fusões e perigosas possibilidades – elementos que as pessoas progressistas podem explorar como um dos componentes de um necessário trabalho político. (HARAWAY, 2009, p. 45).

Preliminarmente, propor uma possibilidade de experimentação didático-pedagógica que intente abordar as desigualdades de gênero dentro de uma sociedade, ainda, completamente arraigada pelos valores patriarcais não é tarefa simples. Essa empreitada exige cuidado, comprometimento e principalmente embasamento teórico. Tendo em vista essas premissas, sistematizar a abordagem e a forma como será conduzida a experimentação didático-pedagógica, são fundamentais para o desenvolvimento de um bom trabalho. Abordar as hierarquias de ordem social entre homens e mulheres, tristemente, é desconfortante e até uma afronta para um expressivo número de estudantes. Contudo, e precisamente por isso, entendemos a necessidade primordial de abordar tais questões.

Muitas professoras e educadoras sentem inúmeras dificuldades para adentrar as discussões sobre desigualdades de gênero. Embora identifiquem a relevância da abordagem, muitas não fazem ideia de como iniciar essa discussão em sala de aula e acabam contornando tais discussões. Então, mais uma vez, realizar tal experimentação requer demasiado cuidado.

Apontada tais questões, a experimentação almeja envolver e estimular a imaginação sociológica das e dos estudantes na expectativa que estes consigam perceber o que ocorre no mundo mas, na mesma também dentro destes e destas mesmos, segundo Wright Mills a imaginação sociológica:

[...] Capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite levar em conta, como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem freqüentemente uma consciência falsa. (MILLS, 1965, p. 11).

Sendo assim, a proposta didático-pedagógica pretende viabilizar apreensão das desigualdades de gênero por intermédio de movimentações reflexivas críticas e criativas que oportunizem aos estudantes alcançar tal conceito. É importante mencionar que tema, conceito e teoria são recortes metodológicos que necessitam ser organizados para haver uma melhor aproximação didática junto às/aos estudantes. Nesse sentido, as orientações nacionais curriculares para o ensino médio (2006) indicam que o recorte metodológico deve ser muito bem articulado e visivelmente diferenciado.

Um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. Entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma lingüística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas. (BRASIL, 2006, p. 117).

Para a proposta aqui delineada, o corpo, a vida e a obra de Frida Kahlo serão o fio condutor temático para o desenvolvimento do conceito de desigualdade gênero, tendo como quadro teórico as produções feministas, visto que a proposta de experimentação didático-pedagógica pretende (re)desconstruir as arbitrariedades sociais nas quais, conforme Heleieth Saffioti:

As mulheres [foram] “ amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem. (SAFFIOTI, 2015, p. 37);

3.1 FRIDA KAHLO

Sonho Sonho
Sonho Sonho
Sonho
Sonho
Vou morrer de sonho.
(KAHLO, 2015, p. 110)

Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón, nascida em 06 de julho de 1907 no subúrbio da Cidade do México, é considerada uma figura histórica atípica, principalmente se contrastarmos com as figuras históricas inscritas nos livros (didáticos). Mulher de origem mexicana, de sexualidade livre, irreverente nas composições artísticas, considerada singular e excêntrica, exótica, carregada de latinidade e com ‘imperfeições’ físicas.

A história de Frida Kahlo é repleta de acontecimentos que marcam o seu corpo. Aos 6 anos de idade contrai poliomelite, doença que comprometerá seu pé direito. Em 1925, já com

18 anos, ao voltar da escola, o bonde que andava choca-se com um trem. O acidente fere gravemente a pintora resultando na quebra da bacia e a coluna dorsal de Frida Kahlo e, devido a isso, ela ao decorrer de sua vida é submetida a várias cirurgias. No ano de 1953, a gangrena de seu pé direito se estende pela perna Frida Kahlo que é amputada até o joelho.

Frida Kahlo abre espaço para (re)pensar os corpos, o ser pintora e ser mulher. A sociedade mexicana pós-revolução (1910-1917), principalmente a capital Cidade do México, estava embebida por grande efervescência política e cultural o que favorecia a expansão dos ambientes artísticos e intelectuais. No entanto, as mulheres ainda tinham pouca participação política; a dedicação aos estudos e à vida profissional eram realidades ainda distantes da maioria das mulheres mexicanas do período. A pintora Frida Kahlo iria chamar atenção justamente por contestar os valores vigentes do período. Ela se destacou na produção artística por apresentar representações profundas de si mesma atravessadas por cores vibrantes.

A vida da pintora é envolvente, principalmente se observamos suas batalhas diárias de dor. Frida Kahlo carregava dores, dores no corpo; nos relacionamentos com o pintor Diego Riveira, dores na alma. Essas dores, ao que parece, se transformavam em vontades e utopias. Frida Kahlo era um corpo de persistência na vida e nos sonhos.

O diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo foi produzido a partir dos registros dos dez últimos anos de vida da Frida Kahlo, no período de 1944 a 1954. Nele é possível tocar o universo particular da pintora: constam rabiscos, desenhos, delírios, poemas que nos apresentam a face mais íntima da pintora, misto de confissões e reflexões que se inter cruzam. Além disso, o diário permite acessar a vivência da pintora nessa etapa de sua vida, vivência repleta de angústias, mas, também, de fascínio pela vida.

Dor, o prazer
e a morte
nada mais são do que um processo
para existir
xxxx a luta
revolucionária xxxxxx
é uma porta
aberta para
a inteligência.
(KAHLO, 2015, p. 96).

No documentário *Frida Kahlo – La Fita que envuelve una bomba* é possível acessar a história de vida da pintora; suas as tragédias e conquistas. A película foi produzida pelo documentarista mexicano Jesús Muñoz Delgado no ano de 1992. Nele constam registros fotográficos da infância, juventude e vida adulta, entrevistas com historiadores/as, amigos/as e amantes da pintora, além de trechos de seus diários; o documentário contribui para pensarmos

sobre histórias – outras – àquelas das quais desconhecemos, seja porque não são divulgadas na história ou mesmo porquê não foram ainda contadas.

Para esta proposta, a experiência corporal, a vida e a obra de Frida Kahlo irão estabelecer as conexões indispensáveis em direção ao empoderamento e à liberdade das mulheres. Pretende-se, com isso, ampliar os referenciais e repertório das estudantes e dos estudantes – haja vista que as turmas de 2º ano do Ensino Médio Integrado em Eletroeletrônica são compostas, atual e majoritariamente, por estudantes do sexo masculino –, já que muitas das abordagens e conteúdos designam, quando muito, um padrão de mulher, restrito à beleza, ao recato e ao lar¹⁵, limitando o olhar sobre as mulheres. Percebe-se a vivência de Frida Kahlo como uma reviravolta nessas construções, já que ela trouxe/traz a representação da mulher deficiente, mexicana, descendente indígena, pintora, ativa politicamente e de sexualidade livre. Diante disso, deseja-se dar visibilidade a outras possibilidades de ser mulher, para além das construções euro-étnico-falocêntricas, possibilidades permeadas de conflitos, mas outras.

Dessa forma Frida Kahlo será o mote para a construção do trabalho investigativo sociológico *Outros corpos, Outras histórias* que (des)cobrirá os corpos invisibilizados histórica e socialmente. Será solicitado às/aos estudantes uma pesquisa social biográfica que terá como objetivo “[...] estabelecer uma clara articulação entre biografia individual e seu contexto histórico e social.” (GOLDENBERG, 2004 p. 38).

Cabe pontuar, a importância sociológica das compreensões do corpo, tendo em vista que esse carrega e constitui histórias. O corpo embora comumente seja associado ao campo de estudos biológicos, na sociologia ele pode ser a chave de entrada em processos reflexivos complexos.

A sociologia do corpo constitui um capítulo da sociologia especialmente dedicado à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural motivo simbólico, objeto de representações e imaginários. [...]

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. (LE BRETON, 2007, p. 7).

Sendo assim, pretende-se que a pesquisa problematize às disposições sociais desiguais dos corpos, em torno disso elaborou-se um bloco de seis aulas teoricamente articuladas com

¹⁵ LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. *Veja*, 18 de abril de 2016. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 10/10/2016.

os estudos de gênero e deficiências, além de um plano de orientações para o acompanhamento da pesquisa *Outros Corpos, Outras Histórias*.

3.2 PLANOS DE AULA

Os planos de aula foram pensados numa linha de trajetórias temáticas de maneira que sejam desenvolvidos os conceitos elementares para a concretização da proposta didático-pedagógica *Outros Corpos, Outras Histórias*. Nas aulas serão utilizadas diferentes referências, ferramentas didático-pedagógicas e modos de avaliação.

Explana-se, abaixo, de forma mais elucidativa, os planos de aula e os planos de orientações.

Quadro 1 - Planos de Aula

	Plano de Aula 1	Plano de Aula 2	Plano de Aula 3	Plano de Aula 4	Plano de Aula 5	Plano de Aula 6
Tema(s)	Ninguém nasce mulher, torna-se: Introdução aos estudos de gênero.	A pele que habito: Introdução aos estudos de deficiência.	Frida Kahlo: vida e obra	Frida Kahlo: corpos e marcas (I)	Frida Kahlo: corpos e marcas (II)	Outros corpos, Outras histórias
Duração	1 aula (45 min.)	1 aula (45 min.)	1 aula (45 min.)	1 aula (45 min.)	1 aula (45 min.)	1 aula (45 min.)
Ferramentas Didático-pedagógicas	Imagens ilustrativas; Audiovisual <i>Inspiring Women</i> .	Texto impresso: A pele que Habito, matéria produzida por Natacha Cortêz para a Revista <i>Trip</i> , 04/02/2016.	Atividade realizada em aula “Que corpo você habita?; Fotografias digitais da vida de Frida Kahlo; obras e composições artísticas de Frida Kahlo; Imagens de obras e composições artísticas de Frida Kahlo.	Documentário: <i>Frida Kahlo: La cinta que envuelve una bomba</i> , dirigido por Jesús Muñoz Delgado.	Documentário: <i>Frida Kahlo: La cinta que envuelve una bomba</i> , dirigido por Jesús Muñoz Delgado.	Textos impressos: 1. <i>A arte de pesquisar</i> : como fazer pesquisa qualitativa nas ciências sociais de Miriam Goldenberg. 2. Orientações para trabalho individual – Outros Corpos, Outras Histórias.
Recursos Didáticos	Notebook; Projetor; Caixas de Som; Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.	Folhas A 4; Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.	Notebook; Projetor; Caixas de Som; Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.	Notebook; Projetor; Caixas de Som; Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.	Notebook; Projetor; Caixas de Som; Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.	Notebook; Projetor; Caixas de Som; Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.
Avaliação	Participação individual das/os estudantes; Engajamento da turma nas atividades propostas; Disponibilidade para o debate respeitoso e empático.	Dedicação à atividade de leitura; Engajamento da turma nas atividades propostas; Disponibilidade para o debate respeitoso e empático.	Engajamento coletivo na atividade proposta; Contribuições individuais nos debates propostos.	Engajamento coletivo na atividade proposta; Contribuições individuais nos debates propostos.	Engajamento coletivo na atividade proposta; Contribuições individuais nos debates propostos.	Engajamento coletivo na atividade proposta; Compromisso e responsabilidade individual com a produção da pesquisa.

Quadro 2 - Plano de Orientações

Plano de Orientações	
Tema	Outros corpos, Outras histórias
Duração	3 aulas (45 min.)
Ferramentas Didático-pedagógicas	Biblioteca; Materiais Audiovisuais; Indicações bibliográficas impressas.
Recursos Didáticos	- Notebook; Projetor; Caixas de Som; - Quadro Branco; Pincel para quadro Branco;
Avaliação	Dedicação ao processo de pesquisa; Construção do plano de estudos; Realização das leituras; Respeito aos prazos; Contribuição e engajamento nos momentos de orientação.

Plano de Aula - 1

TEMA (s)

Ninguém nasce mulher, torna-se: Introdução aos estudos de gênero

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Desigualdades sociais

OBJETIVOS

- Repensar a naturalização das feminilidades e masculinidades na sociedade;
- Identificar nos processos de socialização os princípios de construções culturais e sociais de gênero;
- Perceber os estereótipos de gênero;
- Avaliar as hierarquias sociais que são confirmadas pelos discursos de gênero;
- Questionar a divisão social dos espaços femininos e masculinos.

DURAÇÃO (horas/aula)

1 aula (45 min.)

FERRAMENTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Imagens ilustrativas; Audiovisual *Inspiring Women*.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

1º Momento: [QUESTIONAMENTOS INICIAIS]

Iniciar a aula com um jogo de imagens “atípicas”. Serão projetadas duas imagens. Meninas realizando tarefas/brincadeiras associadas à... (5 min.)

IMAGEM 1¹⁶



IMAGEM 2¹⁷



2º Momento: [PROVOCAÇÕES]

O que há de estranho nas imagens? Elas frustram nossas expectativas? Quais? Existem coisas de meninos e coisas de menina? Brinquedos? Profissões? Lugares? Sentimentos? Vontades? Desejos? Liberdades? (10 min.)

3º Momento: [DIÁLOGO TEÓRICO]

Explicar os argumentos teóricos de Simone de Beauvoir (1980) sobre os discursos sócio-

¹⁶ Disponível em: <http://umballet.blogspot.com.br/>. Acesso em: 02/11/2016.

¹⁷ Disponível em: <http://ceticismo.net/2013/10/07/marvel-procura-por-garotas-cientistas-desesperadamente/>. Acesso em: 02/11/2016.

históricos que constroem o ser homem e ser mulher. Apresentar que ser homem e ser mulheres são conceitos, construídos em específicos contextos e períodos históricos. E tais construções ao invés de resultado de processos biológicos e naturais, são resultado de relações de dominação/exploração por meio dos processos de socialização nas instituições sociais que nos ensinam padrões de comportamentos – o que podemos conceitualmente nomear de estereótipos de gênero. Diante disso, esses processos de socialização apontam o podemos pensar o que podemos ou não fazer, quais espaços podemos ou não estar, quais vestimentas, quais sexualidades, quais profissões, quais desejos podemos ter etc. (10 min.)

4º Momento: [FECHAMENTO]

Para fechamento será exibido o audiovisual *Inspiring Women* produzido pela Organização Não Governamental Inspiring of Future da cidade de Londres, Inglaterra. Traduzido e disponibilizado no Brasil pela Campanha Empodere duas Mulheres lançada no ano de 2015 [Vídeo disponível em: <https://www.facebook.com/pg/empodereduasmulheres/videos/> Acesso em: 02 de novembro de 2016.].

O vídeo retrata uma experiência real realizada pela organização, solicita-se aos estudantes uma escola de educação infantil que desenhem bombeiros/as; pilotos/as de avião e cirurgiões/ãs. Todos/as estudantes desenham esses profissionais homens. Após o término do desenho estudantes são deparados com bombeiras, pilotas e cirurgiãs mulheres. Todas as crianças ficam surpreendidas com a aparição destas profissionais mulheres, já que esperavam que os homens realizassem esse tipo de profissão.

[CONSIDERAÇÕES]

O que fez com que as/os estudantes imaginassem os/as profissionais homens? Será que se eu solicitasse a mesma atividade neste momento, não faríamos os mesmos desenhos? Por quê? O que nos leva a fazer essas construções? Quais os impactos a sociedade tais construções? Será que tais construções não caracterizam um tipo de violência? Há violências que acontecem não tão somente na imposição física, mas também na imposição simbólica de lugares, desejos, vontades, profissões e brinquedos. Essas violências estão completamente relacionadas à distribuição social de espaços (acessos e liberdades) que, nessa lógica, só são vivenciados em função do gênero. Gênero, segundo o *Dicionário de sociologia* (JOHNSON, 1997), é em geral definido em torno de ideias sobre traços de personalidade (masculina e feminina) e por tendências de comportamento que assumem formas opostas. Tomadas como conjuntos de traços e tendências que constituem *a feminilidade e a masculinidade*. A masculinidade costumeiramente inclui agressividade, lógica, frieza emocional e dominação, ao passo que a feminilidade é associada a paz, intuição, expressividade emocional e submissão. (20 min.)

Vídeo disponível em: <https://www.facebook.com/pg/empodereduasmulheres/videos/>
Acesso em: 02/11/2016.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Notebook; Projetor; Caixas de Som;
- Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.

AVALIAÇÃO

Participação individual das/os estudantes; Engajamento da turma nas atividades propostas; Disponibilidade para o debate respeitoso e empático.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. V 1 e V 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CORRÊA, Mariza. Bourdieu e o sexo da dominação. *Revista Novos Estudos*, CEBRAP, n. 54, jul., p. 43-53, 1999.

JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia: Guia Prático da Linguagem Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n.1, p.77-98, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, Patriarcado, Violência*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

Plano de Aula – 2

TEMA (s)

A pele que habito: Introdução aos estudos de deficiência

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Desigualdades sociais

OBJETIVOS

- Desenvolver habilidades de leitura sociológica;
- Identificar os discursos sociais sobre anormalidade e normalidade dos corpos;
- Perceber os discursos por meio de práticas cotidianas civilizatórias e disciplinadoras;
- Descobrir o corpo como tradutor e (re)interpretador das relações sociais, isto é, carrega história mas que, também, modifica-a.

DURAÇÃO (horas/aula)

1 aula (45 min)

FERRAMENTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Texto impresso: A pele que Habito, matéria produzida por Natacha Cortez para a Revista *Trip*, 04/02/2016.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

1º Momento: [QUESTIONAMENTOS INICIAIS]

As/estudantes sentadas/os em roda responderão individualmente em uma folha A4: “Que corpo você habita?” Depois de respondidas às questões, essas serão dobradas e guardadas. (10 min.)

2º Momento: Será disponibilizado aos estudantes o texto a “Pele que Habito” produzido por Natacha Cortez e publicado na *Revista Trip* (15 min.) [**Anexo B**]

3º Momento: [DIÁLOGO TEÓRICO]

Serão levantadas questões para debate: O qual o significado de corpo para homens? Qual o significado de corpo para mulheres? O que há em comum na história das mulheres retratadas? Quais corpos elas habitam? Como encaramos socialmente os corpos diversos? Há corpos normais e anormais? Quem pode nomear a normalidade? Como são construídas as normalidades? (10 min.)

4º Momento: [CONSIDERAÇÕES]

Elucidar as/os estudantes da disciplinarização dos corpos, os controles sociais cotidianamente reiterados por meio dos meios de comunicação de massa, do saber poder-médico, do consumo. Por fim, apresentar o modelo social de deficiências em que percebe as deficiências como algo além de uma especificidade física, mental ou intelectual individual, mas como também resultado da organização social que delimita e impõe hierarquizações entre as experiências corporais. O “incômodo” da deficiência, em geral, é resultado do modelo biomédico da deficiência que tenta de toda forma repará-la, diferentemente do modelo social de deficiência que percebe a necessidade da sociedade construir-se por meio da diferença. Essa última divulga a ideia de que a deficiência é um problema não individual, médico ou biológico, mas um problema da sociedade e sua incapacidade de ser a própria diversidade. (10 min.)

RECURSOS DIDÁTICOS

- Folhas A 4;
- Texto A pele que habito impresso;
- Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.

AVALIAÇÃO

Dedicação à atividade de leitura; Engajamento da turma nas atividades propostas; Disponibilidade para o debate respeitoso e empático.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. *Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 10 jul. 2008, seção 1, edição 131, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 9. ed. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ELIAS, Norbert, *O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes*, tradução brasileira de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Zahar, vol. 1, 1990.

_____. *O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização*, tradução brasileira de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Zahar, vol. 2, 1993.

CORTEZ, Natacha. A Pele que Habito. *Trip*, 04/02/2016. Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/tpm/vanessa-giacomo-tie-jessica-ipolito-claudia-santos-e-xenia-franca-falam-sobre-seus-corpos>. Acesso em: 02 /11/2016.

DINIZ, Debora. *O Que é Deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Vol. 1: a vontade de saber. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Vol. 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GESSER, Marivete. Gênero, Corpo e Sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física. Florianópolis: UFSC, 2010. 296 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LEVINZON, Gina Khafif. Frida Kahlo: a pintura como processo de busca de si mesmo. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 49-60, 2009.

MELLO, Anahi G.; NUERNBERG, Adriano H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

Plano de Aula – 3

TEMA (s)

Frida Kahlo: vida e obra.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Desigualdades sociais

OBJETIVOS

- Propiciar aos estudantes aproximação da vida, obra e corpo de Frida Kahlo;
- Abrir espaço para pensar a figura de Frida Kahlo como uma possibilidade de subversão das divisões sócio-espaciais de gênero;
- Refletir sobre o papel político e simbólico do corpo.

DURAÇÃO (horas/aula)

1 aulas (45 min.)

FERRAMENTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Atividade realizada em aula “Que corpo você habita?; Fotografias digitais da vida de Frida Kahlo; obras e composições artísticas de Frida Kahlo; Imagens de obras e composições artísticas de Frida Kahlo.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

1º Momento: [QUESTIONAMENTOS INICIAIS]

O corpo é dor? O corpo é fuga? O corpo é cor? O corpo é prazer? O corpo é liberdade? (5 min.)

2º Momento: Distribuir aleatoriamente as folhas A4 que constam as respostas da seguinte pergunta: “Qual corpo você habita?” Solicitar às/aos estudantes que, individualmente, leiam em voz alta às respostas. (10 min.)

3º Momento: [PROVOCAÇÕES]

Alguém conhece Frida Kahlo? Quem é? Onde viveu? Porque o grande interesse por Frida? Quais as histórias de Frida? Há outras Fridas? Onde estão? Pintam? Cantam? Fazem ciência? Fazem poesia? Fazem música? Fazem histórias? Fazem coletivos? Fazem movimentos?

A história de Frida Kahlo é a história de outras mulheres, não de todas, mas de outras.

Que contam outras histórias, a história das mulheres mexicanas, das mulheres livres, das mulheres ousadas, inteligentes, com vontades, desejos, etc.

Há outras Fridas? Quais mulheres semelhantes a Frida conhecemos? Onde elas estão? (10 min.)

4º Momento: Apresentação das obras da pintora. Participação Especial Profa. Dra. em Artes Visuais Cláudia Zimmer. (15 min.)

5º Momento: [CONSIDERAÇÕES]

Qual corpo Frida Kahlo habitava? Quais os corpos que vocês habitam? Os corpos são iguais? Diferentes? Os corpos exercem papéis políticos? Quais? Como? (5 min.)

RECURSOS DIDÁTICOS

- Notebook; Projetor; Caixas de Som;
- Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.

AVALIAÇÃO

Engajamento coletivo na atividade proposta; Contribuições individuais nos debates propostos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Gênero e Diversidade na Escola: Formação de

Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FERNANDES, Fabiano Seixas. O mapa íntimo: três telas de Frida Kahlo. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 35-44, abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13/10/2016.

HERRERA, HAYDEN, *Frida. A biografia*. Brasil: Biblioteca Azul, 2010.

LEVINZON, Gina Khafif. Frida Kahlo: a pintura como processo de busca de si mesmo. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 49-60, 2009.

MELLO, Anahi G.; NUERNBERG, Adriano H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

WOOD, Paul. *Modernismo em disputa*. São Paulo: Cosac Naify, 1998.

Plano de Aula – 4

TEMA (s)

Frida Kahlo: corpos e marcas [I].

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Desigualdades sociais

OBJETIVOS

- Propiciar aos estudantes aproximação do corpo, da vida e da obra de Frida Kahlo;
- Abrir espaço para pensar a figura de Frida Kahlo como uma possibilidade de subversão das desigualdades sócio-espaciais de gênero;
- Refletir sobre o papel político e simbólico dos corpos.

DURAÇÃO (horas/aula)

1 aula (45 min.)

FERRAMENTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Documentário: *Frida Kahlo: La cinta que envuelve una bomba*, dirigido por Jesús Muñoz Delgado.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

1º Momento: [QUESTIONAMENTOS INICIAIS]

A figura de Frida Kahlo se popularizou e ocupou a mídia nos últimos tempos. Por que será? Sabe-se que vivemos um momento de grande questionamento de padrões corporais e de comportamento, tem se questionado os padrões de beleza, aqueles padrões que determinam o que é belo. Desde o tamanho do corpo, a cor de pele, dos olhos, até o tamanho e a forma dos cabelos. Tais questionamentos estão, vinculados fundamentalmente às reivindicações dos

movimentos sociais feministas, que acreditam que tais padrões impedem as mulheres de se aceitarem e vivenciarem seus corpos livremente.

Frida Kahlo, talvez, tenha sido justamente esse rompimento. Sua cor, sua deficiência, sua sexualidade, seus relacionamentos, suas obras. (10 min.)

2º Momento: Projeção do Documentário [PARTE I]

Frida Kahlo: La cinta que envuelve una bomba, dirigido por Jesús Muñoz Delgado, 1992. (25 min.)

3º Momento: [FECHAMENTO]

Realização de um breve debate com as/os estudantes:

O que até agora conseguiram perceber sobre o corpo, a vida e a obra de Frida Kahlo?

Pensando nas desigualdades de gênero, que são as restrições econômicas, sociais, simbólicas e espaciais vivenciadas, fundamentalmente, por mulheres na sociedade. O que impede as mulheres de ocuparem, na sociedade, os espaços pensados como masculinos (por exemplo, a política, a ciência, a música, a economia, às engenharias, a construção civil)? A figura de Frida Kahlo poderia representar uma fissura inicial dessa construção social? Por quê? (10 min.)

RECURSOS DIDÁTICOS

- Notebook; Projetor; Caixas de Som;
- Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.

AVALIAÇÃO

Engajamento coletivo na atividade proposta; Contribuições individuais nos debates propostos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

FRIDA KALHO: LA CINTA QUE ENVUELVE UNA BOMBA. Produção: Jesús M. Delgado (Dir.) Cidade do México: 1992. (52 min.): son., color. Legendado. Port.

GESSER, Marivete. *Gênero, Corpo e Sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física*. Florianópolis: UFSC, 2010. 296 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

KAHLO, Frida. *O diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MELLO, Anahi G.; NUERNBERG, Adriano H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

Plano de Aula 5

TEMA (s)

Frida Kahlo: corpos e marcas (II)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Desigualdades sociais

OBJETIVOS

- Propiciar aos estudantes aproximação do corpo, da vida e da obra de Frida Kahlo;
- Abrir espaço para pensar a figura de Frida Kahlo como uma possibilidade de subversão das desigualdades sócio-espaciais de gênero;
- Refletir sobre o papel político e simbólico dos corpos.

DURAÇÃO (horas/aula)

1 aula (45 min.)

FERRAMENTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Documentário: *Frida Kahlo: La cinta que envuelve una bomba*, dirigido por Jesús Muñoz Delgado, 1992.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

1º Momento: [QUESTIONAMENTOS INICIAIS]

Frida Kahlo tem se demonstrado uma figura marcante, o corpo deficiente, as pinturas inigualáveis, ousada, pré-disposta a debater política, a exercer sua sexualidade. Perguntaria, então, existiram/existem outras Fridas? Mulheres na história do Brasil ou na história da América Latina? Mulheres que fizeram de suas dores e opressões sua arte, sua ciência, sua poesia ou sua política? Eu já ouvi falar em algumas. E vocês? (10 min.)

2º Momento: Projeção do Documentário [PARTE II]

Frida Kahlo: La cinta que envuelve una bomba, dirigido por Jesús Muñoz Delgado, 1992. (30 min.)

3º Momento: [FECHAMENTO]

Na próxima aula, tentaremos “descobrir”/localizar se na história do Brasil ou da América Latina existiram ou existem na atualidade outras Fridas. (5 min.)

RECURSOS DIDÁTICOS

- Notebook; Projetor; Caixas de Som;
- Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.

AVALIAÇÃO

Engajamento coletivo na atividade proposta; Contribuições individuais nos debates propostos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

FRIDA KALHO: LA CINTA QUE ENVUELVE UNA BOMBA. Produção: Jesús M. Delgado (Dir.) Cidade do México: 1992. (52 min.): son., color. Legendado. Port.

GESSER, Marivete. *Gênero, Corpo e Sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física*. Florianópolis: UFSC, 2010. 296 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

KAHLO, Frida. *O diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo*. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MELLO, Anahi G.; NUERNBERG, Adriano H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

Plano de Aula 6

TEMA (s)

Outros corpos, Outras histórias

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Desigualdades sociais

OBJETIVOS

- Fomentar a investigação sociológica;
- Perceber as disposições sociais desiguais dos corpos;
- Ampliar o olhar acerca das desigualdades.

DURAÇÃO (horas/aula)

1 aula (45 min.)

FERRAMENTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Textos impressos: 1. *A arte de pesquisar*: como fazer pesquisa qualitativa nas ciências sociais de Miriam Goldenberg; 2. Orientações para trabalho individual – Outros Corpos, Outras Histórias.

DESENVOLVIMENTO DO TEMA

1º Momento: [QUESTIONAMENTOS INICIAIS]

Quem são os heróis da nossa história? Onde eles aparecem? Como isso influi na nossa formação social e individual? Na construção dos nossos desejos? Onde estão as mulheres na história? As mulheres negras? As deficientes? As indígenas? As lésbicas? As transexuais? Será que elas não fizeram e continuam não fazendo história? (15 min.)

2º Momento: [DIÁLOGO TEÓRICO]

Existe uma vertente interessante de escritores e escritoras pós-coloniais que têm se apropriado da literatura branca para tran(e)screver uma outra história com outras/os personagens com a marca de outra linguagem e outra experiência. Nesse movimento, alguns e algumas teóricos/as denunciam a condição colocada pelo colonizador ao desacreditar a capacidade desta/e outra/o de falar de si mesma/o. Chimamanda Adichie (2009) diz que quando a história tem uma única versão, os aspectos culturais não evidenciados ou banalizados descrevem o outro através de estereótipos que estreitam as possibilidades de ser e criam pré-concepções simplistas. Gayatri Spivak (2010) vai nos lembrar do quanto é perigoso, ou talvez impossível interpretar acontecimentos com um olhar (branco europeu) para um povo negro/índio, isto é, o problema que é fazer interpretações de fora. O que ela denomina de violência epistêmica do imperialismo que tem constituído a história do subalterno/a. O que desejo refletir com vocês a partir dessas referências, é o perigo das histórias não contadas; ou das histórias contadas pela ótica dos opressores. Homens, brancos, cristãos e heterossexuais. (15 min.)

3º Momento: [PROPOSTA DE TRABALHO]

Diante de tais questões e apontamentos, realizaremos o seguinte trabalho:

Orientações para Trabalho Individual

OUTROS CORPOS, OUTRAS HISTÓRIAS

Valendo-se das discussões realizadas nas últimas aulas sobre Frida Kahlo – experiências corporais e desigualdades de gênero –, a/o estudante deverá construir outras biografias de mulheres e/ou negros/as e/ou trabalhadores/as urbanas e/ou trabalhadores/as rurais e/ou indígenas e/ou deficientes e/ou brasileiros/as e/ou latino-americanos/as pouco ou nada (re)conhecidos/as pela história. Intenta-se que a/o estudante (des)cubram mundos/corpos/história – ainda – invisibilizadas pelas dinâmicas sociais desiguais.

Assim, a/o estudante deverá se guiar pelo trajeto de investigação que segue abaixo:

1. Escolher qual história de vida a será investigada;
2. Guiar-se pelo método biográfico nas ciências sociais exposto por Miriam Goldenberg no livro *A arte de Pesquisar* (2004);
3. Apresentar a pesquisa na modalidade escrita e oral;
4. Para a modalidade escrita: Escrever um texto de 5 a 10 páginas que apresente informações pertinentes acerca da história de vida contada: as trajetórias (infância, juventude, vida adulta) os conflitos sociais e pessoais; os desejos; os sonhos; as conquistas. Não esquecendo de apresentar os dados convencionais (local e data de nascimento; classe social; escolaridade;

profissão etc.)

6. Para a modalidade oral: Organizar apresentação de slides contendo as etapas de pesquisas, o resultado da pesquisa e as referências bibliográficas. Sugere-se a utilização de mídias audiovisuais, imagens e áudios que contribuam no desenvolvimento da apresentação.

7. Prezar pela escrita formal, observando as Regras da ABNT.

8. Participar das orientações gerais e individuais de pesquisa nas próximas aulas.

9. Desempenhar as atividades encaminhadas nos processos de orientações.

10. Apresentar a pesquisa na modalidade escrita e oral no prazo de 3 semanas.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Notebook; Projetor; Caixas de Som;

- Quadro Branco; Pincel para quadro Branco.

AVALIAÇÃO

Engajamento coletivo na atividade proposta; Compromisso e responsabilidade individual com a produção da pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

ADCHIE, Chimamanda N. *Sejamos todas feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GESSER, Marivete. *Gênero, Corpo e Sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física*. Florianópolis: UFSC, 2010. 296 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa nas ciências sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KAHLO, F. *O diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo*. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MELLO, Anahi G.; NUERNBERG, Adriano H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TED GLOBAL. Chimamanda Ngozi Adichie: O perigo de uma única história. Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em junho de 2014.

VIANNA, L. H. Tinta e sangue: o diário de Frida Kahlo e os 'quadros' de Clarice Lispector. *Revista Estudos Feministas*. 11(1) p. 71-87, jan-jun/2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2003000100005/8713>. Acesso em: 10/11/2016.

Plano de Orientações

TEMA (s)

Outros corpos, Outras histórias

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Desigualdades sociais

OBJETIVOS

- Contribuir no processo de investigação sociológica das/os estudantes;
- Conduzir a construção de planos de estudos individuais indicando as etapas de pesquisa;
- Indicar bibliografias referente aos temas;
- Acompanhar semanalmente a produção da pesquisa, atendo-se aos planos de estudos.

DURAÇÃO (horas/aula)

3 aulas (45 min.)

FERRAMENTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

Biblioteca; Materiais Audiovisuais; Indicações bibliográficas impressas.

DESENVOLVIMENTO DA ORIENTAÇÃO

As orientações serão realizadas no horário de 3 aulas de sociologia. Sendo assim, para melhor aproveitamento do tempo, as orientações serão divididas em dois momentos: no primeiro, serão feitas as orientações gerais para todas/os as/os estudantes (10 min.); no segundo momento serão realizadas as orientações individuais (35 min.).

Frisa-se que a turma possui 18 estudantes. Então, serão realizadas orientações individuais de 10 min, sendo que, semanalmente, serão orientadas/os 6 estudantes.

As/os estudantes que aguardam ou já tenham realizado as orientações individuais, serão conduzidos/as até a biblioteca com o intuito que realizem as leituras indicadas para a produção da pesquisa.

1º Momento:

1º Aula - [ORIENTAÇÕES GERAIS]

O que é uma pesquisa?

Como se faz uma pesquisa? Para que servem as pesquisas? A sociologia também pesquisa? De que forma?

A pesquisa é um processo investigativo, que sai de um ponto e almeja chegar em outro. A pesquisa é a busca de algo. A pesquisa pode ser pensada como a busca por respostas. As pesquisas são realizadas para compreendermos ou resolvermos questões necessárias para o convívio humano. Por exemplo, as pesquisas que procuram curas para doenças.

A sociologia, sim, faz pesquisas. E muitas! Todo o conhecimento sociológico é resultado de pesquisas. Por exemplo, Karl Marx fez variadas pesquisas para construir a teoria materialista histórico dialética. Investigou sob diversas metodologias a história, a filosofia, a economia e a política e diagnosticou que a história das sociedades, era a história da luta de classes. Todas as teorias e conceitos da sociologia foram construídas por meio de um processo de pesquisa minucioso. Todo o conhecimento vem da pesquisa. Podemos também citar as teorias sociológicas de Émilie Durkheim e Max Weber. No entanto, a pesquisa se realiza através de metodologias de pesquisa, o que aprofundaremos na próxima aula.

2º Aula - [ORIENTAÇÕES GERAIS]

O que é metodologia?

Toda a produção sociológica é fruto de pesquisas, essas pesquisas são realizadas de diversas formas e em diferentes etapas.

Essas diversas formas podem ser nomeadas de metodologias de pesquisa. Segundo a antropóloga Miriam Goldenberg (2004), a metodologia seria um caminho a percorrer, mas esse caminho só se escolhe quando sabemos onde queremos chegar. Dito isso, a metodologia pressupõe que tenhamos muito evidente o que desejamos pesquisar/descobrir. Na pesquisa *Outros Corpos, Outras Histórias* desejamos descobrir biografias; biografias ainda não contadas, escondidas. Para isso, iremos utilizar-se da metodologia biográfica proposta em *A arte de Pesquisar* (2004), de Miriam Goldenberg. As metodologias de pesquisas se dividem, *grosso modo*, em qualitativas e pesquisas quantitativas. A pesquisa biográfica que realizaremos trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois, atenta-se para em aprofundar o entendimento das relações. Diferente dos métodos de pesquisa mais impessoais, a biografia permite uma troca mais profunda entre a pesquisadora e a história, ela permite estabelecer uma forma de conexão entre estas pois, as histórias, embora sejam diferentes, muitas vezes se inter cruzam. Posso ter vivido algo diferente e ao mesmo igual. Há uma relação íntima que se constitui, você e o seu objeto de estudos trançam comunicações que são fundamentais no processo de pesquisa. Nesse caso não há um distanciamento mas, sim um afetamento que resultará na elaboração das reflexões. Assim o método biográfico permite também uma análise social que estabelece como fio condutor a vida de determinada pessoa, isto é, posso compreender algum processo sócio-histórico através da narrativa de vida de uma pessoa; suas experiências individuais estão relacionadas ao um contexto maior. O social. Então a pesquisa biográfica permite tanto conhecer trajetórias pessoais quanto apreender os aspectos sociais e políticos das trajetórias. (10 min.)

3º Aula – Como operacionalizar a pesquisa? - [ORIENTAÇÕES GERAIS]

Toda a pesquisa exige uma organização prévia. Para chegar ao nosso objetivo de pesquisa temos um caminho a percorrer. Depois de já estar situada na metodologia que será utilizada, é preciso organizar as etapas. A primeira, consistirá em: Delimitar uma questão inicial a ser investigada, ou seja, qual corpo, qual história será contada. A segunda etapa consistirá em: Pesquisar a biografia, por meio de um levantamento bibliográfico. A terceira etapa consistirá: Organizar as leituras realizadas no levantamento bibliográfico. A quarta etapa consistirá: Realizar o processo escrito reflexivo, conforme consta nas orientações do trabalho. (10 min.)

2º Momento: [ORIENTAÇÕES INDIVIDUAIS]

Nesse momento será realizado o acompanhamento das/os estudantes individualmente, com duração de atendimento de 10 minutos para cada estudante.

As orientações terão como objetivo:

Avaliar a trajetória de pesquisa;

Estimular a apropriação/incorporação e aprofundamento da biografia;

Indicar leituras e mídias audiovisuais que facilitem a imersão das/os estudantes no objeto de pesquisa.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Notebook; Projetor; Caixas de Som;
- Quadro Branco; Pincel para quadro Branco;
- Biblioteca.

AVALIAÇÃO

Dedicação ao processo de pesquisa; Construção do plano de estudos; Realização das leituras; Respeitar os prazos; Contribuição e engajamento nos momentos de orientação.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GARCIA, Vera. 10 incríveis pessoas com deficiência. *Deficiente Ciente*, 05/03/2012. Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/10-incriveis-pessoas-com-deficiencia.html> . Acesso em: 02/11/2016.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 10/09/2016.

GESSER, Marivete. *Gênero, Corpo e Sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física*. Florianópolis: UFSC, 2010. 296 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa nas ciências sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUATARRI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. 4. ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

KAHLO, F. *O diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo*. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MELLO, Anahi G.; NUERNBERG, Adriano H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, Giovana. 15 autoras negras da literatura brasileira. *Tão Feminino*, 23/05/2016. Disponível em: <http://www.taofeminino.com.br/sociedade/autoras-negras-na-literatura-brasileira-s1852713.html>. Acesso em: 05/11/2016.

SOARES, Edjane Lima. Famosas com deficiência. *Mulheres muito especiais*, 09/05/2012. Disponível em: <http://mulheresmuitoespeciais.blogspot.com.br/2011/03/famosas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 03/11/2016.

ROLKA, Gail Meyer. *100 mulheres que mudaram a história do mundo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o Subalterno Falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TV FOLHA. *Liniker canta 'Zero'*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_CiLh7ARjdY. Acesso em 08/11/2016.

VIANNA, L. H. Tinta e sangue: o diário de Frida Kahlo e os 'quadros' de Clarice Lispector. *Revista Estudos Feministas*. 11(1) p. 71-87, jan-jun/2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2003000100005/8713>. Acesso em: 10/11/2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caosmose não oscila, então, mecanicamente entre zero e o infinito, entre o ser e o nada, a ordem e a desordem: ela ressurge e germina nos estados das coisas, nos corpos, nos focos autopoéticos que utiliza a título de suporte de desterritorialização. (GUATARRI, 2006, p. 142)

Chega-se no fim de mais uma das tantas outras caminhadas, ou talvez o princípio de outras. Ao longo dessa trajetória de formação sucederam vários encontros, mas também desencontros. Incorporaram-se vontades, despedaçaram-se medos; os medos de autoafirmar-se mulher, deficiente e intelectual num mundo acadêmico masculino e com padronizadas experiências corporais.

Aliás, os estudos de gênero e deficiências abriram brechas para que fosse possível compreender esse distanciamento. Dessa forma, o percurso de propor uma experimentação didático-pedagógica provocou afetamentos irreversíveis; libertou a possibilidade de existência em espaços impensáveis.

Pois, transitar por espaços impensáveis sendo mulher e tendo outras experiências corporais é romper, é insistir, é transgredir em dobro. Reforço tais afetamentos pois a pesquisa envolve o desejo de ampliar os afetos das estudantes, das docentes e da escola.

Ao final me vi como uma de minhas estudantes, que não optam por cursos de graduação em engenharias por suas não aptidões “naturais” para tal empreitada. Constata-se que os aspectos simbólicos têm poder; um poder difícil de apalpar, mas, seguramente, efetivo, que impõe valores, saberes e condutas nas experiências corporais.

A pintora mexicana Frida Kahlo manifestou-se como figura singular na viabilidade do desenvolvimento da experimentação didático-pedagógica, visto que seu corpo, suas imperfeições, suas dores rompem as expectativas associadas à experiência corporal das mulheres. A partir da figura de Frida Kahlo, viabilizou-se o alcance outros corpos, outras histórias.

Outros Corpos, Outras Histórias são estratégias de fuga; fugas que nos distanciam da homogeneização universalizante e reducionista da subjetividade (GUATARRI, 2006). Fugas agenciadoras, no interior de outras histórias e corpos se materializam e voltam a (r)existir.

Confia-se que a proposta de experimentação didático-pedagógica *Outros Corpos, Outras Histórias* possa provocar tamanhos afetamentos, que reverberem novos estudos e muitas outras produções que almejem desenvolver potencialidades de ensino aliadas aos estudos de gênero e deficiências. Destaca-se, mais uma vez, a necessidade do ensino promotor

de equidades e solidariedades. Por isso, deseja-se que a experimentação proposta possa fornecer novas construções de experiências de gênero e corpo, isto é, ao invés de práticas limitadoras e excludentes a escola torna-se um espaço de outros corpos, outras histórias, outras cores, timbres, formas, e tamanhos.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, Miriam; CORRÊA, Amélia Siegel; RUGGI, Lennita Oliveira; TROVÃO, Ana Carolina Rubinni. *Mulheres, Homens, Olhares e Cenas*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- ADCHIE, Chimamanda N. *Sejamos todas feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. V 1 e V 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- _____. *A dominação masculina*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CASTILHO, Inês. Mulheres Poetas, vibrantes porém ignoradas. *Outras Palavras*, 03/02/2016. Disponível em: <http://outraspalavras.net/blog/2016/02/03/mulheres-poetas-vibrantes-porem-ignoradas/> Acesso em: 02 de novembro de 2016.
- CORRÊA, Mariza. Bourdieu e o sexo da dominação. *Revista Novos Estudos*, CEBRAP, n. 54, jul., p. 43-53, 1999.
- CORTEZ, Natacha. A Pele que Habito. *Trip*, 04/02/2016. Disponível em: <http://revistatrip.uol.com.br/tpm/vanessa-giacomo-tie-jessica-ipolito-claudia-santos-e-xenia-franca-falam-sobre-seus-corpos>. Acesso em: 02/11/2016.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- DINIZ, Debora. *O Que é Deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: Uma História dos Costumes*, tradução brasileira de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Zahar, vol. 1, 1990.
- _____. *O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização*, tradução brasileira de Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Zahar, vol. 2, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- _____. *História da sexualidade*. Vol. 1: a vontade de saber. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *História da sexualidade*. Vol. 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

- FERNANDES, Fabiano Seixas. O mapa íntimo: três telas de Frida Kahlo. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 35-44, abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13/10/2016.
- GARCIA, Vera. 10 incríveis pessoas com deficiência. *Deficiente Ciente*, 05/03/2012. Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/10-incriveis-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 02/11/2016
- GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 10/09/2016.
- GESSER, Marivete. *Gênero, Corpo e Sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física*. Florianópolis: UFSC, 2010. 296 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa nas ciências sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GUATARRI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. 4. ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: Tadeu, T. (Org.) *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.
- HERRERA, Hayden. *Frida. A biografia*. Brasil: Biblioteca Azul, 2010.
- JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim. CLETO, Murilo. *Por que Gritamos Golpe? Para Entender o Impeachment e a Crise Política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- JINKINGS, Nise. Ensino de sociologia: Particularidades e Desafios Contemporâneos. Londrina, PR, *Mediações – Revista de Ciências Sociais*, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan/jun. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3391/2761>. Acesso em: 20/08/2016.
- KAHLO, Frida. *O diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- KARL, Marx. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- _____. *O Dezoito Brumário e Cartas a Kugelmann*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LAQUEUR, Thomas. *Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

- LEVINZON, Gina Khafif. Frida Kahlo: a pintura como processo de busca de si mesmo. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 49-60, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MEAD, Margareth. *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- MELLO, Anahi G.; NUERNBERG, Adriano H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.
- MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca; TOMAZI, Nélcio Dácio. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Conhecimentos de Sociologia*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- MOURA, Lisandro L. L. *Imagem e Conhecimento: a educação do olhar no ensino da Sociologia no Ensino Médio*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2010.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 09-41, 2000.
- OKIN, Susan. Gênero: O Público e O Privado. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16 n. 2, p. 305-332, 2008.
- OLIVEIRA, Luma. Poetisas negras: Gênero e etnia através dos versos. *Blogueiras Negras*, 05/04/2013. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2013/04/05/poetisas-negras/>. Acesso em: 02/11/2016.
- PARADIS, Clarisse. A luta política feminista para despatriarcalizar o Estado e construir as bases para a igualdade. In.: MORENO, Renata (Org.) *Feminismo, economia e política: debates para a construção da igualdade e autonomia das mulheres*. São Paulo: SOF Sempre Viva Organização Feminista, 2014, p. 55-73.
- PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p.77-98, 2005.
- PEREIRA, Giovana. 15 autoras negras da literatura brasileira. *Tão Feminino*, 23/05/2016. Disponível em: <http://www.taofeminino.com.br/sociedade/autoras-negras-na-literatura-brasileira-s1852713.html>. Acesso em 05/11/2016.

PEREIRA, Luiza H. Por uma sociologia da sociologia no ensino médio. In: *XIV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Rio de Janeiro, 28 a 31 de julho 2009. *Resumo*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia 2009, p. 20.

ROLKA, Gail Meyer. *100 mulheres que mudaram a história do mundo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, Patriarcado, Violência*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune M. G. de (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista?. *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 1, p. 173-186, 2008.

SCIREA, Luísa Bonetti. “*Gênero, educação e sociologia*”: Uma proposta de trabalho didático para o Ensino Médio da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, CFH, Florianópolis: 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Ileizi F. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Natal, RN. *Cronos*, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SOARES, Edjane Lima. Famosas com deficiência. *Mulheres muito especiais*, 09/05/2012. Disponível em: <http://mulheresmuitoespeciais.blogspot.com.br/2011/03/famosas-com-deficiencia.html> . Acesso em: 03/11/2016.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o Subalterno Falar?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TELES, Norma. Autor+a. In.: JOBIN, José Luis (Org.). *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da Literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 45-63.

VIANNA, L. H. Tinta e sangue: o diário de Frida Kahlo e os ‘quadros’ de Clarice Lispector. *Revistas Estudos Feministas*. 11(1): 336, jan-jun/2003.

WEBER, Max. Classe, estamento, partido. In: GERTH, Hans; MILLS, Wright (Org.). *Max Weber - Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 211-228.

WOOD, Paul. *Modernismo em disputa*. São Paulo: Cosac Naify, 1998.

DOCUMETOS OFICIAIS

BRASIL. Lei no 9.394/20, de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 05/09/2016.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 10 jul. 2008, seção 1, edição 131, p. 1. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm . Acesso em: 20/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF: 1998. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15/09/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Caderno de Atividades. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: área Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: CNE, 1999. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 09/09/2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em:
file:///home/usuario/Downloads/pnld_2015_sociologia.pdf. Acesso em 15/10/2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias. v. 3*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 01/08/2016.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. [S. l.]: [S. n.] 2014. Disponível em:
http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf. Acesso em 03/08/2016.

REFERÊNCIAS AUDIOVISUAIS

FRIDA KALHO: LA CINTA QUE ENVUELVE UNA BOMBA. Produção: Jesús M. Delgado (Dir.) Cidade do México: 1992. (51min.): son., color. Legendado. Port.

TED GLOBAL. Chimamanda Ngozi Adichie: O perigo de uma única história. Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 15/10/2016.

TV FOLHA. *Liniker canta 'Zero'*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_CiLh7ARjdY. Acesso em 08/11/2016.

ANEXOS

Anexo A

Plano de Ensino do Componente Curricular Sociologia II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE

PLANO DE ENSINO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

CURSO: Curso Técnico em Eletroeletrônica Integrado ao Ensino Médio	
MODALIDADE: INTEGRADO	CÓDIGO: INT-ELE-02-SOC02
COMPONENTE CURRICULAR: Sociologia II	
CARGA HORÁRIA (HS): 32	NÚMERO DE AULAS: 40
ANO/SEMESTRE LETIVO: 2016/ 1º e 2º	TURMA: 2015- 2ª
PROFESSORA: Michele Leão de Lima Ávila	
CONTATO DO PROFESSORA: michele.avila@ifc-videira.edu.br	

2.EMENTA DA DISCIPLINA:

Desigualdade Social. O Estado no Brasil. Movimentos Sociais. Cultura e Cultura de Massa. Ciência, sociedade e tecnologia. Trabalho. Sociedade e Meio Ambiente.

3. OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

Tal componente justifica-se pelo fato de que o mesmo aplica-se no sentido de colaborar para o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a sociedade e sobre o próprio ser humano, com vistas à responsabilidade como pessoa crítica e criativa.

3.2. ESPECÍFICOS:

.Possibilitar o entendimento da relação indivíduo, sociedade e cultura.

- .Identificar as problemáticas sociais advindas da cultura de massa.
 - .Oferecer ferramentas teórico-metodológicas para o entendimento do conceito do etnocentrismo, relativismo cultural e diversidades.
 - .Estimular a reflexão acerca da constituição dos direitos humanos seus processos e suas contradições.
-

4. JUSTIFICATIVA DO COMPONENTE CURRICULAR:

O ensino de sociologia na educação básica e tecnológica justifica-se pelo fato de que a disciplina propicia a formação autônoma, crítica e intelectual dos/as estudantes por meio do embasamento teórico e metodológico da sociologia tendo então sua relevância para análise e entendimento da complexidade da sociedade e relações sociais como um todo.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: (Temas Transversais)

- Ciência, Sociedade e Tecnologia;
 - Trabalho, Sociedade e Meio Ambiente;
 - Movimentos Sociais;
 - Cultura e Cultura de Massa;
 - Diversidade Étnico-racial, funcional, gênero e sexualidade.
-

6. METODOLOGIAS DE ENSINO:

6.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Serão utilizados como metodologias didático-pedagógicas de ensino seminários, aulas expositivas dialogadas, filmes, pesquisa de campo, estudo orientado, debates e oficinas temáticas, tendo em vista de que é necessário dispor de variadas metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitem aos estudantes desenvolver habilidades de diálogo, leitura, escrita e investigação social.

6.2. INTERDISCIPLINARIDADE:

O componente curricular Sociologia se articulará com as disciplinas de Filosofia e Língua Portuguesa através da realização de atividades em conjunto. Durante todo o ano letivo serão propostas atividades de ensino integradas entre essas disciplinas com o propósito de alicerçar a prática da pesquisa empírica e teórica através de temas/conteúdos abordados nestas disciplinas.

7. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E PESOS:

De acordo com a Resolução 084/2014 que trata da organização didática dos cursos técnicos de nível médio do IFC “A verificação do rendimento escolar tem por objetivos: I. analisar a coerência do trabalho pedagógico com as finalidades educativas previstas no PPC e no Plano de Ensino de cada componente curricular; II. avaliar a trajetória da vida escolar do estudante, visando obter indicativos que sustentem tomadas de decisões sobre a

promoção, recuperação e reprovação dos estudantes e o encaminhamento do processo de ensino–aprendizagem; III. definir instrumentos avaliativos que acompanhem e ampliem o desenvolvimento global do estudante, que sejam coerentes com os objetivos educacionais e passíveis de registro escolar”. Nesse sentido o componente Curricular Sociologia constará de:

1º Trimestre:

- Trabalho individual/grupo para apresentação escrita e oral. (P3,5);
- Avaliação escrita individual (P3,5);
- Participação na disciplina (P3)

2º Trimestre:

- Trabalho individual/grupo para apresentação escrita e oral. (P3,5);
- Avaliação escrita individual (P3,5);
- Participação na disciplina (P3)

3º Trimestre:

- Trabalho individual/grupo para apresentação escrita e oral (P3,5);
- Avaliação escrita individual (P3,5);
- Participação na disciplina (P3)

- Dos Estudos de Recuperação:

O/A estudante que obtiver aproveitamento abaixo da média terá direito a estudos de recuperação da aprendizagem. As reavaliações ocorrerão ao final de cada trimestre. Os estudos de recuperação da aprendizagem serão realizados durante o processo pedagógico. Após a recuperação de estudos, o resultado obtido na reavaliação, quando maior, substituirá a nota do período. É facultado aos estudantes, que obtiveram aproveitamento escolar igual ou superior à média, o direito de participação na reavaliação. O estudante com falta sem justificativa no dia da realização da avaliação, não terá direito à reavaliação, caso não tenha realizado nenhuma das atividades avaliativas referentes ao período em questão;

- Dos Pedidos de Revisão de Avaliação:

É direito do/a estudante solicitar revisão de avaliações escritas, num prazo máximo de 02 (dois) dias úteis após a divulgação do resultado da mesma. A solicitação de revisão de avaliação deverá ser feita à Coordenação de curso, através da Secretaria Escolar, em requerimento próprio, protocolado, anexando-se a cópia da avaliação, como também as justificativas em que se funda o discente para fins de demonstrar o erro de correção ou de interpretação, isto tudo no intuito de comprovar os fundamentos para provimento do pedido.

-Dos Exames Finais:

Ao final do ano letivo o/a estudante que não obtiver no mínimo média final de 7,0 pontos para aprovação na disciplina, terá uma recuperação de conteúdos e de nota em semana estabelecida no calendário escolar (semana

de exames finais).

Será considerado aprovado o estudante que:

- I – obtiver média do período letivo igual ou superior a 7,0 (sete) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas;
- II – obtiver média final igual ou superior a 5,0 (cinco), após o exame e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.

8. REFERÊNCIAS:

8.1. BÁSICAS:

1. BOFF, Leonardo. A ethos mundial? Um consenso mínimo entre os humanos. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 131 p.
2. CHAUI, Marilena de Souza. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 367p.
3. COSTA, Maria Cristina Castilho. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997. 307 p.10

8.2 COMPLEMENTARES

1. FRIEDMAN, Goeorges e NAVILLE, Pierre (Coords.). O Tratado de Sociologia do Trabalho. S. Paulo: Cultrix, 1973.
2. GENTILI, Pablo (Org.). Globalização Excludente: Desigualdade, Exclusão e Democracia na Nova Ordem Mundial. Petrópolis: Vozes, 2002.
3. PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

8.3. OBSERVAÇÃO:

Poderá ser utilizado também o livro “SILVA, Afrânio, et al. **Componente Curricular: Sociologia em Movimento**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.” disponibilizado pelo PNLD/FNDE, sendo que cada aluno recebeu o seu.

9. CRONOGRAMA DE AULAS (OPCIONAL):

10. ASSINATURAS:

Michele Leão de Lima Ávila Professora do IFC – Videira	Coordenador do Curso Prof. Alecio Comelli IFC – Videira Portaria Nº 265 DOU de 02/09/2015
---	---

Videira, 23 de fevereiro de 2016.

11. REVISÕES:

Versão	Data	Ação	Assinaturas
		Entrega ao Coordenador	
		Revisão pelo NDB	
Versão	Data	Ação	Assinaturas
		Devolução ao professor	
		Entrega ao Coordenador	
		Revisão pelo NDB	
		Devolução ao professor	

Anexo B - A pele que habito

01/07/2016

Vanessa Giacomo, Tiê, Jéssica Ipólito, Cláudia Santos e Xênia França falam sobre seus corpos - Tpm

Raul, o primogênito, não foi planejado, mesmo assim foi muito bem-vindo. Virei um zumbi por causa dos horários de amamentar, me sentia morta de tão cansada. Lembro que meu maior medo era que ele caísse dos meus braços enquanto mamava, quase dormindo. Ele ainda era bebê quando fui para Londres filmar Jean Charles [2009, de Henrique Goldman], um dos filmes mais importantes da minha carreira. Ele foi junto. Andava com meu filho para todo canto, não queria ficar longe, nem me sentir culpada por estar longe. Em alguns momentos, minha mãe ficava com ele para eu poder filmar. Logo depois resolvemos ter outro filho: Moisés seria um companheiro para o Raul. E Raul para o Moisés. A culpa de deixá-los sozinhos foi embora.

Atrizes, como qualquer mulher moderna, costumam adiar a gravidez para um momento em que a carreira já esteja mais estável. Eu penso diferente: depois dos 30, teria medo, estaria arriscando muito mais. Apostava que me recuperaria melhor – do impacto sobre o corpo e a carreira – se fosse mãe jovem. A família é uma prioridade para mim. Nem passou pela minha cabeça que eu deveria poupar meu corpo ou preservar minha juventude em nome da profissão de atriz.

A cada vez que engravidava, pensava simplesmente: ‘Agora vou viver a gestação, depois resolvo o corpo’. E são períodos difíceis, cansativos. A amamentação foi uma questão muito complicada para mim. A Maria não queria pegar o peito. O Raul teve um impedimento médico e tive que interromper a amamentação. O Moisés foi o que mamou mais. Tudo isso em meio à patrulha que acompanha as mães de recém-nascidos. As pessoas querem opinar em tudo, começam a te alertar e contar histórias mirabolantes sobre bebês. É muito fácil apontar dedos, recriminar modos. Um filho é uma escolha, ser mãe também. Ela não tem que vir de uma pressão social. Fui e sou apenas a mãe que posso ser.

Até hoje tento adequar minha vida profissional à pessoal, e não o contrário. Filmo cerca de 17 cenas por dia em A regra do jogo, de segunda a sábado. É puxado. Decoro meus textos no caos. Aprendi a estudar no barulho, com

01/07/2016

Vanessa Giacomo, Tiê, Jéssica Ipólito, Cláudia Santos e Xênia França falam sobre seus corpos - Tpm

criança correndo pela casa, a TV ligada. Criei uma dinâmica própria que é quase uma meditação para lidar com a situação. Afinal, ter três filhos foi uma escolha minha.”



Cláudia Santos, atleta

FOTO: Christian Gaul

Não falta nada

Cláudia Santos, 38 anos, atleta

<http://revistatrip.uol.com.br/tpm/vanessa-giacomo-tie-jessica-ipolito-claudia-santos-e-xenia-franca-falam-sobre-seus-corpos>

4/14

“Fui atropelada enquanto esperava no canteiro central para atravessar a rodovia Raposo Tavares, em São Paulo, em 2000. Tinha acabado de sair do trabalho e a passarela mais próxima da empresa em que dava expediente como telefonista ficava a 1 quilômetro dali. Eu atravessava a rodovia todos os dias. Minha perna direita foi amputada no exato momento em que o carro passou por mim e lançada pra longe. O motorista não prestou socorro.

Durante o tempo em que esperei o resgate, fiquei acordada. A dor física é tanta que cala qualquer pensamento racional. Eu tinha certeza de que ia morrer. E pedia a Deus que não; ansiava para ficar viva. Entrei em coma assim que dei entrada no hospital, e assim fiquei por 30 dias. Ao acordar, ainda estava em choque: era como se o acidente tivesse acabado de acontecer.

A recuperação foi lenta, mas estava na luta, e grata por estar viva: um ano em cima da cama, sete meses usando cadeira de rodas, 13 cirurgias [entre plásticas, enxertos e outras para reabilitação]. Além da perna, perdi o quadril direito. Por mais grave que a situação se mostrasse, tinha perspectivas, minha perna esquerda funcionava normalmente, meu corpo se recuperava, eu queria recuperar minha liberdade.

Não aceitava a ideia de ficar na cadeira de rodas e comecei a nadar para ajudar na reabilitação. Nunca havia feito nenhum tipo de esporte antes do acidente, então a natação era uma descoberta para mim. Em 2006, por insistência de um professor, conheci o remo. Um ano depois, já era atleta do Clube Pinheiros, participei do meu primeiro campeonato mundial, em Munique, na Alemanha, e fui a campeã. Não tinha nem seis meses de treino! De lá para cá, o esporte está mais competitivo. Conquistei mais duas medalhas, uma de prata e uma de bronze em Mundiais, além de uma boa colocação em uma Copa do Mundo.

Em 2010, tive que tirar o útero. Por causa do esforço do esporte, ele mudou de posição. Foi doído, sempre quis ser mãe, era um assunto que já conversava com meu marido [com quem se casou há dois anos]. Decidi olhar para o lado bom: eu posso e quero adotar um filho.

01/07/2016

Vanessa Giacomo, Tiê, Jéssica Ipólito, Cláudia Santos e Xênia França falam sobre seus corpos - Tpm

Uma fatalidade brutal mudou minha vida. Foi este duro caminho que por fim revelou uma pessoa que eu nunca seria sem passar por um atropelamento. Não troco este corpo pelo corpo de antes do acidente. Me sinto mais ‘no controle’ hoje. Veja onde estou: sou uma atleta a caminho de uma parolimpíada no meu país. Estou à flor da pele.”



Xênia França, cantora

FOTO: Christian Gaul

Chega de histórias tristes

Xênia França (<http://revistatrip.uol.com.br/tpm/xenia-franca-e-a-unica-mulher-na-banda-alafia>), 27 anos, cantora

“Sou filha única de uma mulher preta que estudou, me criou e me ensinou a ter autoestima. Nunca me faltou nada, e hoje vivo do que mais gosto de fazer na vida, que é cantar. Sei que sou exceção, não me encaixo na maioria dos estereótipos que segregam. Nem por isso estou livre dos ecos dolorosos de ser mulher, preta e nordestina nesta sociedade racista e misógina em que vivemos.

Cresci querendo ser a apresentadora de TV Glória Maria. Toda vez que ela aparecia na tela, eu ficava fascinada. Já ao programa da Xuxa, assistia com o cabelo coberto com uma toalha de banho. Meu cabelo era duro e crescia pra cima: esse foi um jeito que encontrei de não me sentir excluída. Faltavam crianças negras no programa. E é incontestável que as crianças pretas, sobretudo as meninas, crescem sem se ver representadas, e isso afeta diretamente sua construção da identidade.

As coisas mudaram pouco desde então. É fato, a mulher preta ainda é ‘invisível’ e sua imagem, carregada de estereótipos. Nossos corpos são hipersexualizados. Sempre noto olhares curiosos de gente que ainda acha um absurdo minha liberdade, minha beleza, meu direito de estar em paz comigo mesma. Outro dia um senhor ficou espantado quando eu e umas amigas estávamos em um bar. Veio em minha direção e tentou me tocar. Como quem quisesse ter certeza de que eu era de verdade. Me senti uma atração de circo. Como se qualquer um tivesse o direito de me tocar, de mexer no meu cabelo. Meu corpo não é público.

O racismo é instucionalizado. Nós, mulheres pretas, ainda somos maioria nos subempregos, recebemos os menores salários, somos silenciadas, assediadas e subjugadas.

Há 12 anos vivo em São Paulo e essa mudança foi crucial para a transformação e afirmação que me arrebatou nos últimos tempos. Quando cheguei aqui, aos 18 anos, era a única negra de uma agência de modelos.

Mesmo sendo a única, trabalhava pouco. Não entendia isso, acreditava piamente em mim. Evoluí muito e me sinto cada vez mais maravilhosa, porque acredito que ter sido educada pra conhecer a minha história virou uma arma potente contra qualquer tipo de segregação.

Com os valores que trouxe da Bahia às minhas vivências na metrópole paulistana e tenho acessado um fundamento ancestral e transcendental que busco expressar tanto na minha vida quanto na minha arte. Meu desejo é fazer do meu trabalho também uma ferramenta de promoção e valorização da cultura preta. Nesse ponto me posiciono e reafirmo todos os aspectos positivos que tenho para exaltar a figura da mulher preta.

Não sou a única. Stephanie Ribeiro, Tássia Reis, Loo Nascimento, Samira Carvalho, Indira Nascimento, Djamila Ribeiro, Maria Clara, Luma Nascimento, Ellen Oléria, Larissa Luz e Diane Lima são mulheres grandiosas, talentosas e conscientes que usam seu trabalho e sua imagem como instrumento de valorização da imagem da mulher preta brasileira.

Quero transcender todo esse histórico negativo. Quero saber do futuro. Chega de histórias tristes.”



Jéssica Ipólito, blogueira

FOTO: Christian Gaul

Corpo político

Jéssica Ipólito (<http://revistatrip.uol.com.br/tpm/marcha-das-mulheres-negras>), 24 anos, blogueira

“A pele que habito não passa despercebida em lugar algum. De tão única, chega a ser espantosa aos olhos de transeuntes mal-educados. Negra, lésbica, gorda, ensino médio completo, 24 anos, rio-pretense, autora do blog Gorda e sapatão, filha da faxineira da escola pública, sem CLT. Era pra ser

Joaquim, em homenagem ao meu avô, mas veio menina e então é Jéssica [por causa do filme *O resgate de Jéssica*, de 1989]. Essa pele que carrega marcas, desejos, sonhos, também é política e permanece no anseio de mudanças coletivas verdadeiras.

Ser gorda numa sociedade cujo padrão de beleza é o magro traz a certeza de que vão me deixar à parte de muita coisa, como de me sentir confortável em um assento de ônibus, ou de encontrar uma peça de roupa que me sirva. Ao meu cabelo são lançados olhares de repulsa: o racismo se apresenta de todas as formas a fim de menosprezá-lo. Risos, dedos apontados, pessoas que se afastam quando me aproximo, chacota e hostilidade gratuita. Eu insisto em exibir meu crespo por aí do jeito que eu bem entender. A maioria das vezes, solto, em outros momentos, envolto em um turbante, dando força a toda ancestralidade que ele carrega.

Longe de casa há cinco anos, entendo que a melhor coisa que fiz foi ter largado o a universidade por um amor. Me mudei para São Paulo e passei a compreender o que significava sair de mãos dadas com uma mulher na rua, mas não só isso: compreendi a mim mesma. Foi assustador e ao mesmo tempo delicioso. Na rua, quando estamos juntas, os olhares e comentários também marcam presença, num repúdio organizado e bem orquestrado pela norma heterossexual que julga – e mata – quem se ‘desvia’.

Até na família, sou uma espécie de pária, que cresce à parte. Aprendi a lidar da melhor forma possível com familiares que ainda mantêm o preconceito velado sobre mim. Aprendi que minhas escolhas vistas como erradas ou desagradáveis serão contestadas até o fim. Talvez por isso tenha feito a escolha de um caminho inverso: faço da minha vida um porto seguro com pessoas que me querem bem, e nós nos enlaçamos e nos fortalecemos como numa nova família.

A pele que habito é composta de amor, empatia, força, coragem. Elementos que se construíram em mim por sobrevivência. E sigo me mantendo, parafraseando Bethânia, como uma haste fina que qualquer brisa verga mas que nenhuma espada corta.”



Tiê, cantora

FOTO: Christian Gaul

Cara a cara

Tiê (<http://revistatrip.uol.com.br/tpm/a-febre-de-tie>), 36 anos, cantora

“Tenho vitiligo. As primeiras manchas apareceram aos 11 anos e o negócio começou a ficar sério quando tinha 15, no Japão, onde trabalhava como modelo. Por ser algo visual, todo mundo comentava (na verdade ainda

comentam), de desconhecidos a familiares. Algumas pessoas ficam com nojo, outras ficam curiosas e querem tocar, outras acham que é transmissível. Rola muito preconceito.

Dos 15 aos 24, sofri muito. Parei de modelar porque não conseguia mais trabalho. Parei de tomar sol no rosto. Ia à praia com a cara inteira coberta de pomada. Fiz todo tipo de tratamento possível pra combater a doença.

O vitiligo foi a primeira manifestação de uma doença autoimune. Com o tempo, comecei a entendê-lo; queria ouvir o que meu corpo estava tentando falar. Comecei a chamar as manchas de ‘nemteligio’ e interrompi os tratamentos. Respirei. Passei a usar apenas o protetor solar – faço até hoje. Mas o vitiligo era só um dos alertas que meu corpo me enviaria.

Aos 26, estava em turnê com o Toquinho no Chile e tive uma febre muito forte. Voltei pra São Paulo e comecei a definhar. Ninguém sabia o que eu tinha. Os médicos disseram que eu ia morrer. Foram 40 dias muito doente até passar por uma cirurgia no pulmão para a retirada de um tumor infeccioso benigno. Recebi um novo diagnóstico: lúpus, uma das piores doenças autoimunes que existem. O corpo atacando o próprio corpo. Tratei com muito corticoide e, quando já estava melhor, fui procurar respostas.

Doenças autoimunes são intimamente ligadas à não aceitação de nós mesmos. Aos poucos, fui examinando passagens difíceis da minha vida, que haviam me tornado uma pessoa exigente, desconfiada, dura: uma situação de assédio ainda criança é uma delas.

O vitiligo e o lúpus me ensinaram demais. Perdi certa ingenuidade, sinto que de fato me conheço. Me salvei de fato quando comecei a compor, quando enfim passei a contar minhas histórias e fui gostando de mim. Parece até engraçado, mas essas doenças me aproximaram mais de mim mesma. Fizeram com que eu olhasse dentro.”

publicidade

comentam), de desconhecidos a familiares. Algumas pessoas ficam com nojo, outras ficam curiosas e querem tocar, outras acham que é transmissível. Rola muito preconceito.

Dos 15 aos 24, sofri muito. Parei de modelar porque não conseguia mais trabalho. Parei de tomar sol no rosto. Ia à praia com a cara inteira coberta de pomada. Fiz todo tipo de tratamento possível pra combater a doença.

O vitiligo foi a primeira manifestação de uma doença autoimune. Com o tempo, comecei a entendê-lo; queria ouvir o que meu corpo estava tentando falar. Comecei a chamar as manchas de ‘nemteligio’ e interrompi os tratamentos. Respirei. Passei a usar apenas o protetor solar – faço até hoje. Mas o vitiligo era só um dos alertas que meu corpo me enviaria.

Aos 26, estava em turnê com o Toquinho no Chile e tive uma febre muito forte. Voltei pra São Paulo e comecei a definhar. Ninguém sabia o que eu tinha. Os médicos disseram que eu ia morrer. Foram 40 dias muito doente até passar por uma cirurgia no pulmão para a retirada de um tumor infeccioso benigno. Recebi um novo diagnóstico: lúpus, uma das piores doenças autoimunes que existem. O corpo atacando o próprio corpo. Tratei com muito corticoide e, quando já estava melhor, fui procurar respostas.

Doenças autoimunes são intimamente ligadas à não aceitação de nós mesmos. Aos poucos, fui examinando passagens difíceis da minha vida, que haviam me tornado uma pessoa exigente, desconfiada, dura: uma situação de assédio ainda criança é uma delas.

O vitiligo e o lúpus me ensinaram demais. Perdi certa ingenuidade, sinto que de fato me conheço. Me salvei de fato quando comecei a compor, quando enfim passei a contar minhas histórias e fui gostando de mim. Parece até engraçado, mas essas doenças me aproximaram mais de mim mesma. Fizeram com que eu olhasse dentro.”

publicidade