

“A diversidade e o trabalho escolar”:¹ a atualidade de uma proposta pedagógica²

Cynthia Pereira de Sousa

No segundo semestre de 2005, desenvolvemos um trabalho de colaboração entre universidade e rede pública de ensino, na cidade de São Paulo, mais especificamente, entre um grupo de professores ligados à Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) da Universidade de São Paulo (USP) e professores da rede municipal de ensino. Ao final, produzimos um material – os *Cadernos Temáticos* – que reuniu nossas reflexões sobre o tema

¹ “A Diversidade e o Trabalho Escolar” foi o título do curso de formação de professores, desenvolvido no segundo semestre de 2005, como forma de colaboração entre docentes ligados à Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) da Universidade de São Paulo (USP) e à Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

² O subtítulo aqui apresentado quer ressaltar que, apesar de já se ter passado uma década e de algumas parcelas de nossa sociedade terem alcançado algumas conquistas, ainda há muito por se fazer quando se busca uma sociedade mais igualitária e que cultive o respeito por todos os seres humanos. As escolas continuam a ser fundamentais nesse processo. Partes do texto que aqui se apresenta foram retiradas dos quatro volumes dos *Cadernos Temáticos*, que foram redigidos pelas professoras doutoras Cynthia Pereira de Sousa e Denice Barbara Catani, coordenadoras do curso, e por duas participantes de nossa equipe de professores, as docentes Rosário Silvana Genta Lugli, doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e Vivian Batista da Silva (à época doutoranda da FEUSP).

mais amplo da diversidade, com explicações necessárias à compreensão das questões abordadas em cada um dos volumes, além de dedicar um espaço amplo para as sugestões de práticas pedagógicas, na escola e na sala de aula, surgidas ao longo do curso.

Quatro volumes do que chamamos de *Cadernos Temáticos* (CT) foram elaborados pelas professoras coordenadoras e por duas das colegas da equipe responsável pelas aulas do curso de Formação de Professores. Em cada um deles, foram abordados diferentes aspectos da temática da diversidade. Compostos por cerca de 32 páginas, os temas mais abrangentes escolhidos foram:

1. Multiplicidades culturais e representações
2. Gênero, sexualidade e discriminação
3. Sobre o multiculturalismo
4. Histórias de vida, autobiografias e projetos de formação

A estrutura dos *Cadernos* é simples, mas com uma lógica interna, que registra os processos de discussão e aprofundamento dos temas e a “forma compartilhada de construção de projetos”.³ O Sumário de cada volume contém cinco itens, com exceção do primeiro, que contém seis. A carta aos professores e professoras e nossa apresentação são as mesmas em cada volume, por razões óbvias. Depois vêm as considerações sobre o tema do volume, nas quais se busca esclarecer certos pontos essenciais. O terceiro item trata da escola e da sala de aula para cada um dos temas trabalhados e aprofundados. Em seguida, vem a concretização das atividades e projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores com seus alunos nas escolas e que funcionam como sugestões. O último item contempla indicações de outras leituras, ou seja, um convite “para ler mais” sobre o tema tratado, ampliando o conhecimento.

Como estabelecido em nossa apresentação, o objetivo principal foi realizar uma reflexão sobre as multiplicidades culturais, garantindo um espaço de ampliação do conhecimento teórico, trabalhado numa perspectiva

³ “Aos Professores e Professoras”. Diretoria de Orientação Técnica. *Cadernos Temáticos* 1, 2, 3, 4, 2006, p. 3. Daqui para frente, os *Cadernos Temáticos* serão citados no formato CT, 1, 2, 3 ou 4, seguido pelo nº da página. É uma forma personalizada de adoção de um sistema de referência, para facilitar a leitura, e reforçar o objeto de estudo do texto. A referência completa encontra-se na lista de referências.

sócio-histórico-cultural. Essa ampliação de perspectivas ocorreu de modo a não “doutinar”, ou seja, a não dizer aos professores o que deveriam ou não fazer, ou mesmo como deveriam agir. Considerava-se que, somente ao partilhar as grandes questões sobre o tema, seus impasses, as suas origens históricas e sociais, os professores poderiam tornar-se detentores de um instrumental que lhes permitisse identificar as configurações dessa temática em seu cotidiano.

No entanto, nossa compreensão era a de que o conhecimento teórico das questões não seria suficiente para permitir aos professores implementar o trabalho com esses temas em sala de aula e, foi por essa razão que se investiu na “sensibilização” desses docentes, ampliando seu relacionamento com diversas expressões culturais, tais como filmes, músicas, livros, artes plásticas etc., bem como estimular nos professores a rememoração de suas experiências escolares (na qualidade de alunos) vinculadas às temáticas do curso, como parte fundamental do trabalho de formação. Fazer emergir as lembranças de quem fomos em outros momentos da vida, de como pensávamos e agíamos quando não éramos tal como nos conhecemos hoje, facilita aos professores a capacidade de se colocarem no lugar do “outro”, ou seja, esse “deslocamento de si mesmo”, que é necessário para compreender a diversidade. As memórias pessoais, como tantos estudos já o comprovaram, têm o papel de personalizar a reflexão que se faz, ou seja, de implicar a si mesmo no problema, a partir dos dados concretos da própria existência. Do mesmo modo, os alunos do ensino fundamental beneficiam-se a partir de iniciativas de escrita autobiográfica, reconstituindo experiências específicas ligadas às temáticas da vida social e escolar.

Os aspectos mencionados até aqui se referem a dois dos principais saberes mobilizados pelos professores quando atuam em sala de aula: aqueles relativos à dimensão teórica e os que se referem à dimensão pessoal. Ora, como tem sido explorado ultimamente na literatura sobre formação docente, sabe-se que a prática dos professores em sala de aula é, além de uma síntese pessoal, também algo fundamentalmente vinculado ao seu contexto de realização. Em outras palavras, cada aula é diferente da outra porque carrega a marca pessoal do professor que a conduz e a marca da relação que esse professor estabelece com os diferentes grupos de alunos em cada classe. Esse conhecimento prático dos professores não deriva simplesmente de sua preparação teórica, uma vez que envolve o discernimento e as diferentes formas que assume o compromisso de cada um com o ensino. Descartamos, por essas razões, uma perspectiva que viesse a apresentar aos professores formas já prontas de trabalho e priorizou-se a construção de projetos pessoais

de ensino, embasados, por um lado, na consciência presente (despertada pela rememoração) de suas relações com o tema no passado e, por outro lado, na capacidade de visualizar e projetar ações futuras. Apostou-se, portanto, nas dimensões pessoais do projeto que cada um carrega consigo ao se tornar professor.

Apresentamos aqui tanto as bases das discussões desenvolvidas nas diversas situações de análise, como as formas de trabalho mais significativas elaboradas pelos professores de nossa equipe e pelos professores municipais. Quanto a essas formas de trabalho, convém ressaltar que foram privilegiadas as construções da leitura/escrita como modos de acesso às realizações pessoais e coletivas. “Cada professor e cada aluno passam a ser concebidos como leitores e escritores da sua própria realidade e história”. Esse caminho foi valorizado tanto no aprendizado dos alunos/professores da rede municipal, quanto nas suas proposições de práticas cotidianas na sala de aula. Longe de favorecer a consideração exclusivamente centralizada no sujeito individual, é possível, com essa perspectiva de trabalho, atribuir a devida importância à dimensão social e às raízes culturais de nossas memórias e evidenciar, a partir da reflexão sobre si mesmo e seu percurso de vida, tudo aquilo que se deve ao meio social. É possível, também, mobilizar recursos para tentar mudanças pessoais e mudanças ligadas aos grupos dos quais se participa. Professores e alunos compreendem bem tais possibilidades e as vivem com entusiasmo no trabalho escolar cotidiano. (CT 1, p. 1-10)

Explicações necessárias à compreensão das multiplicidades, preconceitos e possibilidades de construção da igualdade

O uso comum da palavra *diverso* remete sempre a um conjunto de elementos em comparação entre si. Quando dizemos: “tenho diversas coisas”, “ouço diversos gêneros musicais”, “conheço diversas pessoas”, estamos nos referindo a um conjunto de elementos que não são iguais, e isso só pode ser identificado por meio da comparação entre eles – portanto, estabelece-se uma “relação”. Isto deixa evidente o fato de que se trata de construções de caráter cultural. As diversidades ou multiplicidades expressam, portanto, relações e construções culturais.

Mas, no que se refere à multiplicidade na área da educação, de que relações estamos falando exatamente? Uma hipótese seria o nível individual, uma vez que as pessoas possuem histórias diversas, gostos particulares, modos de ser e aparências diferentes. Talvez, se pudesse, nesta direção, identifi-

car a multiplicidade e a individualização das estratégias educativas na escola. No entanto, sempre que se fala de diversidade ou multiplicidade nos textos e nas palestras para educadores, encontramos referências a questões de gênero, sexualidade, etnia, cultura etc., Portanto, não se trata de diferenças individuais e, sim, das grandes divisões que constituem os grupos sociais – homens e mulheres, homossexuais, negros, indígenas, brancos etc. São características coletivas e comuns a um certo número de pessoas que constituem a identidade dos grupos. É preciso levar em conta que essas marcas estão inscritas nos corpos, assim como na cultura, ou seja, são imediatamente perceptíveis para quem olha de fora e indicam visões de mundo particulares.

Toda visão de mundo se constrói num contexto de vivências e de práticas cotidianas, implicando na apropriação individual de uma herança de costumes, valores e conhecimentos familiares, que é gerada na relação com o ambiente. Ora, quando falamos em herança e ambiente estamos falando em continuidade temporal e em uma situação no espaço, ou seja, em condições históricas e sociais que permitem e condicionam o surgimento e a transformação de identidades. Em síntese, estamos nos referindo àquilo que se chama contexto. E esse contexto modifica-se cada vez mais rapidamente. Crescer em São Paulo na década de 1940 constitui uma experiência completamente diferente de crescer em São Paulo hoje, não importa a classe social à qual se pertença. Esse dinamismo é um complicador, porque muitas vezes ficamos sem referenciais claros para identificar e compreender a realidade com a qual estamos lidando como professores. A boa notícia é que esse dinamismo, na constituição de identidades sociais, abre espaços importantes para a mudança daquilo que não desejamos ver perpetuado – em suma, para projetos de construção de novas identidades e de novos modos de lidar com elas. A má notícia é que a realização de projetos nesse contexto não é fácil, pois se trata de uma realidade extremamente complexa, que dificilmente pode ser controlada e apreendida em todas as suas variáveis. Um dos grandes fatores de complexidade é a interação entre as culturas, uma vez que, com a globalização, não podemos considerar que as culturas existam independentemente, sem se influenciarem mutuamente – não existem, portanto, culturas ou identidades isoladas e imutáveis. (CT, 1, p. 10-12)

A grande questão quanto a essas influências recíprocas entre culturas, ou mesmo quanto à convivência entre elas em nossa sociedade, é o fato de que existem grupos dominantes, hegemônicos ou com mais poder, ou seja, mais valorizados, em função dos quais tudo se adapta. Dessa maneira, os outros grupos que possuem características diferenciadas ficam excluídos, impedidos de participar das atividades comuns, sentindo que não pertencem e que, portanto, não valem tanto quanto os dominantes. Isso pode ocorrer de um modo mais explícito ou mais sorrateiro, como, por exemplo, quando você se sente mal num determinado ambiente, mas nada, aparentemente, ocorre para que você tenha essa impressão, é só o jeito como as pessoas te olham, como falam com você de forma diferente daquela com que falam com outros. Tal sentimento de exclusão pode ser experimentado de diferentes maneiras por grupos de indivíduos que, por razões diversas e construídas econômica e culturalmente, não correspondem aos padrões dominantes na situação ou na sociedade.

Ora, esses “padrões desejáveis” que pertencem aos grupos dominantes são só “padrões”, ou seja, representações de como as coisas devem ser. Elas não precisam necessariamente ser desse jeito: quem disse que Chapeuzinho Vermelho tem que ser branca? Por que a gente imagina obrigatoriamente essa menininha bonitinha, de olhos azuis e cachinhos loiros, perdida no bosque? Porque a nossa representação dela, da história, foi socialmente construída assim, pelos textos, pelas ilustrações de livros didáticos, pelos desenhos animados da tevê, pela escola... Vejam: uma menininha negra, andando pela favela para ir visitar a avó não é um exemplo de Chapeuzinho? Uma criança qualquer, navegando pela Internet para encontrar um amigo e se expondo aos perigos do encontro com desconhecidos não é um Chapeuzinho prestes a cair nas garras do lobo mau? E quem disse que Chapeuzinho tem que ser menina? Pode perfeitamente ser um menino! (CT, 1, p. 13-14)

Representações e convivência

Temos inúmeras representações que nem percebemos. É que sem as representações não conseguiríamos nem pensar. Isso porque o pensamento precisa de imagens, precisa de coisas, de ideias com as quais funcionar e a quase totalidade do pensamento depende de coisas que aprendemos no contato

com a cultura na qual nascemos e crescemos. É aquilo que adquirimos, sem perceber, sem esforço, no processo de socialização.

Aprendemos, então, a valorizar, de maneira diferente, determinadas coisas, e a considerá-las melhores do que outras em casa, sem que ninguém diga explicitamente que isto é melhor do que aquilo. Na verdade, vemos isso e acabamos reproduzindo, porque é o que é comum no nosso meio social, na nossa família. Depois, na escola, aprendemos do mesmo jeito que algumas coisas são melhores do que outras, que algumas pessoas são mais importantes – quase como parte de um currículo oculto. É uma aprendizagem de coisas não ditas, que ocorre por meio de olhares reprovadores, de risadas, de comentários casuais – que percebemos e aos quais vamos tentando nos ajustar, com maior ou menor facilidade. Só que existem coisas que não é possível ajustar: se você é mulher ou homem, se você é negro, índio, nordestino ou boliviano, se você é surdo, cego ou tem qualquer dificuldade motora – são coisas que não há meio de modificar. Fazem parte da sua individualidade e da sua identidade, e é muito revoltante imaginar que a escola seja um lugar onde se aprende que se é inferior ou que sua cultura de origem é inadequada e inaceitável. É nesse ponto que a discussão das multiplicidades revela-se fundamental para entender e trabalhar com educação, se pretendemos que a escola seja um lugar no qual os alunos possam construir projetos de vida para conviver numa sociedade democrática. Nesse sentido, pode-se considerar que a diversidade e as multiplicidades das quais se fala no debate educacional são, basicamente, a possibilidade de diálogo entre culturas, nas quais as características próprias de cada uma sejam respeitadas e a igualdade entre os sujeitos seja construída e norteie as ações e relações. (CT, 1, p. 14-15)

As multiplicidades das palavras e dos sentidos

Quais as relações possíveis entre leitura e multiculturalismo? Em primeiro lugar, é preciso assinalar o efeito formador do contato com textos literários, particularmente romances: estes constituem sínteses de vidas, grandes processos ou fases da vida de outrem, que se tem o privilégio de acompanhar enquanto se lê, adquirindo assim uma vida que não é a do leitor e que tem outras dimensões que, quase sempre, escapam na vida diária. Isto porque, em nossa vida cotidiana, não há a mediação ou o tempo de que dispomos para a reflexão quando lemos um livro. É justamente aí que se pode identificar uma primeira relação entre leitura e multiplicidades: por meio de obras

literárias é possível tomar contato com a humanidade de outrem (o autor, seus personagens) num nível que enriquece não só o olhar sobre si mesmo como o olhar sobre os outros. Por meio da literatura, as pessoas são capazes de perceber as realidades de todo dia com os olhos de outras pessoas e tomar contato com experiências a que jamais teriam acesso normalmente. Um sujeito pode nunca ter viajado num barco, mas a história de Amyr Klink, fazendo a travessia do Oceano Atlântico, possibilita ao leitor tomar contato com parte dessa experiência.

A convivência com a multiplicidade humana exige uma certa capacidade de imaginação, que a literatura desenvolve extraordinariamente, uma vez que se domine essa relação que costuma ser tão difícil com as palavras. Relatos de viagens, ficção científica, folclore de outros países – tudo isso contribui notavelmente para a compreensão de que o “outro” pode ser respeitado em sua particularidade. Deve-se insistir um pouco mais nessa ideia: tem-se falado muito em leitura de mundo como a capacidade de cada indivíduo compreender a sua própria situação na vida e na sociedade, como essa sabedoria que só a consciência de quem se é e de onde se está permite desenvolver. Ora, a leitura, ou melhor, a literatura (não é qualquer texto didático que cumpre essa função) parece ser fundamental em nossa sociedade para que as crianças construam esses referenciais, dada a pobreza da experiência cotidiana, dada a falta de espaços para a reflexão, dado o absolutismo do pensamento único que os meios de comunicação de massa e o consumo só fazem desenvolver. O efeito da literatura é discreto, se tivermos como parâmetro o sentido pedagógico a que se está acostumado na escola – as lições de moral não são sua área privilegiada, trata-se de um trabalho mais sutil, que vai estruturando potencialidades e abrindo, gradualmente, possibilidades, e num tempo mais natural do que os breves períodos de 45 ou 50 minutos de cada aula.

Busca-se, com relação à literatura, um modo de trabalho que priorize a sensibilidade e a imaginação, ampliando o trabalho com a gramática e com os questionários de “compreensão de texto”, permitindo que aflore a riqueza das leituras que os alunos são capazes de fazer. Da mesma forma, se propõe uma inversão no trabalho com as demais linguagens artísticas, que geralmente utilizam a sensação, ignorando alguns elementos que poderiam mobilizar a curiosidade e permitir uma leitura mais refinada. No cinema, por exemplo, podem-se analisar os elementos dos quais se vale o diretor para construir uma cena. No caso da pintura, a composição de um desenho, a seleção das cores; quanto à poesia e música, os recursos sonoros de que, tanto uma como outra, lançam mão para obter efeitos em seu público.

Esses elementos fazem parte de uma leitura crítica da obra de arte (e, consequentemente, da leitura de mundo que essas obras de arte ampliam). Em outro nível, uma discussão acerca das razões pelas quais algumas coisas são consideradas “alta cultura”, outras como “cultura popular” e, ainda outras, como “produtos da indústria cultural” pode ser de grande valia para que se compreendam os mecanismos de produção da exclusão social e da homogeneização cultural, que é um dos riscos da globalização.

O contato com a literatura (e com as demais formas de arte) tem um papel fundador não só para o desenvolvimento de atitudes críticas e tolerantes com relação ao outro, como também para possibilitar ao aluno, elementos que lhe permitam ser ele também um produtor competente de textos. E qual o sentido da escrita para o trabalho com as questões do multiculturalismo? Em primeiro lugar, a escrita permite um certo distanciamento com relação a si mesmo e aos humores do momento. A ordenação lógica do texto, para que ele seja entendido por qualquer leitor, ajuda a construir o rigor do pensamento e a disponibilidade para a comunicação com o outro. Quando falamos, podemos improvisar, ajudar a comunicação com gestos e entonações. Quando escrevemos, esses recursos não existem... (CT, 1, p. 15-18)

A escola e a sala de aula como espaços de expressão

Se o que se quer é contribuir para a construção de representações da vida social pautadas no reconhecimento e no respeito às multiplicidades culturais na escola, colaborando, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento de uma cultura profissional docente articulada a esse propósito nuclear, convém assinalar os modos pelos quais essas questões foram tratadas ao longo do curso. Em primeiro lugar, o termo “cultura profissional” remete para uma proposta específica de formação continuada, que não privilegia a prescrição de planejamentos de aula a serem reproduzidas pelos professores junto aos seus alunos. O objetivo é valorizar as referências e experiências dos professores, a partir das quais se realizam leituras e se constroem projetos pedagógicos. Esse é um processo de reflexão e elaboração, não de mera reprodução. De fato, quando se fala de multiplicidades, está em pauta um conjunto de relações social e historicamente estabelecidas, o que ultrapassa a transmissão de conteúdos escolares, envolvendo determinados modos de conceber a realidade. Isso significa que, para além de aulas específicas, realizadas em determinados dias do ano letivo, é preciso cultivar maneiras respeitosas de se relacionar com o outro.

Trata-se de uma “reinvenção” do cotidiano da escola, a qual pode ser realizada com o uso de diversas linguagens: artes plásticas, música, cinema e literatura. Essa é uma oportunidade ímpar para compreender as multiplicidades culturais – trabalha-se amplamente, desse modo, a capacidade de reflexão e de expressão, tanto de professores quanto de alunos.

Assim, se num primeiro momento deste *Caderno Temático* o intuito foi situar os principais aspectos desse debate, convém agora assinalar algumas propostas de trabalho junto aos alunos do ensino fundamental. As sugestões apresentadas a seguir têm como objetivo estabelecer um espaço para que os alunos reflitam sobre os aspectos dessa temática, presentes em seu cotidiano, e tenham condições de compreendê-las. (CT, 1, p. 19-20)

Por práticas pedagógicas mais férteis e criativas

Partindo dessa preocupação comum, é possível elaborar atividades que não se restrinjam a uma única disciplina nem utilizem um único tipo de linguagem. Os exercícios podem ter durações variadas, desde uma rápida discussão com os alunos do ensino fundamental até um trabalho mais demorado. As atividades também podem assumir um caráter interdisciplinar por sugerirem a articulação entre diferentes conteúdos. E, dada a amplitude do tema, os alunos podem expressar-se de múltiplas formas, produzindo textos escritos ou desenhos, interpretando músicas ou filmes. De fato, a elaboração da própria identidade e a compreensão da identidade do “outro” é um trabalho capaz de gerar uma série de exercícios.

Algumas dessas propostas, elaboradas ao longo do curso acerca “d'A diversidade e o trabalho escolar”, partiram de experiências das professoras do ensino fundamental, articulando uma série de leituras feitas no decorrer de seis meses que, além de sistematizarem os debates feitos sobre raça, etnia, gênero e sexualidade, ofereceram subsídios para reinventar e aprimorar o trabalho pedagógico. As atividades descritas evidenciam os efeitos favoráveis que esse tipo de contribuição pode produzir. De fato, o semestre ao longo do qual o curso foi desenvolvido mobilizou importantes reflexões e inspirou atividades férteis. Essas não são modelares, mas são, antes de qualquer coisa, exemplares dos modos de trabalho que se quer construir nas escolas, tomando-as como espaços de tolerância e respeito às multiplicidades, sejam elas entre homens e mulheres ou entre negros, brancos e índios.

As atividades relatadas a seguir devem ser pensadas nos contextos específicos nos quais elas podem ser encaminhadas. Eventualmente, elas serão adaptadas em outros exercícios considerados mais adequados em determinadas situações. Quando se fala em projetos, o que se quer é favorecer a autonomia profissional docente na elaboração, execução e avaliação de cada atividade. Para além do domínio dos conteúdos a serem ensinados e dos métodos a serem aplicados com tal finalidade, a implementação de um projeto exige uma compreensão aprofundada das relações do professor com seus alunos e com a equipe pedagógica. A expressão “cultura escolar” exprime, precisamente, isso: o grande e variado universo de pessoas e de práticas que está contido em cada escola. (CT, 1, p. 20-22)

As linguagens artísticas: múltiplas possibilidades na construção de projetos pedagógicos

Se o cultivo e respeito às multiplicidades culturais direcionam o trabalho aqui proposto, também as atividades escolares são mais férteis ao privilegiarem não apenas uma, mas, sim, múltiplas linguagens. É nessa perspectiva que a literatura, o cinema, as artes plásticas e a música são fontes valiosas para analisar as relações estabelecidas na escola e na sociedade. Isso porque mobilizam a sensibilidade dos leitores nos níveis da emoção e da intelectualidade, estimulando também a capacidade de criação de cada aluno. Essas linguagens traduzem, de formas variadas, situações nas quais se constitui a multiplicidade. Histórias de mulheres, índios, negros, homens, crianças em diferentes tempos e espaços são assim construídas e dadas a ler em contos, romances, autobiografias, livros infantis, fotografias, documentários, canções e filmes, retratando imagens que se quer elaborar acerca de uma dada realidade.

A amplitude do repertório que pode ser trabalhado coloca alguns desafios quanto à sua escolha e aos modos pelos quais é possível suscitar reflexões em sala de aula. Não se trata apenas de ilustrar um tópico do currículo com um filme ou um trecho de poesia, mas de construir práticas específicas de leitura e criar outros espaços de reflexão. A temática das multiplicidades culturais conduz às possibilidades de trabalho interdisciplinar, que podem ser progressivamente enriquecidas, dependendo do envolvimento e da familiaridade do professor e da equipe escolar com essas questões. O que se segue são, portanto, sugestões organizadas de modo a identificar as possibilidades de trabalho com cada tipo de material. (CT, 1, p. 22-28)

CINEMA

Filme	Principais contribuições	Temáticas	Disciplinas
Shrek Ficção (Andrew Adamson, EUA, 2001)	Ajuda a trabalhar o tema do preconceito, questionando imagens pré-concebidas e padrões de beleza dominantes. Um ogro (Shrek) salva a princesa e acaba por conquistá-la. O filme joga, todo o tempo, com as expectativas da plateia: a princesa transforma-se em ogra; o dragão é uma fêmea sensível e o grande vilão é de estatura reduzida.	Raça e Etnia Gênero	História Educação Artística Língua Portuguesa
A encantadora de baleias Ficção (Niki Caro, Nova Zelândia / Alemanha, 2002)	Trata-se de um filme que discute a sobrevivência cultural de uma comunidade maori, por meio da figura de uma menina que deseja participar de tradições somente reservadas aos meninos. O avô dela busca um sucessor para que a cultura do grupo não se perca, no entanto, é nela que vão ser encontradas as qualidades necessárias para isso. O tema que serve como base ao filme é a interpenetração das culturas e os processos de modificação das tradições.	Raça e Etnia Gênero	História Geografia Ciências Educação Artística Língua Portuguesa
Camelos também choram Documentário (Byam Basuren Davaa e Luigi Falorni, Alemanha/ Mongólia, 2003)	Possibilita um estudo abrangente acerca da diversidade, contribuindo, ainda que indiretamente, para a produção da escrita de si e de projetos pedagógicos. Trata-se de um documentário que remete para a alteridade e desnaturaliza o estranhamento do outro, pois apresenta um modo de vida bastante diverso do ocidental, vivido por uma comunidade que reside no deserto de Gobi, no sul da Mongólia, numa relação ainda bem integrada com a natureza, que se expressa no tempo cíclico, nas práticas de criação de animais e no significado da vida e da morte.	Raça e Etnia	História Geografia Ciências Educação Artística Língua Portuguesa
Mentes perigosas Ficção (John Smith, EUA, 1995)	O filme narra a história de uma professora que trabalha com uma turma de alunos tidos como “difíceis”. A história coloca em questão como a escola constrói as imagens acerca do negro e do hispânico nos EUA, sugerindo a reflexão sobre práticas ocorridas também no Brasil.	Raça e Etnia Memória	História Geografia Língua Portuguesa
Os incríveis Ficção (Brad Bird, EUA, 2003)	O filme permite discutir o que significa ser diferente em contraste com a assim considerada “normalidade” social. Uma família de super-heróis procura viver de modo “integrado”, em um subúrbio americano. Desse modo, devem abandonar/esconder as qualidades que os tornam especiais.	Raça e Etnia Gênero	Ciências Educação Artística Língua Portuguesa

MÚSICA

Música	Principais Contribuições	Temáticas	Disciplina
Óculos Intérprete: Paralamas do Sucesso, Composição: Herbert Vianna, 1984	A música evidencia os sentimentos de um jovem que usa óculos e sente-se discriminado por isso. O material permite, portanto, analisar práticas de distinção e desigualdade social pautadas em características físicas.	Gênero e Sexualidade	Educação Artística Língua Portuguesa
Lourinha bombril Intérprete: Paralamas do Sucesso, Composição: Diego Blanco/ Bahiano, 1986	Traz como tema a miscigenação brasileira, permitindo relativizar os “rótulos e identidades”.	Gênero e Sexualidade	História Geografia Educação Artística Língua Portuguesa
Índios Intérprete: Legião Urbana, Composição: Renato Russo, 1986	Crítica situações de desigualdade, remetendo para a história das relações entre indígenas e brancos no Brasil.	Raça e Etnia	História Geografia Educação Artística Língua Portuguesa
Blues da piedade Intérprete: Cazuza, Composição: Roberto Frejat e Cazuza, 1988	Sugere que é preciso estimular atitudes de tolerância com relação aos outros.	Multiplicidades	História Geografia Educação Artística Língua Portuguesa
Amor de índio Intérprete: Beto Guedes, Composição: Beto Guedes/ Ronaldo Bastos, 1978	A música retrata formas de relação com a natureza e com a vida, próprias dos indígenas e que contrastam com o ritmo da sociedade industrial.	Raça e Etnia	História Geografia Educação Artística Língua Portuguesa

Obra	Principais Contribuições	Temáticas	Disciplina
Como é por dentro outra pessoa Poema Fernando Pessoa, 1934	O poema coloca a questão dos limites que temos na nossa percepção do outro, permitindo relativizar opiniões preconceituosas que talvez sejam formadas a respeito dos demais. Pode ser encontrado em : http://www.insite.com.br/art/pessoa/coligidas/809.html	Raça e Etnia	Educação Artística Língua Portuguesa
A terra dos meninos pelados Ficção Graciliano Ramos, 1945	A história retrata as experiências de um menino numa terra onde todos eram diferentes dele. O livro narra também suas vivências numa terra onde todos eram iguais a ele.	Raça e Etnia Multiplicidades	Ciências Educação Artística Língua Portuguesa
Resíduo de poema Poema In: A rosa do povo, de Carlos Drummond de Andrade, 1945	O poema oferece subsídios para discutir as relações entre o passado e o presente, mostrando como a situação atual é composta de inúmeras outras anteriores, compondo múltiplas experiências pessoais e sociais.	Histórias de Vida	Educação Artística Língua Portuguesa
Memórias de uma menina católica Autobiografia Mary Mc Carthy, 1957	A autora relata suas experiências após a morte de seus pais num acidente: a vida com os tios, o internato de freiras. Enfim, como vai descobrindo o mundo e a si mesma.	Histórias de Vida Gênero e Sexualidade	Educação Artística Língua Portuguesa

Neste texto, decidimos apresentar questões sobre multiplicidades culturais e representações que compõem o Caderno Temático 1 (CT1), tentando mostrar como essas temáticas são fundamentais para a formação de docentes e como são atuais no desenvolvimento de projetos pedagógicos junto ao alunado do ensino fundamental. Faremos, a seguir, breve menção a alguns dos temas e projetos trabalhados no Caderno Temático 2. (CT, 2, p. 20-32)

A escola e a sala de aula como espaços de respeito entre meninos e meninas

No âmbito específico das escolas, devemos nos questionar acerca dos modos pelos quais as questões relativas ao “ser menino” e ao “ser menina” vêm

sendo percebidas entre os alunos, professores e demais membros da equipe escolar. Quando se pensa no ensino fundamental, alguns aspectos são especialmente notáveis pois, nesse nível, as transformações do corpo, fato característico da adolescência, são enfatizadas nas orientações da escola relativas, por exemplo, ao uso de preservativos ou às explicações sobre menstruação ou masturbação. Por outro lado, tal como se entende aqui, convém atentar de forma mais direta para as “relações de gênero” estabelecidas, tanto no interior das salas de aula como na sociedade. Isso implica discutir os papéis sociais de homens e de mulheres, refletindo-se sobre as oportunidades dadas a cada um para estudar e trabalhar, bem como as suas funções no sustento do lar ou na educação dos filhos.

Concretizando projetos pedagógicos relativos às identidades de meninos e meninas

As reflexões acerca das identidades masculinas e femininas podem ser mobilizadas entre os alunos de várias formas, utilizando-se diversos tipos de material. No cinema, por exemplo, destacam-se filmes que retratam, em diferentes momentos e contextos, a situação de meninos e meninas. Ganham destaque, também na literatura e nas artes plásticas, os papéis femininos e as relações estabelecidas entre homens e mulheres no âmbito da família e do mercado de trabalho. Essa questão é, de fato, atual e mobiliza temas do cotidiano dos alunos. Muitas vezes, as situações remetem para a questão da sexualidade e da homossexualidade, exigindo do professor uma apresentação cuidadosa. O importante é desnaturalizar visões preconceituosas acerca do tema, motivando atitudes mais respeitosas entre os alunos.

Filme	Principais contribuições	Outras Temáticas (além do gênero)	Disciplinas
O sorriso de Monalisa Ficção (Mike Newell, EUA, 2003)	Relata o episódio de uma professora feminista cujas ideias não são aceitas por suas alunas, que pretendem formar, no futuro, uma família e assumir os papéis de esposas e mães. A história coloca em pauta uma série de discussões acerca das possibilidades e escolhas das mulheres em diferentes momentos e lugares. Certamente, as meninas podem trazer elementos importantes às discussões promovidas pelos professores, pois elas vivenciam esse tipo de questão em seu dia a dia.	Raça e Etnia	História Educação Artística Língua Portuguesa
Billy Elliot Ficção (Stephen Daldry, Grã-Bretanha, 1999)	Relata a descoberta, por um menino, de seu gosto pelo ballet e os preconceitos que ele enfrenta a partir dessa escolha, por parte de sua família e amigos. Sua luta para poder seguir a carreira de bailarino e a descoberta de sua homossexualidade constituem uma história que traz elementos para discutir os papéis sociais e sexuais.	Histórias de Vida	História Geografia Educação Artística Educação Física Língua Portuguesa
Kinsey, vamos falar de sexo Ficção (Bill Condon, EUA, 2004)	O filme parte de perguntas relativas à sexualidade, que podem ser retomadas nas discussões em classe relativas ao estudo do corpo humano, às relações entre homens e mulheres ao longo da história ou às imagens do masculino e feminino na literatura ou na pintura, gerando-se, a partir daí, produções escritas dos alunos.	Raça e Etnia	História Geografia Ciências Educação Artística Língua Portuguesa
O Closet Ficção (Francis Veber, França, 2001)	É uma comédia que ironiza a moda do “politicamente correto”: um homem com quem todos antipatizam e que foi deixado por sua mulher torna-se popular e obtém benefícios a partir de um mal-entendido em seu trabalho, quando todos passam a pensar que ele é gay.		Educação Artística Língua Portuguesa

Filme	Principais contribuições	Outras Temáticas (além do gênero)	Disciplinas
Por que os homens não passam a ferro? Documentário Capítulos I e II – Grandes Séries – GNT, 1997	O documentário mostra as diferenças biológicas entre o cérebro de homens e mulheres, explicando como estas diferenças determinam habilidades e comportamentos distintos. Na primeira parte, o trabalho evidencia como meninos e meninas aprendem de forma desigual; na segunda parte, são evidenciadas as diferentes carreiras profissionais que os homens e as mulheres costumam exercer.		História Geografia Ciências Educação Artística Língua Portuguesa

LITERATURA

Obra	Principais Contribuições	Outras Temáticas (além do gênero)	Disciplinas
Frederico Paciência Conto Mário de Andrade, 1947	Este conto é narrado em primeira pessoa, contando a amizade entre Juca, o narrador, e um colega de escola chamado Frederico, durante a adolescência dos dois. A sugestão da homossexualidade remete para discussões relacionadas ao gênero. Nos debates encaminhados em sala de aula, vale a pena assinalar manifestações dos alunos, de modo que eles percebam como tratam a questão da sexualidade.		História Geografia Ciências Educação Artística Língua Portuguesa
O beijo da mulher aranha Romance Manuel Puig, 1981	Trata-se da história de um preso político que tem que conviver na cela com um homossexual que, para superar a dureza da situação, conta histórias. É interessante ver como se desenvolve uma amizade entre os dois, superando o preconceito. Isso dá margem a que o homossexual fale de sua condição.		Educação Artística Língua Portuguesa

Obra	Principais Contribuições	Outras Temáticas (além do gênero)	Disciplinas
As meninas Romance Lygia Fagundes Telles, 1973	Esta é a história de três amigas que vivem num pensionato – cada uma expressa uma faceta da vivência feminina.		Educação Artística Língua Portuguesa
A hora da estrela Romance Clarice Lispector, 1977	Relata a vida de Macabéa, uma migrante nordestina que vive o momento imediato, sem perspectivas e que, em um dado momento, toma consciência da sua situação de vida.		Educação Artística Língua Portuguesa
A convidada Romance Simone de Beauvoir, 1943	Romance escrito do ponto de vista de uma mulher, que vive uma relação aberta com um homem. Vai tudo bem, até que ele inicia uma relação com uma mulher mais jovem, o que a faz sentir-se ameaçada.		Educação Artística Língua Portuguesa

Obra	Principais Contribuições	Outras Temáticas (além do gênero)	Disciplinas
Esculturas de Auguste Rodin (1840-1917)	A natureza brutalmente física de suas esculturas pode trazer uma apreciação diferenciada dos aspectos físicos da humanidade. Serve como um contraponto interessante às imagens que a mídia oferece como exemplares para os sexos. Não se trata do ideal estético de nossa sociedade e, no entanto, a beleza e o movimento das esculturas é algo impressionante.		História Geografia Ciências Educação Artística Língua Portuguesa
Os amantes Quadro René Magritte, 1928	Esta intrigante imagem, de um casal que se beija na boca, na qual ambos têm o rosto coberto pode sugerir inúmeras interpretações no que se refere a atividades relativas a gênero e sexualidade. Por exemplo: de que sexo são as duas figuras? Quando realmente conhecemos a outra pessoa, ainda que estejamos numa relação tão íntima? Uma busca entre obras clássicas da pintura de cenas de beijo pode levar a uma comparação e a uma discussão das diferentes visões que se pode ter a respeito desse gesto de afeto.		História Geografia Ciências Educação Artística Língua Portuguesa
Pinturas de Fernando Botero (1932-)	A obra deste pintor colombiano é toda povoada de pessoas gordas, redondas mesmo. Permite ver beleza, alegria e dinamismo em figuras que não são esportivas, servindo para debater, como em Rodin, a variedade humana.	Raça e Etnia	História Geografia Ciências Educação Artística Língua Portuguesa

Um “dicionário de apelidos”⁴, no qual os alunos escrevem como chamam seus colegas e, portanto, como veem o “outro” em suas relações cotidianas, podendo, a partir daí, redimensionar suas relações e perceber como elas podem ser mediadas pelo respeito às multiplicidades. Trata-se de um trabalho de levantamento, identificação e sistematização de termos correntes, a partir do qual é possível analisar e compreender os significados dos apelidos e o que os seus usos podem implicar no âmbito das relações que os alunos estabelecem na escola, em casa e em outros lugares. Também ganha destaque nessa proposta, a possibilidade de enriquecer a linguagem dos alunos a partir de suas próprias falas.

Escritas das crianças acerca de suas histórias de vida⁵, nas quais a questão de gênero aparece recorrentemente, pois é nuclear na configuração das identidades de meninos e meninas. Os relatos autobiográficos podem ser feitos em vários momentos e convém propor esse trabalho após os alunos terem assistido a um filme ou terem lido outro relato. Isso motiva a escrita de si próprio e mobiliza reflexões sobre o que significa ser menino ou menina. Além disso, essa articulação evidencia que alguns aspectos das histórias de vida não têm uma dimensão exclusivamente individual, mas também social e cultural.

A análise de fotografias de mulheres famosas, para identificar suas principais características e quais são os padrões de beleza mais reconhecidos, pode enriquecer a compreensão do gênero e da sexualidade como aspectos construídos histórica e culturalmente. Esse trabalho pode remeter para conteúdos de diferentes disciplinas, entre elas, a História, a Geografia, a Biologia, a Educação Artística e a Língua Portuguesa e assumir também um caráter interdisciplinar.

Análise de tabelas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL. IBGE. *Síntese de indicadores sociais* do IBGE, Brasília, 2004) mostran-

⁴ Este dicionário de apelidos foi desenvolvido por duas professoras da rede pública municipal de São Paulo, que frequentaram o curso no Centro Educacional Unificado (CEU) de Perus. Ana Paula Gonçalves Maia, professora de Educação Artística da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Júlio de Oliveira, e Nilza Almeida, professora de Geografia da EMEF Fernando Gracioso.

⁵ Milena Benedicto, professora da EMEF Jardim Britânia, desenvolveu atividades com seus alunos, nas quais a escrita de si esteve envolvida. Nesse sentido, as questões ligadas à geografia, disciplina que ela leciona, integraram trabalhos que podem ter dimensão interdisciplinar e se articular a outros tipos de atividades.

do a situação da mulher no mercado de trabalho⁶ e a desigualdade de oportunidades, quando comparadas àquelas oferecidas aos homens. Essa atividade visa a evidenciar que essa é uma questão social, vinculada a aspectos de ordem econômica, e não uma decorrência de qualidades individuais. Ainda contribui para o exercício de leitura e compreensão de quadros estatísticos.

Atividade de filipetas⁷ que, afixadas nas roupas dos alunos, constituem um jogo em que se simulam situações em sala de aula: as filipetas identificam o bonito, o feio, o pobre, o negro (ou atributos completamente aleatórios) e os demais alunos devem reagir de acordo com a característica presente na identificação. Este “jogo” precisa ser iniciado com uma discussão com a classe a respeito das características da imagem referida pela filipeta, ou seja, se nela está escrito “velho”, a sala deve chegar a um consenso sobre como os velhos devem ser tratados. Esta atividade permite evidenciar padrões de julgamento de si e do outro, contribuindo para desnaturalizar e discutir com os alunos determinadas representações sociais. O professor pode, também, organizar identificações coletivas, tal como no documentário “Olhos azuis”, para tratar os alunos como se eles fossem diferentes do que são realmente e, assim, possibilitar o exercício de “colocar-se no lugar do outro”. (CT, 2, p. 26-29)

Referências

SOUSA, C. P. de et al. *A diversidade e o trabalho escolar: multiplicidades culturais e representações*. São Paulo: FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação, 2006a. (Cadernos Temáticos, n. 1).

SOUSA, C. P. de et al. *A diversidade e o trabalho escolar: gênero, sexualidade e discriminação*. São Paulo: FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação, 2006b. (Cadernos Temáticos, n. 2).

SOUSA, C. P. de et al. *A diversidade e o trabalho escolar: sobre o multiculturalismo*. São Paulo: FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação, 2006c. (Cadernos Temáticos, n. 3).

⁶ A professora Rosilene do C. Franco, que leciona Língua Portuguesa na EMEF Antônio R. de Campos, elaborou projeto de trabalho com os alunos envolvendo esse tipo de análise.

⁷ Atividade semelhante foi proposta pela Profª Eunice Benedicta Alessi Soares dos Santos, que trabalha na rede pública municipal de ensino de São Paulo e realizou o curso no Polo Freguesia do Ó/Brasilândia.

SOUSA, C. P. de et al. *A diversidade e o trabalho escolar*: histórias de vida, autobiografias e projetos de formação. São Paulo: FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação, 2006 (Cadernos Temáticos, nº 4).

Bibliografia recomendada⁸

ABRAMOVICH, F. *Ritos de passagem de nossa infância e adolescência*: antologia. São Paulo: Summus, 1985.

ABU-DUHOU, I. *Uma gestão mais autônoma das escolas*. Brasília: UNESCO, IIEP, 2002.

ALMEIDA, F. J. de; FONSECA JÚNIOR, F. M. *Projetos e ambientes inovadores*. Secretaria de Educação à Distância. Brasília, DF: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ANDRADE, T. G. C. *Conquista esporte clube*. São Paulo: Mundo Cristão, 2000 (Coleção Amigos na diferença).

AQUINO, J. G. (Org.). *Confronto na Sala de Aula*: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editora, 2003.

AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, U. F. *Conto de escola*. A vergonha como um regulador moral. São Paulo: Ed. Moderna, 1999 (Educação em pauta. Teorias & Tendências).

AZEVEDO, G. *Adolescência*. Ponto de Apoio. Ed. Scipicione, 2004.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico*. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

⁸ Produto dos esforços da equipe que ministrou o curso e dos alunos/professores que fizeram um levantamento, nas bibliotecas, das unidades em que trabalhavam e puderam verificar um grande número de referências úteis para aqueles que quisessem complementar seus conhecimentos, em cada um dos temas examinados no curso. Fez-se uma seleção de títulos, para que se pudesse contemplar os diferentes tipos de publicações produzidas, até aquele momento, em cada área (CT1, 2006, p. 28 e seguintes; CT2, 2006, p. 29 e seguintes). Por questões de espaço, as obras aqui indicadas representam apenas uma parcela daquelas que foram registradas nos Cadernos Temáticos.

- BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Vozes: 1993.
- BELINKY, T. *Diversidade*. São Paulo: Quinteto, 1999.
- CARVALHO, E et al. *Ética, Solidariedade e Complexidade*. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.
- COLL, A. N. *Proposta para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização*. São Paulo: Instituto Polis, 2002.
- DELGADO, D.; CAPPELLIN, P.; SOARES, V. *Mulher e trabalho: experiências de ação afirmativa*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- DEVRIES, R.; ZAN, B;. *O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, P;. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P;. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREITAS FILHO, A. et al. *Anos 70 – Literatura*. Rio de Janeiro: 1980.
- GARCIA, E. G. *Meninos e meninas – emoções, sentimentos e descobertas*. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.
- GENTILI, P. (Org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- IACOCCA, L.; IACOCCA, M. *Eu & os Outros*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- JACQUARD, A.; POISSENOT, J.-M. *Todos semelhantes, todos diferentes*. São Paulo: Augustus, 1993.
- LODI, L. H. (Coord.). *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a.
- LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

- LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica, 2003c.
- MORAES, A. C. Mídia e escola: relações necessárias. In: CARVALHO, J. S. F. (Org.) *Educação, cidadania e direitos humanos*, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2004.
- PERRENOUD, P. *Avaliação*. Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- PERROT, M. Outrora, em outro lugar. In: PERROT, M. *História da vida privada*. Da Revolução à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 17-19.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação; Coordenadoria Especial da Mulher. *Nem mais, nem menos: iguais*. Cartilha para alunos. São Paulo, jun./2003.
- SESSO JÚNIOR, Geraldo. *Retalhos da velha São Paulo*. São Paulo: Maltese, 1983.
- SFORZA, L. *Quem somos? História da diversidade humana*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, SME, 2004.
- SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão*. Abordagem sócio-antropológica em Educação Especial. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.
- SOUZA, A. C. de M. e. O direito à literatura. In: CARVALHO, J. S. F. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2004.
- SOUZA, H. P. *Convivendo com seu sexo*. Adolescentes e Jovens. São Paulo: Paulinas, 2001.
- VIANA, C. e RIDENTI, S. *Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito*. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola, alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus Ed., 1998.
- VIANA, C. Sexo e gênero na educação escolar. In: AQUINO, J. G. *Sexualidade na escola*. São Paulo: Summus, 2003, p. 119-130.
- VIGNA, E. *Jogo dos limites*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- VOGEL, A. (Org.). *Trabalhando a diversidade no Planfor*: raça, cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- Werneck, C. *Um amigo diferente?* Rio de Janeiro: WVA Editora, 1996.