CEAD
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ministério da Educação
GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Educação SECADI

UFLA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: Reflexões sobre o GDE

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

Reflexões sobre o GDE

Carolina Faria Alvarenga
Cláudia Maria Ribeiro
Celso Vallin
(Organização)



Chuvas... nuvens... bolas de sabão... espumas – a água reveste-se de formas indefinidas. Relacionar, portanto, essa indefinição com gênero e sexualidades não é difícil; masculinidades e feminilidades e as infinitas formas de se ter prazer navegam pela negação de rótulos, de fixidez, de normatização, de normalização, de serialização, de classificação embora, contraditoriamente, os muitos discursos insistem em mantê-los. A proposta é encharcar-se da simbologia das espumas inspirando-se no quadro de Alyssa Monks.

O banho dessas crianças desafia pensar na articulação de imaginário, gênero e sexualidade: o imaginário é como a água que se infiltra nas estruturas mais compactas e rígidas – sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, pedagógicas – deixando sua marca, que pode ser da mais discreta às mais penetrantes.

Essa é a provocação para que na Educação para as Sexualidades e Gênero borbulhe leveza e profundidade; ética e estética! Imprimir o imaginário nas letras das sexualidades e das relações de gênero faz-nos inventariar seus recursos e, a partir deles, debater, pensar, admirar, indignar, gozar com as possibilidades de construir novas formas de ser em grupo mais respeitosas às diferenças – com ludicidade! Como um banho com espumas de sabão! Esse tem sido o desafio para o GDE!

Cláudia Maria Ribeiro
Profa. Associada – DED/UFLA

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
reflexões sobre o GDE

Carolina Faria Alvarenga
Cláudia Maria Ribeiro
Celso Vallin
(Organização)

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 1 14/07/2015 14:43:44









EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:
reflexões sobre o GDE

Carolina Faria Alvarenga
Cláudia Maria Ribeiro
Celso Vallin
(Organização)

CEAD
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 3 14/07/2015 14:43:44

Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA

Alvarenga, Carolina Faria.
Educação e diversidade: reflexões sobre o GDE / Carolina Faria Alvarenga, Cláudia Maria Ribeiro ; Celso Vallin (Organização). – Lavras : UFLA, 2014.
338 p. : il. ; 17 x 24 cm.

Uma publicação do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Lavras.
Bibliografia.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Relações étnico-raciais. 4. formação continuada docente. I. Ribeiro, Cláudia Maria. II. Vallin, Celso. III. Universidade Federal de Lavras. IV. Título.
CDD – 372.372

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 4 14/07/2015 14:43:44

Sobre os autores e as autoras

Alex Ribeiro Nunes

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS (2006), pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco - UCB (2007), pós-graduação em Especialização em Educação (2008) e em Gênero e Diversidade na Escola pela UFLA (2012). Foi professor formador no Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola - UFLA. Foi revisor pedagógico do Curso de Pedagogia UFLA e é tutor EaD nesse mesmo curso e no curso de Letras; professor local da Universidade Anhanguera Uniderp: Centro de Educação à Distância no curso de Pedagogia; professor de filosofia e sociologia no Colégio Universitário Prof. Canísio Ignácio Lunkes do Centro Universitário de Lavras - UNILAVRAS. Foi professor de educação especial e Diretor de Ações de Segurança Social na APAE de Lavras durante seis anos. É integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (UFLA).

Ana Eliza Lopes Campos

Possui Pós Graduação em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Graduação em Normal Superior pela Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) – Campus de Campo Belo e Magistério pelo Colégio Armstrong.

Andrêsa Helena de Lima

Mestranda e Especialista em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (UFLA). Atua como docente da Educação Básica na Escoa Estadual Cinira Carvalho e como Designer Instrucional CEAD/UFLA. Conselheira, na cidade de Lavras, do Conselho Municipal de Políticas de Igualdade Racial. Integrou a ONG Ciranda Entretecendo Caminhos, que atua na formação de professoras(es), adolescentes e jovens nas temáticas das relações de gênero, sexualidades e direitos humanos. Desde 2010, atua na formação de professoras e professores pelo CEAD/UFLA, como docente a distância em Cursos da Graduação/Licenciatura

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 5 14/07/2015 14:43:44

(Letras Português/Pedagogia) e Pós-Graduação (GDE – Gênero e Diversidade na Escola/2011). Atuou como professora formadora das disciplinas Relações Étnico-raciais e Projetos e Aparatos Culturais no curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola – GDE/2013 e 2014.

Aureliano Lopes da Silva Júnior
É doutorando do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva - IMS/UERJ e membro do Laboratório Integrado em Diversidade Sexual e de Gênero, Políticas e Direitos (LIDIS/UERJ). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei (2007) e mestrado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Trabalhou como tutor nas edições de 2009 e 2010 do Curso de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (CLAM/IMS/UERJ); como professor na edição de 2010 do curso de extensão Diversidade Sexual na Escola (UFRJ); como tutor de 2010 a 2012 do Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola (UFLA) e como professor formador nas disciplinas "Gênero" e "Educação para a Sexualidade" nas edições de 2013 e 2014 do Curso de Aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (UFLA).

Carolina Faria Alvarenga
É professora assistente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e mestre em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2008). Atualmente, coordenadora adjunta e revisora pedagógica do curso de Graduação em Pedagogia a distância e do GDE-Especialização 2014, vice-coordenadora do Programa de Iniciação Científica Júnior (BIC Júnior) da UFLA e professora orientadora do PIBID Pedagogia, nas temáticas de gênero e sexualidade. Integra os Grupos de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (UFLA) e Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual – EdGES (USP). Atuou como vice-coordenadora, professora formadora e coordenadora docente (de tutoria) do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, principalmente nos seguintes temas: trabalho docente, tempos docentes, relações de gênero, educação para as sexualidades, infância, educação infantil, formação docente e educação a distância.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 6 14/07/2015 14:43:44

Cláudia Maria Ribeiro

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Lavras (1974), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Lavras atuando no ensino, na pesquisa e na extensão produzindo conhecimento nas temáticas de Sexualidade e Gênero. Coordena o Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da Formação Docente. Ex-coordenadora do GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd. Ex-Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação/Departamento de Educação/UFLA. Ex-coordenadora do GDE-Especialização e GDE-Aperfeiçoamento. Coordenadora do PIBID Pedagogia: Sexualidade e Gênero. No período de 01 de março de 2013 a 28 de fevereiro de 2014: pós-doutorado na Universidade do Minho - Braga, Portugal sob a orientação do Prof. Dr. Alberto Filipe Araújo.

Celso Vallin

Professor do Departamento de Educação na Universidade Federal de Lavras – MG, tem trabalho de Extensão em Educação do Campo em Áreas de Reforma Agrária em parceria com o MST. Consultor em educação por 16 anos (de 1994 a 2010), professor de professores e de gestores da educação básica, tendo trabalho na mediação pedagógica em cursos EAD (Educação a distância) desde 2000. Atuou como coordenador no MEC (Pradime, 2006, 2007) na formação de dirigentes municipais de educação de mais de mil municípios brasileiros. Tem Graduação em Engenharia Civil pelo Mackenzie em 1977, Mestrado em Tecnologia Nuclear pela USP em 1980 e Doutorado em Educação pela PUC-SP. Trabalhou com cálculo e ensaios estruturais de aviões (Embraer, 1982 a 1993). Participou de trabalhos voluntários: como Orientador de Liberdade Assistida (1,5 ano), Líder Comunitário e Formador de lideranças da Pastoral da Criança.

Evandro de Andrade Furtado

Atualmente, é cursista do 6º período de Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Ex-bolsista Bolsista de Iniciação Científica CNPq, sob orientação da Profa. Carolina Faria Alvarenga (DED/UFLA) e também do Departamento de Ciências Humanas. É membro do "Grupo de Pesquisas Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente", sob coordenação

da Profa. Cláudia Maria Ribeiro (DED/UFLA). Atuou como auxiliar da coordenação de tutoria no Curso de Especialização a distância em Gênero e Diversidade na Escola pela UFLA.

Ila Maria Silva de Souza

Professora adjunta, concursada pela Universidade Federal de Lavras, onde atuou de 1998 a 2010 como docente no Departamento de Educação/DED. Desde 2010 atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/IFBA no Departamento de Filosofia. Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará/UECE (1984), Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Federal do Ceará/UFC (1992), Mestre em Educação pela UFC (1996) e Doutora em Filosofia pela Faculdade de Filosofia da Universidad Santiago de Compostela (USC)/Espanha (2007). Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia para Educação Infantil - modalidade a distância do DED/UFLA no período de 2007/2010. Atuou como coautora de fascículo, professora formadora e orientadora de monografias do Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola/GDE/UFLA. Uma das fundadoras do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (UFLA). Atualmente integra e lidera o Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica - GPET (IFBA). É Coordenadora do Comitê Institucional para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica/COMFOR do IFBA desde 2013 e membro do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação - FORPROF/Bahia como representante do IFBA. Tem experiência em Educação, priorizando a área de Filosofia e Educação. Atua também nos seguintes temas: formação docente, avaliação e gestão educacional.

Juliana Lima Gonçalves

É especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Lavras.

Karen Ribeiro

É professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1996) e em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2005), mestre em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2003) e doutora em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2011).

Atualmente, é vice-coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia e professora colaboradora do Núcleo de Acessibilidade da UEL. Tem experiência na área de Educação principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência e relações de gênero.

Kelly Cristina Martins Rodrigues
É especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Lavras.

Leandro Veloso Silva
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras – (UFLA), em 2013; Especialista em Esporte Escolar pela Universidade de Brasília (UnB), em 2006; Especialista em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), em 2004. Graduado em Educação Física Licenciatura Plena pela Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON), em 1999. Atua como docente na Educação Básica em instituições de Ensino na cidade Lavras (MG): Instituto Presbiteriano Gammon e Escola Municipal Itália Cautiero Franco (CAIC) em seguimentos da Educação Infantil, Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desde 2010, atua também na formação de professores e professoras pela UFLA, como docente a distância em Cursos da Graduação/Licenciatura (Letras Português / Letras Inglês / Pedagogia) e Pós-Graduação (GDE – Gênero e Diversidade na Escola). Atualmente, é Professor formador do Curso de Pedagogia a Distância (DED-UFLA) nas disciplinas: Avaliação do Desenvolvimento da Criança e Pedagogia em Ambientes não Escolares. É Professor da Faculdade Presbiteriana Gammon (FAGAMMON) do Curso de Educação Física Licenciatura/Bacharelado da disciplina: Pedagogia do Esporte. Cada vez mais adquire experiência em pesquisa, e publicações nas áreas de gênero, corpo, sexualidade e educação mediada por tecnologia. Integrante do Grupo de Pesquisa FESEX: Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (DED-UFLA).

Líbia Aparecida Carlos
Possui graduação Plena em Letras pela UNILAVRAS - Lavras MG (1983), especialização em Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação São Luís -Jaboticabal-SP (1999), Educação Especial para Talentosos e Bem Dotados pela UFLA- Universidade Federal de Lavras MG (2007) e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UCB- Universidade Castelo Branco-

RJ (2006). É professora efetiva no município de Lavras desde 1998. Trabalhou em escolas da rede particular de ensino, nesta cidade, com as disciplinas de Português Inglês. No CEDET, com os talentosos, atuou em grupos de Literatura, Inglês, Italiano e espanhol. Trabalhou também no CEPROSUL – Nepomuceno MG (2003) com a disciplina de inglês. Atuou como líder do grupo de estudantes brasileiros no I SLAROPA (Sport Latino America and Europa) na Eslováquia 2005 e em Portugal-2007, trabalhou na Associação Odisseia - Pinhal Novo – PT. Participou do Seminário How to Comunicate European Formation to the Young People - Reggio di Calabria – Itália (2007). Colabora com a Revista Brasileira de Sementes (RBS) como consultora de Português. Está cadastrada para revisão de dissertações e teses na UFLA. Foi tutora a distância do curso de especialização GDE (Gênero e Diversidade na Escola) – UFLA para o período 2010-2011 e do curso de graduação em Letras-Português UFLA - 2012.

Luciene Aparecida Silva

É mestranda e especialista em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Integra o Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (UFLA). Atua como psicóloga na saúde pública há 11 anos. Integrou a ONG Ciranda Entretecendo Caminhos, que atua na formação de professoras(es), adolescentes e jovens nas temáticas das relações de gênero, sexualidades e direitos humanos. Atuou como tutora no Curso de Especialização e no curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Tem experiência nos seguintes temas: saúde mental, relações de gênero e sexualidades.

Luiz Ramires Neto

Conhecido socialmente como Lula, é Coordenador-Geral da ONG CORSA – Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor, entidade de defesa dos direitos das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). É graduado e licenciado em Filosofia, mestre e doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), onde integra o grupo de estudos sobre Educação, Gênero e Cultura Sexual (EdGES). É especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância (PIGEAD), pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Em sua pesquisa de doutorado, na área de Sociologia da Educação, interessa-se pelo uso da tecnologia no campo educacional e dedica-se a comparar a transmissão e aquisição de capital cultural na

graduação presencial e a distância em Pedagogia, oferecida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), centrando sua análise nas práticas de leitura. Em sua dissertação de mestrado, intitulada Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo, retratou as agruras de alunos hostilizados por sua orientação sexual. Desde 2001, tem se dedicado ao combate da homofobia nos sistemas de ensino, com ênfase na formação de educadoras/es em temas em torno da diversidade sexual na escola, tendo participado da elaboração de diversos materiais didáticos. Trabalhou em 2009 como Dinamizador do Projeto SPE – Saúde e Prevenção nas Escolas, sendo responsável pelos Estados de São Paulo e Espírito Santo. Em 2010, foi Assistente Técnico do Programa de DST/Aids de Osasco, onde idealizou ações voltadas para estudantes da rede pública. Presta assessoria em Direitos Humanos, com maior ênfase nas questões de classe, gênero, geracionais e étnico-raciais. É tradutor e intérprete da língua inglesa e empreendedor social da Ashoka. Recebeu em 2010 o Prêmio João Ferrador de Promoção da Cidadania, concedido pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. Atuou como orientador no curso de Especialização a distância em Gênero e Diversidade na Escola pela UFLA.

Márcia Aparecida Teodoro
Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Lavras (1992) e especialização em Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica pela Faculdade de Educação São Luís (1996). Tem experiência na área de Educação. Atuou como professora da tutoria a distância na Especialização a distância em Gênero e Diversidade na Escola pela UFLA.

Marise da Conceição Almeida
É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e analista do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) de Ibituruna – MG. Possui Normal Superior pela UNIPAC e especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Lavras.

Rosemeire Aparecida de Oliveira
Especialista em Educação pela Universidade Federal de Lavras, licenciada em Filosofia pelo UNILAVRAS. Coordenadora do Fórum permanente sobre Educação, Diversidade e Inclusão do Conselho Municipal de Políticas de Igualdade Racial, atuando na formação de professores(as). Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão-Gênero e Diversidade em Movimento (GEDIM/UFLA). Professora da Educação

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 11 14/07/2015 14:43:45

Básica, realizando projetos para adolescentes e jovens, abordando as temáticas das relações de gênero, etnia, diversidade e protagonismo juvenil e em projetos de educação popular para Movimentos Sociais. Atuou como tutora no Curso de Especialização e no curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz
Graduada em Filosofia pela UNILAVRAS (1997), pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco e mestre em Educação (área de Educação mediada pelas tecnologias) pela Universidade Federal de Lavras (2013). Tem experiência de 20 anos como docente da educação básica. Atua na EAD como tutora, professora formadora e pesquisadora. Atualmente é Secretária Administrativa do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Lavras e coordenadora adjunta do Comitê Gestor Institucional de formação Inicial e continuada de profissionais da educação Básica da UFLA (COMFOR-UFLA) e professora orientadora do PIBID Interdisciplinar. Integra o Grupo de Pesquisa: Teorias e Práticas Pedagógicas em EAD.

Tatiana Gonçalves Da Silva
Possui graduação em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo (2004), especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011) e especialização em Gênero e Diversidade na Escola, pela Universidade Federal de Lavras (2012). Atualmente, é professora da rede de ensino do Estado de Minas Gerais e da rede de ensino do município de Ribeirão das Neves. Tem experiência na área de pesquisa, atuando como bolsista no Projeto Paragens da Memória: História, Turismo Cultural e Educação Patrimonial na Estrada Real - trecho do Vau a Mendanha, desenvolvido pelas Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo financiado pela FAPEMIG.

Tatiane Aparecida Rodrigues
É graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Lavras e professora de Língua Portuguesa da rede pública de Minas Gerais.

Vanderlei Barbosa
É professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA. É doutor em Educação na área Filosofia, História e Educação pela

Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (2006). É mestre em Educação na área Ensino Superior e Avaliação Institucional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUC-Campinas (1999). Licenciatura Plena em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUC-Campinas (1993). É Bacharel em Teologia, também, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUC-Campinas (1995). Atualmente, é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFLA. Coordenador do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica - COMFOR/UFLA. Integrante do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (UFLA). Atuou como coordenador do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola na (2013). Pró-Reitor Acadêmico do Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal – UNIPINHAL (2010). Coordenador da Comissão Própria de Avaliação CPA e Coordenador do Núcleo de Apoio Didático Pedagógico NAP na mesma instituição (2000 - 2008). Foi Secretário Municipal de Educação de Inconfidentes/MG (2009). Foi Membro do Conselho Editorial do Jornal A Cidade de Espírito Santo do Pinhal, SP (2000 - 2009). Membro da Diretoria da Associação Comercial e Empresarial de Espírito Santo do Pinhal, SP (2006 - 2010). Membro do Núcleo Político da Agência de Desenvolvimento de Espírito Santo do Pinhal, ADESP (2008). Foi Presidente do Diretório Acadêmico do Instituto de Teologia e Ciências Religiosas PUC-Campinas (1994). Vice-Reitor do Instituto de Filosofia do Estigmatinos (1995). Reitor do Instituto de Teologia dos Estigmatinos (1996 - 1997) e Reitor do Instituto de Filosofia dos Estigmatinos (1998 - 2000). Autor de vários artigos científicos e do livro Da Ética da Libertação à Ética do Cuidado. São Paulo: Editora Porto de Ideias, 2009. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da Educação, principalmente nos seguintes temas: ética, cuidado, infância, formação, geopolítica, corpo, religião e pensamento latino americano.

Vera Simone Schaefer Kalsing

É Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal de Lavras (UFLA). É Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Mestre e Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência em docência nas áreas de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Atualmente, é professora formadora do Curso de Pedagogia a Distância nas disciplinas de Sociologia I, II e II, e A Criança, a Família e a Instituição de Educação Infantil. Também é Professora

Permanente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão do Departamento de Administração e Economia da UFLA. Atuou como professora formadora do Curso de Pós-Graduação Lato Senso Gênero e Diversidade na Escola. Possui experiência em pesquisa, extensão e publicações nas áreas de gênero, direitos sexuais e reprodutivos, tecnologias reprodutivas, metodologia de pesquisa, violência contra meninos e meninas de rua. Integra o Grupo de Pesquisa e Extensão Gênero e Diversidade em Movimento (GEDIM/DAE/UFLA). É membro dos Colegiados dos Cursos de Pedagogia na modalidade a distância e do Mestrado Profissional Desenvolvimento Sustentável e Extensão.

Wagner Francis Martiniano de Faria

Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Bondespachense Presidente Antônio Carlos (2009) com ênfase em Pedagogia Empresarial. Pós-Graduado em Supervisão Orientação e Inspeção Escolar pela Sociedade Educacional de Santa Catarina SOCIESC. Pós-Graduado em Gênero e Diversidade na Escola (Universidade Federal de Lavras) e Pós-Graduado em Mídias na Educação (Universidade Federal de São João del-Rei). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na orientação, coordenação e docência. Atua como professor do curso de Pedagogia do ISED - FUNEDI UEMG Divinópolis e ISEC - Cláudio. É inspetor na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis atuando nos municípios de Divinópolis e Cláudio - MG. Atuou como professor universitário na Universidade Presidente Antônio Carlos, além de ter atuado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais em várias escolas e Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Divinópolis. Atuou nos Anos Iniciais na Sala de Acolhimento do Projeto Pró-jovem Urbano; sediado no Centro Técnico Pedagógico. Possui vários anos de experiência na regência e na supervisão escolar de instituições educacionais municipais e estaduais. É Coordenador Pedagógico do Centro Vocacional Técnico - UAITEC - Polo de Cláudio - MG. Formação Profissional voltada para a promoção de atividades na esfera educacional na regência, orientação, inspeção e supervisão, formatando um trabalho sólido, no âmbito de ações que permeiam o campo de ascensão educacional, administrativa e cultural, valorizando as raízes e dimensionando uma plataforma cognitiva de relacionamento interpessoal ao grupo pessoal atingido com a ação realizada, potencializando currículos, estruturas organizacionais e planos de ações, atingindo com êxito as metas propostas para determinado trabalho na relação humanitária e social que se permeiam tais eventos.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 14 14/07/2015 14:43:45

Sumário

Apresentação – (Con)textos do Curso de Especialização em GDE.....17

Capítulo 1 – A docência compartilhada no GDE 35

– Desafios na mediação pedagógica: entre coordenar e professorar.....36

– Tutoria em EAD: um acompanhamento do curso GDE por meio do ambiente virtual de aprendizagem.....52

Capítulo 2 – O que a docência fala?.....61

– Trajetórias em gênero e sexualidades na formação continuada de professoras e professores da Educação Básica.....62

– Processos de ensinar e aprender sobre as relações étnico-raciais: avanços, limites e desafios.....86

– O uso de vídeos na EAD: compartilhando experiências e identificando contribuições no curso Gênero e Diversidade na Escola.....102

– Plágio, cópias e exercício da autoria: reflexões sobre a escrita em trabalhos na pós-graduação.....123

– A (re)construção do cotidiano a partir das interações afetivas no ambiente virtual.....141

– Discutindo e aprendendo sobre gênero: a experiência como professora.....163

– Os desafios da avaliação no processo ensino-aprendizagem em educação a distância: a experiência do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE.....178

– Orientação a distância: limites e desafios 189

Capítulo 3 – A tela em tela: escritas do cotidiano.....201

– Educação e alteridade: reflexões filosóficas e pedagógicas.....202

– Reflexões sobre o cotidiano escolar: homens na educação? Quem são?.....214

– O Congado inserido na cultura escolar.....230

– Gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis.....246

– A construção de identidades sexuais no ambiente escolar: um desafio aos e às docentes da contemporaneidade.....264

– Preconceito étnico-racial no contexto da Educação Infantil.....285

– Jovens negras da EJA e sua identidade racial: qual a contribuição da escola nesse processo?.....297

– Juventude, sexualidade e mídia: entre os jogos de poder e a (des)construção de identidades.....317

– A realidade social de travestis na Educação Básica em estudo de caso.....327



Apresentação

(Con)textos do curso de especialização em GDE

Cláudia Maria Ribeiro
Carolina Faria Alvarenga

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 17 14/07/2015 14:43:45









"O social, o político, o educativo podem ser outra coisa, podem adquirir outros significados e outros sentidos; podemos não apenas dar outras respostas às perguntas, mas até mesmo, e talvez principalmente, fazer outras perguntas, definir os problemas de uma outra forma. É nossa tarefa e nosso trabalho, como educadores e educadoras críticos/as, abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido"

Silva, T. T. (1999, p. 9)

Desde 1995, o Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) busca inserir parte de sua produção de conhecimento na temática da sexualidade e de gênero, tentando problematizar a complexidade das realidades sociais, econômicas, políticas e culturais no e do mundo contemporâneo. Para tanto, aprovou diversos projetos, a partir de editais propostos pelo Ministério da Educação (MEC). Essa história de anos atuando no ensino, na pesquisa e na extensão foi campo fértil para a implantação do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) que foi oferecido, entre setembro de 2010 e dezembro de 2011, em composição por dois cursos da Rede de Educação para a Diversidade: um curso básico – Educação para a Diversidade – e um curso específico – GDE (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD).

O objetivo principal, que consta do Projeto Pedagógico do Curso, foi oferecer às/aos profissionais da rede pública de Educação Básica conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas. Imenso desafio teórico e metodológico para problematizar as infindáveis significações produzidas na arena política das/nas relações de poder. Articular sexualidade humana e o espaço (des)educativo da escola exigiu lançar o nosso olhar para as diferenças de: pessoas, crenças, valores, mitos, tabus, enfim, para as diversidades sociais, econômicas, históricas, culturais, dentre outras.

Especificamente, o GDE objetivou introduzir a abordagem da educação na diversidade com o reconhecimento e a valorização das diversas populações e temáticas a serem tratadas; apresentar conceitos sobre as diversas populações e temáticas da diversidade; abordar as alterações da Lei de Diretrizes e Bases

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 19 14/07/2015 14:43:45

da Educação Nacional (LDB) que determinam a inclusão de diversos aspectos da história e da cultura negra e indígena brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil; desenvolver processos e metodologias de introdução desses conceitos na Educação Básica; contribuir para a promoção da inclusão digital por intermédio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gênero, étnico-racial e de orientação sexual no país; desenvolver a capacidade dos/as profissionais da rede pública de Educação Básica de compreender e posicionar-se diante das transformações políticas, econômicas e socioculturais que requerem o reconhecimento e o respeito à diversidade sociocultural do povo brasileiro e dos povos de todo o mundo – o reconhecimento de que negros e negras, índios e índias, mulheres e homossexuais, entre outros grupos discriminados, devem ser respeitados/as em suas identidades, diferenças e especificidades, porque tal respeito é um direito social inalienável; contribuir para a formação de profissionais em educação, em especial, professores/as da Educação Básica, capazes de produzir e estimular a produção dos e das estudantes nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem.

Objetivou-se, ainda, elaborar propostas concretas para a utilização dos acervos culturais existentes nos diferentes contextos escolares no desenvolvimento de atividades curriculares nas diferentes áreas do conhecimento; desenvolver estratégias de formação, de autoria e de leitura crítica no aproveitamento dos diferentes recursos pedagógicos, das diferentes mídias; e, finalmente, incentivar a produção de materiais didáticos de apoio pelos/as próprios/as estudantes dos cursos e o intercâmbio de tais materiais e experiências bem sucedidas, bem como as dificuldades enfrentadas entre os/as cursistas.

Cabe aqui discutir o desafio que representa lidar com as diversidades: jovens, adultos/as, camponeses/as, índios/as, quilombolas, crianças, homens e mulheres, homossexuais, bissexuais, heterossexuais, transgêneros, transsexuais, assexuais, deficientes. Todas essas diferenças requerem pensar nos conceitos de saber-poder-verdade-resistência (FOUCAULT, 1988), rizomaticamente engalfinhados (GALLO, 2008). Requer também pontuar os posicionamentos das políticas públicas e de ordenamentos jurídicos, considerando os contextos sociais e culturais de cada um dos temas.

Anunciamos, portanto, conceitos que foram fundamentais para planejar o curso, pois os saberes, os poderes, as verdades e as resistências navegam por

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 20 14/07/2015 14:43:45

governos exercidos por múltiplas forças, autoridades que vigiam, julgam, punem as diferenças e proclamam verdades sobre os sujeitos. No decorrer do curso, o convite foi para (re)significar espaços de convergências, divergências, resistências, rupturas e (des)construções imbricando relações de poder entre e inter as diversidades, duvidando das palavras que nomeiam, rotulam, classificam, mas também (re)inventam sujeitos; foi para atentar aos discursos científicos, médicos, morais, religiosos, educacionais, jurídicos; foi para atentar que as verdades são produzidas culturalmente. O desafio, portanto, foi mergulhar nas abordagens históricas para perceber, questionar, ousar transformar os arranjos sociais perversos e desiguais.

Alfredo Veiga-Neto desafia a pensar nos múltiplos arranjos históricos "cuja tessitura, uma vez conhecida, pode, eventualmente, ser alterada, redirecionada, rompida" e elenca três aspectos para se pensar as transformações sociais que se deseja:

> Em primeiro lugar, por tudo isso, na medida em que nos libera do prometeísmo fundado nas metanarrativas iluministas, nos joga diretamente neste mundo e coloca nas nossas próprias mãos as possibilidades de qualquer mudança. Em segundo lugar, porque ficamos conhecendo os arranjos sobre os quais devemos aplicar nossos esforços, seja para desativá-los, desarmá-los ou desconstruí-los, seja para ativá-los ou redirecioná-los, tudo em função dos nossos interesses. Em terceiro lugar porque, ao invés de vivermos no trabalho político e messiânico de preparar a grande virada que nos levaria para um futuro melhor, feliz e definitivo – numa duplicação contemporânea, certamente que em outros termos, das práticas medievais cristãs de ascese e espera –, poderemos viver no permanente trabalho político (mas não messiânico) de promover a crítica radical e a insurreição constante. Usando a conhecida máxima de Foucault: ao invés da grande revolução, pequenas revoltas diárias (VEIGA-NETO, 2001, p. 111).

Lidamos, cotidianamente, no decorrer do curso, com estes três aspectos. Contextualizar, tentando explicitar "como? por quê? quando?" ocorreram as transformações; perceber que essas transformações têm história e que um fio puxa o outro e, ainda, que os saberes se entrelaçam, se entretecem, se engalfinham. Assim, se os problemas são híbridos, necessitamos de saberes

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 21 14/07/2015 14:43:45

híbridos. E de puxar todos os fios possíveis desse e nesse processo educativo, considerando que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 1996, p. 43).

Nesses processos de construções e desconstruções, anunciamos também o conceito de rizoma, criado por Deleuze e Guattari, no final dos anos 70, veiculado na Obra: Mil Platôs, e deslocado da Filosofia para se pensar a Educação. Mergulhar nesse conceito acena para viabilizar conexões. Um rizoma não começa nem conclui; ele se encontra sempre no meio, entre as coisas. Torna-se urgente, portanto, compreender os processos históricos e sociais de produção de saberes, para compreender as possibilidades de organização e produção desses saberes na escola. A metáfora do rizoma toma como paradigma aquele tipo de

> caule radiciforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto (GALLO, 1995, p. 8).

Assim, que fios puxar, que temas abordar, que escritas-autoria suscitar, que debates promover, que atividades avaliativas propor para problematizar concepções arraigadas, verdades dicotômicas que insistem em rotular: o certo e o errado; o normal e o patológico; o decente e o indecente; o legal e o ilegal, dentre tantas outras dicotomias? Desafiamo-nos, portanto, a apresentar disciplina por disciplina, contando um pouco da história de uma construção a muitas mãos, elencando textos e contextos.

Textos e contextos do GDE/UFLA

A proposta do GDE visou a promover o debate sobre a educação como um direito fundamental, que precisa ser garantido a todos e todas sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a equidade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação sexual. Para tanto, o curso ofereceu as seguintes disciplinas: Ambiente virtual de aprendizagem; Ambiente escolar; Movimentos sociais,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 22 14/07/2015 14:43:45

ação política e atualizações da LDB; Educação em e para direitos humanos; Diversidade e desigualdade; Educação ambiental na diversidade; GDE: primeiras aproximações; Gênero; Sexualidade e orientação sexual; Relações étnico-raciais; Avaliação: projetos e aparatos culturais; Projeto de ação na escola; e Orientação para o trabalho de conclusão de curso. Para essa oferta, quantas pessoas envolvidas e, ao envolver pessoas, também perpassamos pelas diferenças as mais diversas.

Assim, o desafio consistiu em (re)pensar corpos ditos e feitos na cultura, os diversos arranjos que os sujeitos inventam, mas que, ao mesmo tempo, são descritos, nomeados, veiculados na linguagem por meio de signos, de dispositivos de controle, de convenções, de limites, de barreiras. E, ao mesmo tempo, os corpos escapam, resistem, transgridem, atravessam fronteiras, navegando nas provisoriedades e câmbios.

Para tanto, foi fundamental entender em que consistem as políticas de identidade: "conjunto de atividades políticas centradas em torno da reivindicação de reconhecimento da identidade de grupos considerados subordinados relativamente às identidades hegemônicas" (SILVA, 2000, p. 92).

Desse modo, são necessárias lutas, construções pessoais, participação social e a consciência de que as "pequenas revoluções" podem acarretar as mudanças. Na maioria das vezes, a nossa cultura influencia para a construção de outros modelos de sujeitos, acostumados/as que estamos a aceitar as coisas como estão e/ou assumir uma posição de que o Estado não viabiliza políticas públicas capazes de atender às necessidades da população. Conhecer os direitos – conquistados e os por conquistar – e fazê-los funcionar consiste em imenso desafio.

Isso requer nossa atenção ao conceito de diversidade. Silva (2000, p. 44) apresenta o referido conceito:

> No contexto da chamada "política de identidade", o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. Em geral, utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 23 14/07/2015 14:43:45

> por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais, numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de "diferença", por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade.

As disciplinas apresentadas a seguir desafiaram-nos a exercer esses conceitos:

1. Ambiente Virtual de Aprendizagem - Interface do ambiente virtual de aprendizagem. Ferramentas do sistema de gestão da aprendizagem. Regras de conduta em ambientes virtuais de aprendizagem. Orientações para estudar em cursos a distância.

Iniciamos o curso com essa disciplina, na qual se objetivou, principalmente, apresentar as e os cursistas ao ambiente virtual em que trabalharíamos. Considerando que muitas/os tinham pouca intimidade com o computador e a internet, sabíamos que seria um grande desafio. Oferecemos subsídios para a utilização dos recursos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) o que possibilitou que, ao longo do curso, as/os cursistas fossem se tornando mais confiantes frente à tela do computador, apesar de nos depararmos, constantemente, com esse tipo de dificuldade. Outro desafio apresentado desde o início do curso foi a discussão sobre ser estudante a distância e as questões sobre plágio e autoria. Discussão que perpassou todos os momentos, das conversas nos fóruns até a escrita do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

2. Ambiente Escolar - Conceitos introdutórios à aprendizagem. O direito social da aprendizagem na escola. A organização do trabalho pedagógico. Inclusão social. Enfrentamento do preconceito e discriminação. Cooperação e solidariedade no ambiente escolar.

Após a ambientação no ambiente virtual, oportunizada pela primeira disciplina, nosso objetivo foi despertar novas e velhas formas de compreender e interrogar a realidade escolar, integrando escolarização, cidadania, participação e vivência social, com qualidade, e para todas e todos. Revimos e refletimos

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 24 14/07/2015 14:43:45

sobre as teorias de aprendizagem, sobre a evolução histórico-legal da educação e tecemos ideias e planos de ações que pudessem integrar as pessoas com sua cultura, na vivência social na escola, e com os conteúdos escolares.

3. Movimentos Sociais, Ação Política e a Atualização da LDB - Movimentos sociais e a formação da realidade brasileira. Afrodescendentes (conforme lei 11.645/2008 - o estudo da história e cultura afro-brasileira nos Ensino Fundamental e Médio). Indígenas (conforme lei 11.645/2008 - o estudo da história e cultura indígena nos Ensino Fundamental e Médio). Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (conforme lei 11.525/2007 - a inclusão de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e dos adolescentes, no Ensino Fundamental).

Três temas foram centrais nesta disciplina: afrodescendentes, indígenas e o ECA. A partir de caminhos diversificados, com muita informação, variedade de meios e objetos, além de interações múltiplas, foram propostos fóruns e outras atividades que levassem as e os cursistas a perceberem a história e as lutas – já conquistadas e as muitas ainda a conquistar – pela afirmação das culturas afro-brasileira e indígenas e pela garantia dos direitos das crianças e dos/as adolescentes.

4. Educação em e para Direitos Humanos - Plano nacional de educação em direitos humanos. O papel da educação no fortalecimento em direitos humanos. Educação inclusiva. Educação para a diversidade. Educação para valores. Estratégias para a educação em e para direitos humanos.

Com a finalidade de dar continuidade à disciplina anterior, a legislação também foi a base para as reflexões acerca dos direitos humanos. A partir de vídeos que apresentavam a temática, o desafio foi pensar como a educação pode agir no fortalecimento e no respeito a esses direitos.

5. Diversidade e Desigualdade - Produção de reflexões sobre a multiplicidade de pontos de vista, para a construção de ações frente à diversidade cultural, referentes às diversas temáticas que invadem os universos educativos: jovens e adultos na educação, populações do campo, povos indígenas, remanescentes quilombolas, a questão geracional, de gênero, de orientação sexual, de pessoas com deficiências, etc.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 25 14/07/2015 14:43:45

A reflexão a partir de letras de músicas, clipes e curtas-metragens foi o ponto de partida para a abordagem sobre valores, ética e expressões estéticas, teias complexas que compõem a pluralidade cultural e as questões de identidade no contexto nacional e internacional. Temas que são desafios para a compreensão, mas, sobretudo, temas geradores de pensamentos e ações críticos, que rompam com o lugar comum e possam superar as concepções reducionistas e estereotipadas das práticas culturais, muitas vezes vigentes nas sociedades. Olhar para o cotidiano escolar e perceber como estão presentes as relações desiguais foi um grande desafio proposto nesta disciplina.

6. Educação Ambiental na Diversidade - Educação Ambiental nos processos educacionais formais e não formais. Educação Ambiental e diversidade socioambiental. Educação Ambiental: origens históricas e conquistas na legislação e nas políticas públicas. Projetos interdisciplinares em Educação Ambiental.

Durante toda a disciplina, o objetivo central foi ampliar a discussão sobre as questões ambientais, suas implicações e o nosso papel nesse cenário. Várias questões embasaram as reflexões: estamos realmente preocupados/as com a questão ambiental? As crises mundiais – econômicas, sociais, políticas – estão associadas com a questão ambiental? De que forma? Como esses fatos afetam a nossa vida cotidiana? Como associar a educação ambiental com o desenvolvimento sustentável de forma mais aplicada em sua escola? Como você, educadora ou educador, tem estimulado a atividade de educação ambiental em sua escola ou em seu município? Que articulações estas atividades fazem com a formação da cidadã e do cidadão? Esta disciplina encerrou o módulo básico para dar continuidade à problemática da diversidade, dando destaque especial às questões de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais.

7. GDE: Primeiras Aproximações - Primeiras aproximações teórico-meto-dológicas das temáticas de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais. Produção de textos acadêmicos sobre as temáticas estudadas.

Após uma reflexão inicial sobre o que foi mais significativo durante o módulo básico, fazendo relação com a experiência pessoal e profissional, as/os cursistas foram desafiadas/os a ampliar a produção textual, reescrevendo seus

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 26 14/07/2015 14:43:45

textos, a partir do diálogo com artigos selecionados na página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com o objetivo se aproximá-las/os das temáticas específicas do curso. Em meio ao processo de escrita, outro desafio proposto foi que compreendessem, por meio da desconstrução de um artigo, as características de uma produção acadêmica. Já sinalizado na primeira disciplina, nosso objetivo foi ampliar a compreensão de como produzimos um texto de autoria própria e que dialoga com outras produções relevantes na área do conhecimento em questão. A avaliação final dessa disciplina marcou um dos diferenciais de nosso curso: apresentação e discussão das produções individuais, construídas ao longo da disciplina, a partir de pôsteres.

8. Gênero - Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social: apropriação cultural da diferença sexual; importância da socialização na família e na escola; construção social da identidade adolescente/juvenil e suas marcas de gênero; diferenças de gênero na organização social da vida pública e privada. A importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero: discriminação de gênero no contexto da desigualdade social e étnico-racial; a importância dos movimentos sociais; a contribuição dos estudos de gênero; a permanência da violência de gênero; participação feminina no mercado de trabalho: indicador preciso da desigualdade de gênero. Gênero no cotidiano escolar: escola como espaço de equidade de gênero; o gênero na docência; diferenças de gênero no cotidiano escolar; sucesso e fracasso escolar por meio de um enfoque de gênero; práticas esportivas construindo o gênero; gênero no currículo escolar.

Iniciamos esta disciplina com uma reflexão sobre os processos de formação da feminilidade e da masculinidade em nossa sociedade, a partir de vídeos sobre a temática. Adensamos o debate a partir da discussão sobre nossas práticas como educadores e educadoras e sobre nossa responsabilidade na reprodução de estereótipos de gênero, que ajudam na manutenção e perpetuação das relações de poder entre os sexos na sociedade. A perspectiva história perpassou a busca por conhecer a história do movimento feminista e o "8 de março" e culminou com uma produção escrita sobre o conceito de gênero. A avaliação final manteve o caráter inovador do curso, com a produção e apresentação de uma enquete, que conseguisse retratar, questionar, propor a reflexão sobre as questões de gênero.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 27 14/07/2015 14:43:45

9. Sexualidade e Orientação Sexual - Sexualidade: dimensão conceitual, diversidade, discriminação: Sexualidade, sociedade e política; A noção moderna de sexualidade; O corpo e a sexualidade; Identidade de gênero e orientação sexual; Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais; O combate à discriminação sexual. Saúde, sexualidade e reprodução: As experiências e as visões dos/as jovens sobre saúde, sexualidade e temas afins, como diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids e drogas, a partir do recorte de gênero, étnico-racial e de classe; Os limites e as possibilidades das propostas educativas no âmbito escolar focadas na saúde, na reprodução e na sexualidade; A importância de ações conjuntas de diferentes instituições do governo, de empresas e da sociedade civil na construção de ações educativas e assistenciais relativas à saúde, à sexualidade e à reprodução. Sexualidade no cotidiano escolar: Diversidade sexual na escola; Controle sobre o gênero e a sexualidade a partir de jogos e brincadeiras; Espaços formais de educação sexual na escola; Diferentes fontes de informação sobre sexualidade.

A partir de leituras diversas, visita ao Museu do Sexo, elaboração de esquemas e cartazes, nesta disciplina, objetivou-se ampliar o conceito de sexualidade; problematizar o conceito de orientação sexual: desejos, comportamentos, identidades sexuais; discutir os limites e as possibilidades das propostas educativas no âmbito escolar e dos movimentos sociais focadas na saúde, na reprodução e na sexualidade e a importância de ações conjuntas de diferentes instituições do governo, de empresas e da sociedade civil na construção de ações educativas e assistenciais relativas à saúde, à sexualidade e à reprodução; discutir os direitos sexuais e reprodutivos e as concepções de jovens sobre saúde, sexualidade e temas afins, como diversidade sexual, gravidez, desejo, prazer; problematizar a educação para a sexualidade na infância. Durante todas as produções realizadas ao longo da disciplina, um vídeo foi sendo construído pelos grupos, o qual foi apresentado e discutido como parte da avaliação do encontro presencial final. Imagens e músicas deveriam compor a produção, levando em consideração a não reprodução de estereótipos, preconceitos, discriminações, linguagem sexista.

10. Relações Étnico-Raciais - Noções de raça, racismo e etnicidade: Os conceitos de raça, racismo e etnicidade; Sistemas de classificação de cor e raça

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 28 14/07/2015 14:43:45

em uma perspectiva comparada: as diferenças nas classificações raciais entre Brasil e Estados Unidos; A relação entre as classificações raciais e as formas de racismo; A inter-relação entre raça, sexualidade, etnia e gênero. Desigualdade racial: Raça, gênero e desigualdades: alguns dados; As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil; Estereótipos, preconceito e discriminação racial. Igualdade étnico-racial também se aprende na escola: "Escola Sem Cor" em um país de diferentes raças e etnias; Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar; Do combate ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial; O que muda com a Lei n° 10.639/2003; As Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

Compreender a importância da presença do negro e da negra no desenvolvimento brasileiro, demonstrando o seu protagonismo nas lutas pela independência, libertação e democratização do Brasil, sempre no processo dinâmico de discussão e interatividade; discutir sobre a abordagem do fenômeno da resistência em uma perspectiva que aponte dois aspectos distintos: os vetores da insurreição e o da afirmação cultural; estudar o movimento social negro e o mito da democracia racial; conhecer e explorar políticas públicas de ação afirmativa e ação reparadora na educação; e compreender as políticas públicas como uma conquista do reconhecimento, por parte do Estado, da contradição sócio racial, foram os objetivos desta disciplina que culminaram com a elaboração de um enredo de uma escola de samba, apresentado de diversas formas no encontro de avaliação final.

11. Avaliação: Projetos e Aparatos Culturais - Análise de projetos na área das relações de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais e de aparatos culturais (filmes, vídeos, livros infanto-juvenis, músicas, entre outros).

Essa disciplina aconteceu paralelamente com Projeto de Ação na Escola e Orientação para o TCC e teve como objetivo principal problematizar a construção das identidades e das diferenças no interior dos aparatos culturais. Partimos do princípio de que todo o caminho percorrido no decorrer do curso (leituras e trabalhos realizados) serviria de subsídio para as atividades que desenvolvidas. A análise de mídias impressas e digitais perpassou todas as semanas, sendo necessário que articulassem com a temática escolhida para ser desenvolvida no projeto de ação.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 29 14/07/2015 14:43:45

12. Projeto de Ação na Escola - Projeto de ação na escola da/o professora/professor: Diagnóstico; objetivos; estratégias de implementação; avaliação.

Para o desenvolvimento de uma ação concreta na prática, na escola ou em outro local, foi pedida a elaboração de um projeto. Incentivamos o trabalho em grupo. As/os cursistas escolheram um mesmo tema e subtema que envolvessem as temáticas específicas do GDE (gênero, sexualidade, orientação sexual, ou diversidade étnico-racial). O problema de pesquisa foi uma escolha individual. Houve interação entre colegas para refazer, melhorando o plano de ação. Colocar em ação o plano, relatar o ocorrido, refletir com as/os colegas e fazer coletânea de citações teóricas e relacionadas foram as atividades que, ao longo das semanas, colaboraram para o início da escrita do TCC.

13. Orientação para o TCC - orientação para a construção do TCC

Partimos do princípio de que a escrita do TCC foi a reta final de um curso de especialização, em um contexto de formação continuada, e, justamente por isso, consideramos estar sempre em um recomeço, (re)pensando nossas concepções, refletindo sobre nossas ações e nos (re)fazendo como seres humanos. Ao longo de quatro meses, os TCCs foram sendo produzidos, processualmente, em um diálogo entre cursista, orientador/a e os/as professores/as da tutoria a distância, que, por terem acompanhado cada cursista durante todo o percurso, assumiram o lugar de coorientador/a. A temática que deu início ao curso – plágio e autoria – foi recorrente, apesar do trabalho sistemático de (re)escrita de textos ao longo do curso, o que nos permite afirmar que essa é uma dificuldade que extrapola as dimensões individuais.

Considerações finais

No decorrer deste texto, apresentamos o contexto desse curso. Lutamos para que fosse ofertado na modalidade "especialização", pois, conforme já dito, o Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) ofereceu, durante anos, cursos de extensão na temática de gênero e sexualidade. Isso fez diferença na cidade de Lavras e região. Também fez diferença o curso de Especialização em Educação, na modalidade presencial, oferecendo a disciplina "Temas em Educação Sexual" e gerando muitas monografias de final de curso

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 30 14/07/2015 14:43:45

no decorrer desses anos – desde 1996. Isso se refletiu no exercício da docência (da tutoria a distância) do GDE, pois a grande maioria das pessoas era egressa desses cursos. Assim, os conceitos veiculados nesse texto não eram novidade para esses/as professores/as tutores/as que, no decorrer das disciplinas ofertadas, aprofundavam suas concepções frente às diferenças.

Nesse processo, ressaltamos as relações de poder envolvidas a partir dos textos e contextos do curso em que as verdades seguiam sendo construídas e desconstruídas. Assim, saber-poder-verdade (FOUCAULT, 1988) transversalizaram os textos, mesmo que os referenciais teóricos fossem outros. Porém, no processo de formação continuada de tutoria, entendida como docência, aquele foi o eixo norteador.

Outro conceito que também perpassou todo o curso, nesse processo de formação da tutoria, foi o de resistência, pois ela ocorrerá onde existe poder, uma vez que é inseparável das relações de poder: "para resistir, é necessário que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva como ele. Que, como ele, ela se organize, se coagule e se cimente. Que, como ele, venha de baixo e se distribua estrategicamente" (VILELA, 2006, p. 119).

Focar, assim, nosso olhar, sob essa perspectiva, significa enfrentar que as lutas e as relações de força compreendidas em suas complexidades de formação e constituição são partes intrínsecas do poder e suas derivações e compreendê-las, de certo modo, amplia nossa maneira de enfrentar as questões ligadas a ele, principalmente se pensarmos no entrelaçar das relações possíveis entre o poder e as diferenças: jovens, adultos, camponeses/as, índios/as, quilombolas, crianças, homens e mulheres, homossexuais, bissexuais, heterossexuais, transgêneros, transsexuais, assexuais, deficientes.

A resistência, portanto, requer estratégias:

> Ela não afronta o inimigo para infligir uma derrota, mas ela se bate na adversidade; no fundo, seu adversário não passa de um pretexto, o que ela pretende é enfraquecê-lo e fazê-lo bater em retirada. Ela não busca a vitória, ela não se lança em uma batalha final, ela desarma o inimigo com suas próprias armas ao desorganizar a guerra que ele havia imposto (GARCIA, 2008, p. 109).

Assim, pensar com Foucault e a partir dele significa nos incluirmos na dimensão crítica, proativa e propositiva, trabalhando em colaboração com todas e todos que almejam uma sociedade com mais justiça e qualidade de vida.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 31 14/07/2015 14:43:45

Significa enfrentar diuturna e incansavelmente, todos os temas dos quais se revestem as diferenças. Significa não fecharmos os olhos e cruzarmos os braços para práticas tão humilhantes e vexatórias que roubam a própria dignidade de ser humano em todas as dimensões.

Desta maneira, esta reflexão aqui exposta é um convite à resistência que deve se traduzir em ações concretas. E resistir é criar:

> Na Filosofia ou na arte, criar é resistir. A resistência é a acção de uma força de vida-contra-morte que desalinha as significações estabelecidas, e, no movimento que a constitui, rompe com a ordenação categorial de um fundamento para a existência, afirmando o devir como respiração criadora de vida. A resistência é, neste sentido, acontecimento. Essa força de ruptura e de irrupção é, justamente, aquilo que lhe confere uma intensidade de vida em que o actual se afigura como o jogo entre uma dupla verdade do corpo e do instante (VILELA, 2006, p. 125).

Essa citação nos instiga a reflexões e ações efetivas da compreensão da complexidade da problemática da diversidade cultural. Essa complexidade se reflete nos textos escritos para este livro, conforme explicitado a seguir:

A docência compartilhada no DGE

Desafios na mediação pedagógica: entre coordenar e professorar – Celso Vallin e Carolina Faria Alvarenga

Tutoria em EAD: um acompanhamento do curso Gênero e Diversidade na Escola por meio do ambiente virtual de aprendizagem – Evandro de Andrade Furtado e Carolina Faria Alvarenga

O que a docência fala?

Trajetórias em gênero e sexualidades na formação continuada de professoras e professores da Educação Básica – Luciene Aparecida Silva e Márcia Aparecida Teodoro

Processos de ensinar e aprender sobre as relações étnico-raciais: avanços, limites e desafios – Rosemeire Aparecida de Oliveira e Andrêsa Helena de Lima

O uso de vídeos na EAD: compartilhando experiências e identificando contribuições no curso Gênero e Diversidade na Escola – Leandro Veloso Silva e Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 32 14/07/2015 14:43:45

Plágio, cópias e exercício da autoria: reflexões sobre a escrita em trabalhos na pós-graduação – Celso Vallin e Aureliano Lopes

A (re)construção do cotidiano a partir das interações afetivas no ambiente virtual – Líbia Aparecida Carlos

Discutindo e aprendendo sobre gênero: a experiência como professora – Vera Simone Schaefer Kalsing

Os desafios da avaliação no processo ensino-aprendizagem em educação a distância: a experiência do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola – GDE – Ila Maria Silva de Souza

Orientação a distância: limites e desafios – Luiz Ramires Neto, Karen Ribeiro e Luciene Aparecida Silva

A tela em tela: escritas do cotidiano

Educação e alteridade: reflexões filosóficas e pedagógicas – Vanderlei Barbosa

Reflexões sobre o cotidiano escolar: homens na educação? Quem são? – Alex Ribeiro Nunes

O Congado inserido na cultura escolar – Ana Eliza Lopes Campos

Gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis – Juliana Lima Gonçalves

A construção de identidades sexuais no ambiente escolar: um desafio aos e às docentes da contemporaneidade – Kelly Cristina Martins Rodrigues

Preconceito étnico-racial no contexto da Educação Infantil – Marise da Conceição Almeida Caetano

Jovens negras da EJA e sua identidade racial: qual a contribuição da escola nesse processo? – Tatiana Gonçalves Da Silva

Juventude, sexualidade e mídia: entre os jogos de poder e a (des)construção de identidades – Tatiane Aparecida Rodrigues

A realidade social de travestis na Educação Básica em estudo de caso – Wagner Francis Martiniano de Faria

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 33 14/07/2015 14:43:46

Referências bibliográficas

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988. 167 p.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo, Editora Loyola, 1996. 79 p.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Programa e resumos**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1995. 13 p.

_____. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 118 p.

GARCIA, C. Resistência a partir de Foucault. In: PASSOS, Izabel C. Friche (org.) **Poder, normalização e violência**. Incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: 2008. 160 p.

SILVA, T. T. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica: 2000. 128 p.

_____. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica 1999. 117 p.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. 302 p.

VILELA, E. Resistência e Acontecimento. As palavras sem centro. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 302 p.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 34 14/07/2015 14:43:46



Capítulo 1

A docência compartilhada no GDE

Desafios na medição pedagógica: entre coordenar e professorar

Celso Vallin
Carolina Faria Alvarenga

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 36 14/07/2015 14:43:46

O trabalho docente na Educação a Distância (EAD) envolve inúmeras questões, inquietações, dúvidas, impasses, assim como na educação presencial. Inicialmente, caberia perguntar-nos: o que caracterizaria esse trabalho em cursos a distância? Teria a mesma configuração do trabalho de professores e professoras na educação presencial? Há especificidades que precisam ser consideradas?

Aulas presenciais todos/as conhecemos e temos uma clara ideia do que sejam as responsabilidades de docentes e de estudantes. Já tivemos a experiência, pelo menos como estudante, por muitos anos. A EAD também não é nova. Novidade é o uso de computadores e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Novidade essa que cria e possibilita outras relações no processo educativo e na atuação docente. Por isso, a partir de 2010, quando tiveram início os três cursos de especialização oferecidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão/Universidade Federal de Lavras (SECAD/UFLA[1]), entre eles o de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), um dos maiores desafios foi a seleção e a formação inicial e continuada dos professores e das professoras.

Com pessoas e situações variadas, observamos que a operação dos computadores e das funções do AVA-Moodle foi aprendida mais rapidamente, ao contrário da qualificação do trabalho docente, que foi um processo contínuo de aprendizado.

Autores e autoras desse tema mostram que entre educação presencial e "a distância" há muitas diferenças, mas também muitas permanências, o que tem provocado certa confusão entre o que é diferente por causa das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ou em razão das diferenças entre visões pedagógicas e as consequentes posturas e ações.

As novas tecnologias nos colocam a rede mundial de computadores na ponta dos dedos, trabalham com linguagem multimidiática, ou seja, vídeos, sons, imagens, links, clics e reações, e permitem a interatividade. O AVA, quando um curso acontece por meio dele, implica que grande parte das comunicações seja escrita e não falada, e permite liberdade e flexibilidade em relação ao horário e ao lugar a partir do qual acontecerão as participações (do/a cursista, de colegas e do/a professor/a). E em relação aos aspectos pedagógicos? Será que há tantas diferenças como muitos/as acreditam?

[1]Gênero e Diversidade na Escola, Educação Ambiental e Produção de Material Didático na Diversidade.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 37 14/07/2015 14:43:46

No campo da visão pedagógica, os movimentos que pedem por mudanças na educação atravessaram todo o século XX e hoje ainda lutam contra a hegemonia da educação conservadora (TEIXEIRA, 1957; FREIRE, 1969; 1996, entre tantos outros). Grosso modo, podemos caracterizar dois polos, chamados aqui de educação cidadã e produtiva.

A educação cidadã chama a atenção para as injustiças sociais que cada estudante vive, mostra a organização social em classes, entende o conhecimento como reconstrução crítica e articulado com a vida, e o estudo como exercício e desenvolvimento de autonomia (FREIRE, 1996), feito em cooperação, na coletividade, por meio do diálogo democrático. É educação para a responsabilidade, que defende o respeito à natureza, pratica o respeito às pessoas, respeita a nós mesmos/as.

É uma educação que valoriza e respeita as diferenças, não discrimina em função de gênero, classe social, orientação sexual, religião, etnia, geração, entre tantos outros marcadores sociais. É uma educação que entende o currículo para além das questões didáticas, de planejamento, de avaliação, de metodologia, de objetivos. O currículo é um campo que envolve relações de poder e uma seleção do que se quer ensinar (SILVA, 1999).

A *educação produtiva* traz embutidas posturas de mercado e conservadoras. Quando fala em estudo de qualidade, preocupa-se em dar grande quantidade de conteúdos e ser exigente. Fala em rendimento, habilidades e competências, focando no mercado de trabalho. Preza a disciplina, para conseguir resultados quantificáveis, sendo reprodutiva. Fala em criatividade, mas só a aceita quando é para aumentar as possibilidades de lucro. O tempo é sempre apertado. Usa estruturas que aumentam a quantidade de vagas, diminuem os custos, pagam o mínimo necessário, trabalham com resultados que possam ser controlados. É uma educação, segundo Carlos Rodrigues Brandão (2012), menos preocupada em formar sujeitos conscientes-criativos e mais competentes-e-produtivos.

Portanto, nesse cenário de novidades tecnológicas (TICs, EAD e AVA) e de disputa ideológica (libertação, resistências re flexividade autonomia x produtividade, competitividade, rendimento), há grande confusão. Gostaríamos de transpor essa educação produtiva, ainda muito praticada em inúmeras instituições de ensino, para o contexto da educação a distância? O que queremos mudar? E o que mudou? O que podemos e o que desejamos aproveitar?

Há quem afirma que esse movimento de conhecer e entrar na EAD pode servir para provocar mudanças no jeito de ser professor ou professora, na visão

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 38 14/07/2015 14:43:46

pedagógica. Armando Valente (1997) fala disso em sua experiência com a formação de professores/as para o uso do computador. Marco Silva (2003, p. 55) fala de si próprio, quando começou a trabalhar como professor pela internet: "procurei superar em mim os resquícios do guardião e transmissor do saber". Ele mesmo nos alerta que o/a professor/a pode mudar, mas não é certo que mude, e muitos/as acabam por reproduzir pelo AVA o modelo de educação que prioriza a transmissão de conhecimentos.

Disponibilizar conteúdos (apresentações, explicações, informações) num curso ao qual os/as cursistas têm acesso pela internet não é ruim. Colabora na aprendizagem. Mas um curso, pela rede, pode ser mais do que uma transmissão bem feita de informações e explicações. Pode gerar e compartilhar significações se criar oportunidades para a construção de conhecimento em colaboração, com colegas e com orientação docente. É a ideia do estar junto virtual, como sugere Valente (2003). Nesse sentido, concordamos com os autores que afirmam que

> não basta introduzir tecnologias – é fundamental pensar em como elas são disponibilizadas, como seu uso pode efetivamente desafiar as estruturas existentes em vez de reforçá-las [...] No lugar da reprodução passiva de informações já existentes, deseja-se cada vez mais o estímulo à criatividade dos[as] estudantes. Não ao currículo padronizado [...] (BLIKSTEIN; ZUFFO, 2003, p. 25).

Foi nesse cenário que começou nosso curso. Começamos com dez turmas e terminamos com sete, com até 25 estudantes e uma pessoa atuando na docência da tutoria a distância (TD) em cada turma. Essa pessoa atuou no acompanhamento de cursistas durante todas as disciplinas e até a apresentação do trabalho de conclusão de curso. As disciplinas aconteceram uma de cada vez, sequencialmente. Essas e esses docentes atuaram também nas aulas e dinâmicas que aconteceram nos encontros presenciais, a cada dois meses, aproximadamente. Além disso, coube-lhes acompanhar os trabalhos e as discussões realizados por meio do AVA. Os trabalhos eram postados, a partir do local em que cada cursista se encontrasse, a distância, e no dia e horário que cada um/a considerasse mais adequado, dentro dos prazos estabelecidos. As professoras e professores da TD tinham a responsabilidade de ler os trabalhos e dar retorno, (re)orientando a aprendizagem, fazendo a mediação de conversas e reflexões coletivas que aconteciam por meio da postagem de comentários de estudantes de uma dada turma.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 39 14/07/2015 14:43:46

Chamaremos de professor/a ou docente as pessoas que atuaram na TD. E como há outras/os docentes que atuaram nesse curso, em outros papeis que veremos adiante, talvez gere alguma dúvida. Porém, fazemos isso em continuidade a um movimento que começamos no âmbito do curso. De início, eles/elas eram chamados/as de tutores/as somente.

Os e as docentes que atuaram na TD eram pagos com bolsas (sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB) e, por isso, não gozavam das mesmas condições salariais e de valorização profissional que outros/as docentes da universidade. Foi importante selecionarmos, por meio de edital público, pessoas que já tivessem, pelo menos, especialização em Educação e formação anterior nas temáticas da diversidade, além de certa experiência com o magistério. De qualquer modo, cada um/a trazia uma experiência e conhecimento anterior diferentes e, por outro lado, não haveria como serem especialistas nos conteúdos de todas as disciplinas.

Esse desprestígio e a visão de que professores/as (da TD) seriam auxiliares dos/as professores/as formadores/as, segundo nomenclatura da UAB, ainda faz parte da cultura das universidades. Há quem entende que os/as professores/as (da TD) são meros/as animadores/as, monitores/as do processo ou até mesmo repassadores/as de pacotes instrucionais. Porém, se, durante o curso, no cotidiano da mediação pedagógica, quem, de fato, lê os trabalhos e as mensagens de cursistas no ambiente virtual e assume o papel de responder, ajudar, provocar ou questionar entendimentos relativos aos conteúdos são os/as docentes da TD, insistimos em chamá-los/as de docentes, da mesma forma que Adriana Bruno e Márcio Lemgurber (2010).

No mesmo sentido, Silva (2003) critica o termo "tutor" e recorre ao verbo professorar ao se referir a essa atuação mais próxima dos/as estudantes, realizada pelos/as "tutores/as". Nós que, neste curso, atuamos na coordenação, entre outros papeis, embora concordássemos desde o início que o papel da tutoria era docente e não operacional, parceiro e não subordinado, acabávamos por tratá-los/as, em alguns momentos, como auxiliares, sem perceber.

As pessoas selecionadas para atuar na tutoria também viveram essa incerteza. Em alguns momentos, sentiram-se e colocaram-se como se fossem transitórias, mas, em outros momentos, assumiram com mais segurança a função docente. Nos primeiros meses de curso, podíamos ler conversas com cursistas em que os/as professores/as formadores/as e a universidade apareciam, na visão da TD, como outra instância, distante e burocrática. Ao longo dos meses,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 40 14/07/2015 14:43:46

juntos/as, fomos amadurecendo as reflexões sobre as situações e afirmando o diálogo igualitário sobre os estudos de gênero e diversidade, sobre as posturas de intervenção pedagógica com os/as estudantes, sobre as propostas de trabalhos, avaliações e todo o processo.

Os/as docentes que atuam na TD, em alguns cursos, podem não ser fixos. Ou seja, cada disciplina com seu conteúdo teria um conjunto de professores/as tutores/as selecionado especialmente para aquela disciplina. A nosso ver, isso pode causar uma descontinuidade no padrão de orientação, visto que uma disciplina dura aproximadamente um mês e depois outro/a docente assume. Não há uma continuidade no trabalho. A formação de grupo torna-se mais difícil. Por trás dessa decisão, está a concepção pedagógica do curso.

Para uma visão bancária de educação, segundo Paulo Freire (1987), ou sob uma concepção tradicional de currículo, nos termos de Tomaz Tadeu da Silva (1999), o/a professor/a precisa expor o conteúdo, explicar e saber tirar todas as 'dúvidas' e, ao transpormos essa concepção para a EAD, a tendência é desejar que o/a docente da mediação (TD) tenha alto domínio dos temas em estudo e seja especializado/a naquele tema. Por outro lado, tendo um/a docente fixo na mediação pedagógica, facilita para que ele/ela conheça melhor as/os estudantes, seus contextos de vida, suas compreensões, e facilita para que seja estabelecida uma relação de conhecimento mútuo e confiança. Temos ainda a vantagem de que, sendo sempre os/as mesmos/as docentes (na TD), os trabalhos de formação continuada para o trato pedagógico podem ter continuidade e seguir melhorando ao longo do curso, no lugar de recomeçar a cada mês.

Quando trabalhamos com docentes que permanecem, essas pessoas poderão se preparar melhor, visto que o trabalho durará o ano inteiro e receberão bolsas mês a mês. Poderão organizar suas vidas de forma mais comprometida com o curso e o trabalho de professorar que terão.

Porém, nenhuma das decisões em relação à escolha dos/as docentes da TD é garantia de que a mediação pedagógica, a discussão dos conteúdos e o aprendizado das novas tecnologias sejam feitos de forma significativa.

Nilda Alves et al. (2011) propõem novas relações entre quem estuda e quem ensina, com maior flexibilidade, contrariando o desejo de predição e controle excessivo sobre o currículo, propondo que se aceite algo menos ordenado e mais impreciso.

> Essas relações se exemplificam menos o[a] professor[a] instruído[a] que informa os[as] alunos[as] não instruídos[as], e mais um grupo

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 41 14/07/2015 14:43:46

> de indivíduos interagindo na exploração de questões relevantes. É por isso que, nesse espaço educacional, os métodos tradicionais de avaliação tornam-se irrelevantes; a autoridade deixa de ser um 'fora de', externo, e passa a ser 'um daqui e agora', comunal e dialógico, sendo avaliado o tempo todo, como todos os sujeitos do processo (ALVES et al., 2011, p. 88)

Se tivéssemos que escolher entre dois, o que seria melhor, um/a professor/a com bom domínio do conhecimento, do conteúdo de uma dada disciplina? Ou seria melhor um/a professor/a com bom domínio do processo de estudar e de articular conhecimentos com situações e vivências dos e das estudantes? Com base nessa concepção do processo educativo e de construção do conhecimento, temos condições de responder essas questões.

> O conhecimento não é mera repetição, ou resultado da aplicação "correta" de métodos e técnicas. O ruído, o acaso, o outro e o diferente são fontes de conhecimento, e até mesmo as principais, já que os acontecimentos não estão, inteiramente, predeterminados. Pensar, por exemplo, a formação de professores[as] a partir da ideia de tessitura do conhecimento em saber da experiência e numa pedagogia interativa e dialógica, como um processo investigativo constante que se faz solidariamente com parceiros na própria caminhada. A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos de formação mútua, nos quais cada professor[a] é chamado[a] a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador[a] e de formando[a], em redes coletivas de trabalho, nas quais também outros sujeitos são chamados de diferentes e múltiplos espaços para ajudar nessa formação. Quando quem faz coletiviza esse fazer, por meio da linguagem do saber-fazer, ensina e aprende com seus pares, questionando o poder instituído. A formação do[a] professor[a]-pesquisador[a] tem a prática como ponto de partida, e a curiosidade das perguntas advém do exercício reflexivo que procura compreender para superar ações espontaneístas e contraditórias. O espaço/tempo escolar pode não estimular a pergunta curiosa quando o[a] docente já traz a resposta, dura e inflexível, que desestimula a dúvida, mas se o conhecimento, por seus sujeitos, se desenvolve sempre, em rede, a pergunta é colocada e as redes de respostas são tecidas (ALVES et al., 2011, p. 89-90).

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 42 14/07/2015 14:43:46

Portanto, ao analisarmos essa configuração, percebemos que a continuidade possibilitou mais qualidade ao curso e, por isso, a defendemos quando da escolha da TD. Conseguimos consolidar um grupo de trabalho, por meio de encontros presenciais quinzenais, nos momentos de formação continuada.

Além desses/as docentes, que acompanhavam diretamente os e as cursistas nas turmas, havia ao mesmo tempo um/a docente mais especializado no conteúdo, atuando no âmbito de cada disciplina, na posição chamada de professor/a formador/a. Em geral, essa pessoa era docente do quadro regular da universidade e responsável pelo projeto pedagógico da disciplina, pela elaboração ou seleção do material didático (materiais impressos, materiais digitais pelo AVA que poderiam ser informações, vídeos, áudios, propostas de trabalho e outros materiais usados no presencial), e por dar apoio aos/às docentes de turma (TD). Além do/a docente da disciplina (professor/a formador/a - PF) se responsabilizar por planejar e apresentar uma proposta de trabalho pedagógico, havia a demanda de explicar aos/às demais professores/as de turma a proposta pedagógica, bem como discutir e refletir sobre como orientar os/as cursistas diante dela.

Aos poucos, fomos percebendo que esses momentos de discussão poderiam ser também um momento rico para troca de ideias entre as docências e reformulação e refinamento da proposta. Depois, os/as PF deviam acompanhar os estudos, as discussões e os trabalhos que ocorreriam dentro das turmas, por meio do AVA, e a partir desse olhar, reorientar e dar apoio aos/às docentes da TD, procurando qualificar o ensino e a aprendizagem. Antes de fecharem as notas havia ainda a proposta de trabalhos avaliativos e reflexões sobre como desenvolvê-los, observar e pontuá-los.

Pode-se perceber que a boa qualidade do ensino e aprendizagem dependia muito da cooperação e parceria entre esses dois papeis: TD e PF. Note-se que o/a PF atuava no curso somente nos momentos próximos à realização de sua disciplina e, em seguida, a responsabilidade passava para outro/a docente. Cada disciplina durava aproximadamente um mês.

A cooperação e o entrosamento dos/das docentes com demais profissionais envolvidos/as (equipe multidisciplinar), e entre docentes, em um curso a distância, são fundamentais no trabalho de ensinar e levar à aprendizagem. A ideia de professor/a coletivo assume essa "visão da docência como integrada, coletiva e cooperativa" (BRUNO; LEMGRUBER, 2010, p. 71).

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 43 14/07/2015 14:43:46

Porém, os papeis na EAD são uma novidade para muitos/as professores/as e acabam por causar lacunas e desentendimentos em relação ao campo de responsabilidades de cada um/a. Para Daniel Mill, em cursos a distância pela internet, o trabalho docente é mais parcelado que no caso da educação presencial e ainda mais fragmentado

> Na educação presencial predomina a responsabilização de um[a] único[a] professor[a] pelas diversas atividades integrantes de sua disciplina: a organização das aulas, o desenvolvimento do conteúdo – podendo exercer certa liberdade, apesar do direcionamento dado pelos livros didáticos, entre outras predefinições-, a orientação das atividades pedagógicas, a avaliação da aprendizagem, a gestão da sala de aula, bem como o acompanhamento do desempenho discente (MILL, 2010, p. 25).

Daí a necessidade de se conhecer cada papel, seus limites, possibilidades, interrelações, e buscar o entrosamento, o diálogo e a cooperação entre os/as envolvidos/as.

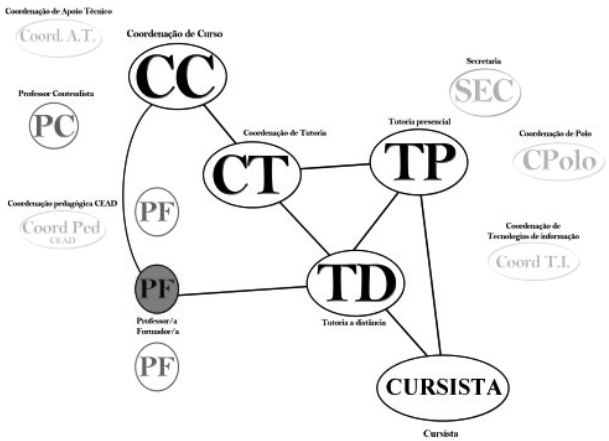
A tutoria presencial trabalhou em apoio à TD, sendo responsável pelo monitoramento da participação de cursistas e, sobretudo no princípio do curso, isso foi de extrema importância. Ficavam atentas e tentavam resgatar cursistas ausentes, usando diversas estratégias, envolvendo email, mensagens, telefonemas, conversa com pessoas próximas, entre outras. As tutoras presenciais (TP) tinham horários regulares semanais de atendimento nos polos. Nos dias dos encontros presenciais, preparavam local, materiais, equipamentos, café, davam apoio no transporte, na hospedagem e na alimentação. Uma grande parcela de cursistas não residia na cidade do polo em que estava matriculada. As tutoras presenciais atendiam a dúvidas e pedidos de ajuda de forma presencial, por telefone ou por email, quando solicitadas. Eram a referência e o elo entre os/as demais docentes, a universidade e o município do polo.

O trabalho em rede no curso GDE: o desafio da docência compartilhada

Ao iniciarmos o curso, já havia uma definição de papeis, embora muitos docentes não a tivessem presente. A figura ajuda a compreender os papeis,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 44 14/07/2015 14:43:46

a relação entre eles e deles com o/a cursista. Cada balão indica uma função[2]. Nossa estrutura segue as bases da UAB[3]. No decorrer do curso, percebemos o quanto as funções estão imbricadas.



Como a figura mostra, os/as docentes da TD e TP eram os/as mais próximos/as do/a cursista. Mas quem dava retorno aos trabalhos era a TD. A coordenação de tutoria (CT), em nosso olhar, precisa ser – e, de fato, foi – o ponto central do curso. Embora não interagisse diretamente com os/as cursistas, estava direta e cotidianamente em contato com os/as docentes da TD, permaneceu na relação do início ao final do curso e tinha boa proximidade e parceria com cada PF e com a coordenação do curso. Seu trabalho incluía a coordenação da conversa entre os/as professores/as da TD.

É comum, tanto em cursos a distância quanto em cursos presenciais, que uns/as professores/as não saibam o que acontece dentro da aula de outros/as. Essa falta de oportunidade e estrutura de comunicação leva a se perder uma grande riqueza que advém da colaboração e parceria entre docentes. Os problemas e as dificuldades vividos por um/a professor/a podem ser semelhantes aos de outros/as. As descobertas, as dúvidas, as questões, as notícias, as informações adicionais em torno dos temas do conteúdo em estudo também merecem ser compartilhadas entre os/as docentes. Porém, essa troca de experiências entre

[2]As funções que aparecem mais apagadas estão mais distantes do/a cursista e do foco de nossas análises. As abreviaturas estão especificadas de forma extensa ao lado do balão.

[3]Existem diferenças entre a forma como cada universidade atua nos cursos a distância. Nossa reflexão segue o modo como a EAD esteve organizada no curso GDE da UFLA.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 45 14/07/2015 14:43:46

professores/as (TD) não acontece de forma casual. Muitas vezes, acontecem comunicações e trocas informais, entre uns/as e outros/as, em razão da afinidade e amizades, e, principalmente, nas horas de necessidade e a flição, entretanto, de forma pontual e não coletiva.

Abrir e manter espaços de diálogo entre os/as professores/as da TD é um fator forte de incremento da qualidade da educação e de possibilidade de atuação real e prática docente. Por isso, entendemos que a CT é parte fundamental da docência. Não somente porque estaria orientando os e as professores/as da TD, mas por criar e sustentar o espaço de troca e de construções cooperativas entre essas e esses docentes. Sem que alguém se dedique ao trabalho de coordenação democrática, as pessoas não se constituem como um grupo, o espaço de diálogo não consegue continuidade nem se sustenta (VALLIN, 2005).

Nesse sentido, foi importante que constituíssemos um espaço de trocas, de orientação, de avaliação, de estudos.

Os espaços para a formação continuada

No GDE/UFLA, a formação continuada aconteceu, principalmente, por meio da Sala de Tutoria, no AVA, de reuniões presenciais quinzenais e em encontros de preparação das disciplinas.

A Sala de Tutoria era uma sala no AVA à qual tinham acesso somente os/as docentes: (TD, TP, CT e PF da disciplina em andamento). A coordenação de curso (CC) tinha acesso, mas participava das discussões mais de forma presencial do que pelo AVA. Muitas orientações e questões eram encaminhadas por meio dessa sala com uma agilidade que era mais do que necessária. No início da semana, quando novas atividades eram propostas, surgiam dúvidas, problemas e a necessidade de esclarecimento ou alterações de última hora. Durante a semana, procurávamos aspectos que servissem de provocação e que pudessem enriquecer as atividades em curso.

Os/as docentes da TD não tinham acesso às salas das turmas que não eram suas, mas a CT e PF tinham e lhes cabia, quando percebessem alguma ação docente que merecesse destaque, solicitar que compartilhassem ou comentassem a estratégia. Para isso, havia a Sala de Tutoria, na qual todos/as podiam ler e escrever. Diariamente, fazíamos comentários, sugestões de ação, trazíamos informações e orientações. Dessa forma, a CT se encarregava da mediação pedagógica do processo de formação continuada dos/as professores/as da TD.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 46 14/07/2015 14:43:46

É interessante observar como começamos o curso com o entendimento de que haveria certa independência entre a orientação para os conteúdos e a orientação da CT. Tanto que, na Sala de Tutoria, havia dois fóruns com diferentes objetivos: "Dúvidas de conteúdo", e "Orientações da Coordenação de Tutoria". Com o passar dos meses, acabamos sentindo a dificuldade de distinguir a qual dos dois espaços caberia cada discussão, e terminamos por tratar as questões operacionais, de conteúdo e de mediação pedagógica de forma conjunta.

Esse ambiente se tornou um espaço pulsante e vivo de contribuições e, desse modo, foi aprimorado com o passar do tempo e com o avanço dos diálogos. Toda a equipe docente (TD, TP, CT e PF) pode manter um contato direto, discutindo avaliações, questões conceituais e com a possibilidade de tomada de decisões e solução rápida de tantos questionamentos surgidos nas turmas. Um ambiente que vai muito além do "tirar dúvidas" que imaginamos no início.

Com uma intimidade cada vez maior nesse espaço, criávamos tópicos os mais variados possíveis. Um deles foi o de "Notícias". Divulgávamos e discutíamos tudo o que considerávamos interessante sobre a temática do curso que era publicado na mídia. Outro tópico chamava-se "Filmes, livros, vídeos e tudo o mais que quisermos compartilhar". Por meio dele, colecionamos aparatos culturais que poderiam subsidiar as discussões com as/os cursistas e que também poderiam ser usados por elas e eles nas escolas ou mesmo em outros cursos de formação que qualquer um/a de nós participasse.

Outros tópicos referiam-se às orientações sobre as disciplinas seguintes, às avaliações das disciplinas passadas, à organização e à avaliação dos encontros presenciais, a comunicados e combinados. Tínhamos, nesse espaço, um tópico semanal no qual discutíamos sobre a(s) atividade(s) da semana, esclarecendo dúvidas, suscitando questionamentos, acompanhando a atuação de cada docente da TD.

Além do espaço de trocas pela internet, a formação continuada, concebida a partir do pressuposto de que a tutoria é parte da polidocência, deu-se por meio de reuniões presenciais realizadas quinzenalmente. A pauta desses encontros era construída conforme os acontecimentos acompanhados pela CT, a partir da Sala de Tutoria, com apoio da CC, que participava do presencial junto com TD e a/o PF da disciplina em andamento. Assim foi possível compartilhar angústias, interações, mediações e discussões realizadas em cada uma das sete turmas de cursistas. Um dos professores/as da TD morava longe da cidade de Lavras e, por isso, compartilhávamos com ele um relato

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 47 14/07/2015 14:43:46

da reunião e das providências que entendíamos necessárias. Algumas vezes, experimentamos também a comunicação direta, por meio de transmissão pela internet (webconferência).

Havia momentos para estudarmos, planejarmos e construirmos, juntamente, CT, PF e TD, as atividades das próximas disciplinas. Assim, nos encontros de formação para as disciplinas, a/o PF apresentava o projeto pedagógico da disciplina (plano da disciplina), com atividades e orientações preparadas para serem enviadas aos especialistas em tecnologia, que configurariam o AVA, a partir das discussões realizadas, orientando a condução e as formas de avaliação das atividades presenciais e a distância. Também, nesses momentos, existia uma rica possibilidade de troca de ideias e de colaboração com sugestões. Tivemos, portanto, de fato, momentos de trabalho coletivo, que caracterizam a docência compartilhada.

Consideramos importante salientar que esses encontros de formação presenciais regulares não estão previstos nas funções estabelecidas pelas UAB. Eles significaram uma conquista das pessoas que trabalharam na docência deste curso. Durante esses encontros, desenvolvemos a cumplicidade de apoiar e ser apoiado/a, mesmo quando os tempos de dedicação a outros trabalhos nos deixassem sobrecarregados/as.

Caminhos e enfrentamentos para uma coordenação pedagógica que (trans)forma

Dada a transitoriedade dos trabalhos de muitas pessoas nessa estrutura de curso, consideramos que sem esse papel de CT não haveria uma coerência e continuidade nas ações. Dentre outras funções da CT, éramos responsáveis pela interlocução entre TD e PF. Como atividade principal e mais intensa, ocupamo-nos do acompanhamento e da orientação dos/as professores/as que atuaram na TD, mas apesar da menor intensidade, não foi menor a importância do papel de ligar (acompanhando e orientando) professores/as que atuaram no papel de PF, e das/os que atuaram com a TP e a CC.

Portanto, consideramos que, em relação ao papel da CT, três pontos foram da maior importância:

1) Observar a presença e a qualidade da atuação da docência nas turmas (por meio da TD), orientando e auxiliando o trabalho de mediação pedagógica junto aos/às cursistas.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 48 14/07/2015 14:43:46

2) Ligar os muitos papeis e trabalhos na estrutura do curso de forma coerente e com qualidade.
3) Orientar e acompanhar os/as professores/as de disciplina (no papel de PF) para que acontecesse e houvesse alguma coerência e continuidade entre as disciplinas.

Para o ponto 1, foi fundamental o trabalho de gestão estatística da participação[4], bem como o acompanhamento por meio da leitura de algumas amostras de mediação pedagógica, entrando diariamente nas salas, e acompanhando de forma semelhante a TD, mas não intervindo diretamente, e sim, por meio de comentários, discussões e orientações trocadas na Sala de Tutoria.

Em relação ao ponto 2, ocupar uma função que está do início ao fim do curso, e tem um olhar para todas as pessoas envolvidas possibilita que, junto à CC, defina-se o caráter político pedagógico do curso, orientando, acompanhando, (re)avaliando e, sobretudo, priorizando o que a equipe de coordenação considera como sendo um curso de qualidade, especialmente por termos tido um duplo desafio: um curso de formação docente em uma temática que ainda envolve muitos valores, preconceitos, medos e tabus e, de outro lado, o aprendizado de ser docente na educação a distância.

O ponto 3 foi também de extrema importância para darmos qualidade ao curso. Além de darmos o tom do que seria cada disciplina, trabalhávamos para que o/a PF conseguisse articular materiais didáticos e estratégias para uma aprendizagem significativa na temática do curso. Recorrendo a Jorge Larrosa (2002), nosso desafio foi, a todo o momento, fazer com que essa experiência de professoras e professores da Educação Básica, em um curso cuja temática mexe com a identidade de cada sujeito envolvido, pudesse tocá-los/as. Uma experiência que os/as tocasse e tivesse força para mudar sua prática como docente.

Finalizando, consideramos que, ao olhar o caminho percorrido durante o curso, muitas conquistas foram feitas por toda a equipe. Apesar da concepção, desde o início, da tutoria como docência, muitas vezes, nossas ações re fletiam ainda uma separação entre tutorar e professorar (SILVA, 2003). Com o caminhar, fomos conquistando espaços de intenso diálogo, fomos

[4]Esse trabalho foi realizado pelo bolsista de Iniciação Cientifica Júnior, Evandro de Andrade Furtado, sob a orientação da Coordenação de Tutoria do curso GDE.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 49 14/07/2015 14:43:46

construindo novas propostas pedagógicas para as disciplinas, variadas formas de avaliação dos/as cursistas que levassem em conta sua experiência como professoras e professores em exercício, em um cotidiano repleto de desafios, afazeres, lutas e dificuldades. Fortalecemo-nos como equipe de coordenação, aprimorando nossas concepções e formas de atuar, orientar e coordenar. Muitos ainda são os desafios, principalmente porque o trabalho de formação exige uma atuação em rede, em cooperação, no coletivo e, especialmente, na processualidade.

Referências bibliográficas

ALVES, N. et al. **Criar currículo no cotidiano**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 101 p.

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. 512 p.

BRANDÃO, C. R.. **Alguns passos pelos caminhos de uma outra educação**: ideias para tornar um pouco mais esperançosamente integral o que chamamos de "educação integral". Disponível em:< http://www.fbes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6708&Itemid=62 > Acesso em 31 de janeiro de 2012.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. Docência na educação online: professorar e(ou) tutorar? In: BRUNO, A. R.; et al.. **Tem professor na rede**. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2010. 135 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 158 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 218 p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.19, p. 20-29, jan/abr, 2002.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M.R.G. (orgs). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos, SP : Ed UFSCar , 2010. pp. 13-22.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 50 14/07/2015 14:43:47

SILVA, M. Criar e professorar em um curso online: relato de uma experiência. In: _____ (Org.) **Educação online**. São Paulo, Loyola, 2003. 512 p.

SILVA, T. T. da. Teorias do currículo: o que é isso? In: _____. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154 p.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1977. 231 p.

VALENTE, J. A. O uso inteligente do computador na educação. **Pátio** - revista pedagógica. Artes Médicas Sul. v. 1, n. 1, 1997, pp.19-21. Disponível em<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/EDUCACAO_E_TECNOLOGIA/USOINTELIGENTE.PDF > Acesso em 04 de fevereiro de 2012.

_____. Curso de especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. (orgs) **Educação a distância via internet**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 23-55.

VALLIN, C. Projeto CER: comunidade escolar de estudo, trabalho, e reflexão. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP/CED, 2005. 200 p.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 51 14/07/2015 14:43:47

Tutoria em EAD: um acompanhamento do curso Gênero e Diversidade na Escola por meio do ambiente virtual de aprendizagem

Evandro de Andrade Furtado
Carolina Faria Alvarenga

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 52 14/07/2015 14:43:47

Introdução

A Educação a Distância (EAD), como modalidade de ensino, tem crescido muito nas últimas décadas. Esse crescimento se deu em parte pela melhoria nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). No início, a EAD era realizada por meio de correspondências. Alguns problemas eram notáveis como a demora no retorno às atividades e a falta de interação entre professor/a e aluno/a (LITWIN, 2001). Isso mudou em parte com o surgimento das TICs, mas devemos lembrar que essas tecnologias, por si só, não garantem a interação (MORAN, 1997). Léa Fagundes (2001) afirma que o que pode revolucionar a educação não é o computador, mas o uso que podemos fazer das tecnologias. Ainda, segundo José Manuel Moran (1997), "nossa mente é a melhor tecnologia, infinitamente superior em complexidade ao melhor computador, porque pensa, relaciona, sente, intui e pode surpreender".

Além das possibilidades de "diálogo" pelas tecnologias, a EAD apresenta especificidades em relação à educação presencial, pois são muitos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto nesta última a mediação dos estudos fica a cargo apenas do/a docente responsável pela disciplina, na EAD, os/as professores/as da tutoria a distância dividem com ele/a essa tarefa, o que caracterizamos de "docência compartilhada" (CERNY; LAPA; SCHILLER, 2011) "polidocência" (MILL, 2010) ou, ainda, "professor coletivo" (BRUNO; LEMGRUBER, 2010). Em decorrência dessa complexidade, há uma nova função que tem como objetivo acompanhar a interação entre esses sujeitos: o/a coordenador/a de tutoria. Esse/a profissional possui várias funções: coplanejar, orientar, acompanhar e avaliar o trabalho dos/as professores/as tutores/as; manter o diálogo com o/a coordenador/a de curso (outro sujeito essencial na realização de um curso a distância), além de garantir a manutenção do contato entre professores/as da tutoria e professores/as formadores/as (DAINESE; GARBIN; OLIVEIRA, 2011).

Carlos Alberto Dainese, Tânia Garbin e Luciano Oliveira (2011) afirmam que diante da flexibilidade e do dinamismo apresentado na EAD, o/a coordenador/a de tutoria precisa possuir competências e habilidades que estimulem a criatividade, a inovação, a participação e a definição de estratégias.

Nesse sentido, neste trabalho, objetivou-se refletir sobre o processo de acompanhamento da atuação da tutoria do Curso de Especialização em Gênero

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 53 14/07/2015 14:43:47

e Diversidade na Escola (GDE), oferecido pela Universidade Federal de Lavras (UFLA[1]).

A participação de um estudante do ensino médio em um curso de especialização

O trabalho do bolsista de Iniciação Científica Júnior (BIC Júnior) consistiu em auxiliar a coordenação de tutoria do curso GDE na interação com os e as docentes da tutoria (a distância e presencial).

Por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), foram elaboradas planilhas que buscavam acompanhar as atividades desenvolvidas por essa parte da docência. Tais planilhas traziam dados sobre fóruns, postagem de notas, retorno às atividades dos/das cursistas, acessos diários, clics no AVA, cumprimento de prazos, entre outras atividades.

Essas planilhas eram compartilhadas pela internet com parte da equipe gestora do curso – coordenação de tutoria e secretaria – e com os/as professores/as da tutoria a distância e presencial, e atualizadas duas vezes por semana. A cada atualização, os/as professores/as eram informados/as sobre pedidos de cursistas sem resposta e outras pendências, por meio de mensagens no próprio AVA.

Considerando a importância da interação entre coordenação de tutoria e esses/as docentes, em especial do ponto de vista da gestão, por meio desta participação como auxiliar no processo de acompanhamento, foi elaborado um questionário, cujo objetivo era compreender o ponto de vista da tutoria a distância em relação à essa interação.

O questionário continha questões abertas, uma vez que possibilitam uma abrangência maior de informações e, por isso, foi possível obter dados de forma mais qualitativa.

[1]Esta reflexão foi escrita sob o olhar do bolsista BIC Júnior, Evandro de Andrade Furtado, que atuou como auxiliar da coordenadora de tutoria, Carolina Faria Alvarenga. O Programa BIC Júnior oferece oportunidades a estudantes do Ensino Médio de escolas públicas de participarem de projetos de iniciação científica desenvolvidos por docentes da Universidade.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 54 14/07/2015 14:43:47

A importância do acompanhamento sistemático da docência na tutoria

Daniel Mill (2010) destaca que existe uma interdependência nas funções da EAD. Desta forma, existe uma rede de funções na qual, sem que cada um/uma faça sua parte, o trabalho como um todo não pode ser realizado.

A partir da análise dos questionários respondidos pelas e pelos professores/as, que buscaram garantir esse trabalho em equipe proposto por Mill (2010), foi possível constatar que eles e elas receberam de forma positiva o trabalho realizado como auxiliar da coordenação de tutoria. Um dos destaques é o de que, para eles e elas, haja alguém que indique e os/as oriente como podem melhorar a maneira de trabalhar, como nos depoimentos abaixo:

> *"Acho muito importante ter seus retornos, pois assim sei onde devo melhorar. Você tem sido muito importante nesse processo."*

> *"Ter uma pessoa que possa auxiliar, facilitar e acelerar alguns detalhes de todo processo operacional que envolve o andamento do curso é essencial e fundamental para garantir sua funcionalidade!"*

> *"No início, toda vez que recebia sua mensagem, me sentia vigiada e pressionada, hoje entendo porque considero um trabalho que nos alerta, que nos lembra das atividades. Eu mesma já havia esquecido de alguma pendência e fui alertada. É um auxílio para nossas atividades."*

Como afirmado anteriormente, esses retornos mencionados pelos/as docentes eram baseados em análises de planilhas elaboradas a partir da conferência das atividades no AVA. Segue um exemplo de parte de uma dessas planilhas e que mostra a interação entre auxiliar da coordenação de tutoria e os/as docentes da tutoria a distância e presencial.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 55 14/07/2015 14:43:47

Disciplinas							
	AVA	**AE**	**LDB**	**EDH**	**DD**	Observação Tutores/as da disciplina	Observação das tutoras presenciais
Cursista 1	não matriculada	nunca acessou	nunca acessou	não matriculada	não matriculada	nunca acessou	Nunca acessou
Cursista 2	Ok	ok	ok	ok	reprovada	Muito boa aluna, era muito esforçada e dedicada, mas não tem conseguido fazer as atividades. No último EP (14/05) não pode comparecer nos dois dias, tampouco fez a avaliação final, portanto, já está reprovada.	Estou preocupada, não está fazendo as tarefas, sendo assim, não tem o mínimo para fazer as Recuperações e, infelizmente, não pode ficar para as apresentações de domingo passado, no último encontro presencial, porém, pelo que reza o Guia, ela já está automaticamente reprovada

Essa planilha, especificamente, buscou abordar os/as cursistas desistentes ou reprovados/as. A partir do retorno dos/as tutores/as, essa lista era atualizada.

Em geral, os/as tutores/as avaliaram:

- o trabalho da coordenação de tutoria como ótimo;

> *"A coordenação de tutoria está sempre auxiliando e direcionando os trabalhos da tutoria a distância o que facilita a interlocução – professor/a formador/a – conteúdo – cursistas do GDE."*

> *"A coordenação sempre esteve presente e deu todo suporte necessário aos/às tutores/as. Os/as tutores/as sempre foram respeitados/as como verdadeiros/as parceiros/as e trabalhar desta forma é muito prazeroso e gratificante."*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 56 14/07/2015 14:43:47

> *"Aprendo muito com as orientações. Aprendi a trabalhar como tutora no GDE e acredito que essa proximidade com a coordenação e o referencial teórico para estudos são muito importantes. Por isso, as reuniões de tutoria têm feito muita diferença em minha atuação."*

• que a atuação da coordenação de tutoria os/as influencia fortemente de forma positiva;

> *"Acredito que tem dado um direcionamento importante à ação de todos/as tutores/as. Sobre meu trabalho, sempre deu dicas, informações e sugestões que enriqueceram minha interação com as cursistas."*

• que a forte interação entre professores/as da tutoria e coordenação de tutoria influencia de forma positiva o curso;

> *"Acredito que essa possibilidade de interação é o grande diferencial para que consigamos os objetivos do e no curso GDE."*

> *"É fundamental e, como não é uma presença arbitrária e autoritária, funciona como uma parceira efetiva na construção do curso e interação nas turmas do curso."*

> *"É a coordenação que cria no grupo de tutores/as a segurança para realizar o trabalho, possibilita a circulação de informações necessárias para que o trabalho dos/as tutores/as caminhe, cria o vínculo no grupo. Caso não houvesse essa interação constante, mas da forma como ela acontece, dando espaço e liberdade aos/às tutores/as, seria uma influencia negativa. Mas, no caso do GDE, tem sido construtivo por causa das características da relação."*

• que atividades como o fechamento de fóruns e retorno para atividades são imprescindíveis;

> *"Pois são oportunidades de 'trocas' significativas, de um lado, quem produziu e espera por considerações, e de outro, quem analisou e compartilhou mais articulações e direcionamentos para a (re) construção de 'saberes'."*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 57 14/07/2015 14:43:47

"É necessário esse retorno, pois é um diálogo sobre o que está sendo aprendido e produzido durante o curso."

"Contribui muito para que o ensino-aprendizagem, pois problematizamos e instigamos novas reflexões."

"De forma geral, esse retorno que é dado ele é muito importante e não pode deixar de existir, já que não há processo educativo sem respostas. É preciso apontar para novas reflexões e ressaltar questões importantes para o grupo. É a forma também de socializar aquilo de importante que cada um trouxe. Da mesma forma que isso ocorre no presencial, é necessário acontecer na EAD. Porém, em algumas situações, ao lançar a nota, acredito ser dispensável dar retorno, se isso já foi feito, por exemplo no fórum, ou mesmo dar retorno individual. Exemplo: no caso de provas, pode-se dar um retorno geral, ressalvando questões que se fizerem necessárias."

• que as relações interpessoais entre docentes e cursistas influenciam de forma positiva o desenvolvimento do curso.

"Acredito que estas (inter)ações e (inter)relações – laços e vínculos – entre tutor/a e cursista estabelecem um processo de ensino-aprendizagem significativo e imprescindível para que não ocorra evasão e/ou desistências. A Tutoria pode sim, estabelecer um elo importante de (re)conhecimento."

"Tanto virtualmente como pessoalmente; após participar do encontro presencial, senti, digamos, uma maior materialização de um envolvimento que já tinha desenvolvido com elas no meio virtual."

"Durante esse curso, isso me foi reafirmado várias vezes. É muito importante o/a tutor/a conhecer o/a cursista, participar dos encontros presenciais. Isso dá mais qualidade aos contatos virtuais."

Como dificuldades para a realização das atividades, os/as professores/as da tutoria citaram a falta de interesse por parte de alguns/as cursistas, o pouco tempo para trabalhar em cada atividade e a dificuldade com o computador.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 58 14/07/2015 14:43:47

Algo que foi destacado no campo destinado a sugestões em relação a esse trabalho de acompanhamento da tutoria mostrou-se interessante: "Apontar as atividades, retornos e notas que deixaram de ser dados é muito importante, mas um esmiuçamento estatístico de postagens, acessos e tipo de interação talvez seja um pouco controlador". Partindo dessa afirmação, buscou-se, ao prosseguir com as atividades, melhorias em relação a tais dados. É necessário, a partir do momento em que se está em uma função onde se deve alertar sobre pendências não parecer "controlador" e, sim, buscar garantir a confiança junto aos/às tutores/as para estabelecer com estes/as uma relação de recíproco respeito. Acerca do comentário do docente, é necessário, no entanto, compreender que esse acompanhamento dos acessos é importante. A manutenção dos acessos diários pode não indicar, necessariamente, qualidade, entretanto, sua total ausência indica problemas que precisam ser questionados pela coordenação.

Considerações finais

Com os questionários, pude perceber que meu trabalho como auxiliar da coordenação de tutoria foi importante entre os/as docentes da tutoria.

Durante o desenvolvimento do curso GDE, tendo em vista que, para a maioria, esta foi a primeira experiência como docentes da tutoria, foi possível perceber que elas e eles, ao longo do tempo, buscaram ampliar a interação com os/as cursistas, apropriando, cada vez mais, de suas funções. Analiso esse fato, no entanto, com prudência, pois isso pode não ser necessariamente reflexo apenas das atividades que realizei e, sim, decorrência de diversos fatores como, por exemplo, maior domínio do AVA e de suas ferramentas e maior compreensão das funções atribuídas à tutoria e da forma como conduzi-las.

Referências bibliográficas

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. Docência na educação online: professorar e(ou) tutorar? In: BRUNO, A. R. et al.. **Tem professor na rede**. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2010. p. 67-84.

CERNY, R. Z.; LAPA, A. B.; SCHILER, J. Ensinar com as Tecnologias de Informação e Comunicação: retratos da docência. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, abr, 2011, p.1-19.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 59 14/07/2015 14:43:47

DAINESE, C. A.; GARBIN, T. R.; OLIVEIRA, L. B.. **A gestão em EAD**: um modelo de coordenação de tutoria. Disponível em: <http://www.epepe.com.br/comunicacoes_orais/eixo_6/gestao_%20em_%20EAD.pdf.> Acesso em: 19 de Agosto de 2011.

FAGUNDES, L. da C.. Fonte inesgotável de recursos transformadores da sociedade. Pátio, n.18, p.61-62, ago./out., 2001.

LITWIN, E.. A educação em tempos de internet. **Pátio**, n.18, p. 8-11, ago/out, 2001.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M.R.G. (orgs). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos, SP : Ed UFSCar , 2010. p. 13-22.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. **Revista Ciência da Informação**, vol.26, n.2, mai./ago., 1997, p. 146-153. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/internet.htm/>. Acesso em: 01 de outubro de 2011.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 60 14/07/2015 14:43:47



Capítulo 2

O que a docência fala?

Trajetórias em gênero e sexualidades na formação continuada de professoras e professores da educação básica

Luciene Aparecida Silva
Márcia Aparecida Teodoro

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 62 14/07/2015 14:43:47

Introdução

> Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda. (Cecília Meirelles)

Iniciamos o texto citando Cecília Meirelles por considerarmos que são desafios lutar pela liberdade e pelo respeito às diferenças e provocar reflexões sobre ensinar-aprender, especialmente, nas temáticas de gênero e das sexualidades, que provocam respostas tão diversas nas pessoas e, ao mesmo tempo, geram medos e fascinam (FURLANI, 2005).

No Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), quantas pessoas desistiram ao longo do percurso? Quais as razões? Quantas continuaram? Quais os motivos? Quantas ações foram e serão implementadas por educadoras/es comprometidos politicamente com as temáticas do curso? Na especialização em GDE, fomos desafiadas/os a lutar cotidianamente por direitos.

Assim, o texto em tela problematizará a trajetória de ensinar-aprender gênero e sexualidades, com foco nas falas de cursistas[1] do curso GDE, apresentando, assim, experiências que tocam (LARROSA, 2002).

Jimena Furlani (2005) apresenta a discussão de sexualidade na escola como uma monstruosidade no currículo. Ainda nos dias atuais está repleta de tabus e preconceitos:

> *Como sabemos, sexualidade é uma questão tratada ainda nos dias atuais, como algo impuro, escondido. (Nazaré, AVA do curso)*

Assim, por ser uma temática ainda tratada nos silêncios, permeada por tabus como nos diz a cursista, foi um desafio escrever um texto que discuta a construção de relações de ensino-aprendizagem das sexualidades e gênero com ações mediadas por afetividades. Outro desafio que se colocou foi o de refletir sobre a experiência da tutoria nessa caminhada. Dessa forma, por se tratar de temática permeada por preconceitos, dialogamos sobre as dimensões emocionais e relacionais que são balizadas por normas. Questionamos: quais são as normas? Ser branco, homem, heterossexual e pertencer a classes socialmente privilegiadas? Parece que sim! Fugir às normas significa exclusão,

[1]Os nomes das/os cursistas são fictícios.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 63 14/07/2015 14:43:47

ter direitos negados, entre outras violações. No GDE, lidamos com sentimentos contraditórios: carinho, raiva, medo, ou seja, discordâncias que geravam "brigas", concordâncias que eram apenas para adequar-se às normas e, principalmente, muitas reflexões que provocaram mudanças nos pensamentos e ações pedagógicas.

Lidamos com as diversidades de arranjos afetivos e familiares, e de marcadores sociais que, ao se associarem, geram ainda mais exclusão. Por exemplo, ser mulher, historicamente, significou violações de direitos, mas ser mulher, negra e homossexual provoca ainda mais exclusão e violação de direitos, espanto, medo e contradições.

Assim, na trajetória do GDE, analisamos que muitos temas provocaram reflexões: "as políticas de cotas levantaram questões polêmicas: Isso é direito!?; as relações de gênero pareciam tão naturais; sexualidade não é só sexo?, e tantos outros questionamentos que nos levam a refletir que

> para além das valorações derivadas de convicções pessoais, é responsabilidade ética da comunidade educativa respeitar e promover o direito de cada pessoa viver, procurar sua felicidade e manifestar-se de acordo com seu desejo. Essa responsabilidade implica um trabalho de reflexão e aprendizado individual e coletivo, a partir de situações e novos conhecimentos que desafiem marcos consagrados de compreensão da sexualidade e do gênero (GDE, 2009, p. 134).

Não é, portanto, tarefa simples construirmos novas maneiras de nos relacionarmos mediadas por tecnologia e, ao mesmo tempo, lidarmos com temáticas, que perpassam questões que são políticas e decorrem de lutas por direitos e conquistas, que precisam ser garantidas no cotidiano, por todas/os.

É tarefa complexa lidar, especialmente, com tantas desvantagens sociais das pessoas que são rotuladas como diferentes, por seus arranjos homoafetivos, que antes silenciávamos e, assim, muitas vezes, naturalizávamos preconceitos e perpassávamos, "naturalmente", em nossas práticas educativas, pois acreditávamos que "sempre foi assim mesmo".

Ampliar olhares para as diferenças no interior das relações étnico-raciais, de gênero e sexualidades, torna-se urgente, pois são conceitos políticos complexos sobre os quais as/os educadoras/es devem se apropriar e construir, no cotidiano, ações que promovam a problematização/desconstrução das

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 64 14/07/2015 14:43:48

"verdades" absolutas e cristalizadas. No texto, problematizamos as falas de cursistas no decorrer de algumas disciplinas, cuja estrutura está apresentada no Anexo 1.

Sexualidade e Orientação Sexual (SOS)

Consideramos a escola lugar privilegiado para os diálogos sobre as diversidades, que pode consolidar espaços democráticos de ensinar-aprender novas maneiras de relacionarmos com as diferenças na sociedade. Para que educadoras/es promovam problematizações e provoquem mudanças precisam de formação continuada. Percorrendo a história, as músicas, os poemas, enfim, a cultura, foi possível propormos metodologias para lidarmos com a temática das sexualidades no cotidiano da educação.

Dessa forma, na disciplina SOS, o desafio foi ampliar o conceito de sexualidade dialogando com diferentes textos culturais[2], como a música, a arte e outras representações culturais.

A cursista Liana nos diz que

> *Portanto, penso que na condição de educadores, formadores de opiniões, temos nas mãos uma grande responsabilidade. Ampliar nossos olhares para as questões de sexualidade, desconstruir conceitos e pré-conceitos é condição sine qua non para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seus papéis na sociedade (Liana, disciplina SOS, AVA do curso)*

No cotidiano da especialização GDE, educadoras/educadores foram desafiadas/os a estudar referenciais teóricos dialogando nos fóruns[3] sobre as temáticas, a elaborar e a implementar ações que contemplem os direitos humanos, as diversidades e as muitas maneiras das pessoas se envolverem

[2]"Nas análises culturais de inspiração pós-estruturalista, que dão grande importância à linguagem, a expressão textos culturais é utilizada para se referir a uma variada e ampla gama de artefatos que nos 'contam' coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos. Filmes, obras literárias, peças publicitárias, programas de rádio e TV, músicas, quadros, ilustrações, bem como livros didáticos, leis, manuais, provas e pareceres descritivos, ou mesmo um museu, um shopping center, um edifício, uma peça de vestuário ou de mobiliário, etc., são textos culturais" (COSTA, 2002, p. 138).

[3]O fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem é uma ferramenta para conversa ou diálogo entre seus/suas participantes. Permite a troca de experiências e o debate de ideias, bem como a construção de novos saberes, uma vez que é um local de intensa interatividade. Neste sentido, caracteriza-se como uma arena de discussão assíncrona. Esta especificidade permite que o debate se prolongue no tempo e possibilita a cada membro a participação em momentos distintos (BRUNO; HESSEL, 2010, p. 46).

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 65 14/07/2015 14:43:48

afetivamente. Foram muitas as construções e as desconstruções provocadas e muitas possibilidades cotidianas de inserir nos currículos as diversidades.

> *Assim, podemos concluir que considerar a questão da sexualidade significa pensá-la em todos os aspectos (Diva, disciplina SOS, AVA do curso).*

Marcelo ainda problematiza:

> *Em minha tenra idade, lembro-me de vozes ecoarem: "homem não chora", "mulher com mulher dá jacaré", "boneca é brinquedo de menina", azul é cor de menino" etc. Estas frases prontas, pensares comuns, discursos habitam o imaginário popular e serão sempre perpetuados/as? Nasceram quando? Quem as/os produzem? (Marcelo, disciplina SOS, AVA do curso)*

Questionamentos/reflexões produzem ações, como por exemplo: *"Como professores podem contribuir para essa discussão das diversidades nos currículos?"* questionou Júnior, no primeiro encontro presencial do GDE. Pense que essa questão deve ser cotidianamente repetida/refletida, pois são muitas as "pequenas revoluções cotidianas" (FOUCAULT, 1988) que podemos provocar. Não sabemos todas as respostas, instigamos muitas perguntas, provocamos muitas ações, entendemos que as realidades são singulares, que as culturas são múltiplas e que todas as diferenças devem ser contempladas nos currículos. Como? Documentos oficiais garantem as ações? Parece que não. Será preciso lutar pela garantia da formação continuada, relações de ensinar-aprender que provoquem questionamentos.

Dessa forma, discutimos que sexualidade

> refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evolucionando e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 66 14/07/2015 14:43:48

> interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas (GDE, 2009, p. 112).

Nesse sentido, o cursista Marcelo completa:

> *Esta construção perpassa por nossas mãos. Condenar discursos preconceituosos e semear o respeito são nossos papéis. Concluo com os versos do cantor Gonzaguinha: "um homem também chora/ menina morena/ também deseja colo/ palavras amenas/ precisa de carinho/ precisa de ternura/ precisa de um abraço/ da própria candura". (Marcelo, disciplina SOS, AVA do curso)*

Assim, ele entrelaça sexualidade e gênero, conceitos que são distintos, mas se embaralham. No GDE, foi possível discutir as desigualdades sociais advindas desses entrelaçamentos. Gênero é

> socialmente construído por nós no cotidiano da sociedade: das famílias, da escola, da rua, nas mídias, então parte-se do pressuposto de que essas convenções sociais podem ser transformadas, ou seja, discutidas, criticadas, questionadas, modificadas em busca da equidade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso a direitos sociais, políticos e civis. Educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, caso tenham uma atuação pouco reflexiva sobre as classificações morais existentes entre atributos masculinos e femininos e se não estivermos atentas/os aos estereótipos e aos preconceitos de gênero presentes no ambiente escolar educadores e educadoras terão a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero (GDE, 2009, p. 51).

Aprendemos e ensinamos no cotidiano, na sociedade e na cultura maneiras de ser homem e mulher; aprendemos, mas parece que, muitas vezes, somos presas fáceis das naturalizações. Para que possamos desconstruir, precisamos lidar com o fato de que, "na formação existe, às vezes, tensão, destruição, negação. Por isso, só são formativas as experiências em que se faz a prova da própria identidade" (LARROSA, 1999, p. 181).

A especialização em GDE colocou em prova as identidades, certezas foram desestabilizadas e muitas ações foram implementadas para discutir a temática no cotidiano.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 67 14/07/2015 14:43:48

As atividades desenvolvidas na disciplina PAE que contemplam sexualidades

Na disciplina Projeto de Ação na Escola (PAE), cada cursista precisou planejar e realizar uma ação pedagógica e colocá-la em prática em seu ambiente escolar, conforme sua área de atuação na escola ou fora dela. No encontro presencial, foram formados grupos que, no ambiente virtual, vieram a problematizar as temáticas de gênero, sexualidade, assim como também as relações étnico-raciais.

Em um movimento de trocas, análises, discussões nos fóruns, relatos das realizações das ações no ambiente escolar, abriu um leque de possibilidades para dar início aos trabalhos de finalização do curso. Nesse entrelace de ideias, algumas das postagens feitas nos fóruns de discussões aparecem a seguir, subsidiadas pelo referencial teórico das disciplinas.

A cursista Ana Maria relata que:

> *Trabalhar com projeto é uma excelente forma de tratar do assunto, podendo utilizar de livros, filmes, música no seu desenvolvimento. Por meio das experiências relatadas por mim e pelas colegas do grupo, percebe-se que pelo projeto pode-se chegar ao objetivo proposto que foi tratar do tema sexualidade de maneira natural, tirando dúvidas e dando informações necessárias para o aprendizado das crianças e adolescentes. Cada professora trabalhou o tema de acordo com a faixa etária e a realidade de sua escola. Por meio das atividades propostas os alunos e alunas puderam tirar dúvidas, expressar sentimentos, compartilhar suas experiências e, em alguns casos, assumirem suas identidades. (Ana Maria, disciplina PAE, AVA do curso)*

Sem dúvida, trabalhar utilizando a metodologia de projeto educativo pautado na participação das crianças e adolescentes permeando com intencionalidade as ações desenvolvidas faz toda a diferença ao abordarmos tais discussões na sala de aula. Logo

> As múltiplas maneiras de aprendizagem sobre sexualidade não podem ser desconsideradas quando se pensa a sexualidade de uma perspectiva cultural e histórica. Elas precisam, portanto, ser levadas

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 68 14/07/2015 14:43:48

> em conta em projetos educativos voltados para esse assunto (GDE, 2009, p.184).

Eis o desafio que algumas e alguns cursistas resolveram abraçar, ou seja, que as propostas educativas promovam a reflexão sobre um aprendizado da sexualidade que pode se dar por meio das diversas estratégias citadas pela cursista Ana Maria e com certeza provocar mudanças.

Para a cursista Rebeca:

> *A escola, muitas das vezes, em seu processo de ensino-aprendizagem, posiciona-se como uma reforçadora de condutas e comportamentos discriminatórios no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, sem, no entanto, avançar em novos significados e novas representações, continuando arraigada em paradigmas normatizadores (Rebeca, disciplina PAE, AVA do curso).*

As palavras dessa cursista nos fazem refletir sobre as palavras de Sílvio Gallo (2008, p. 84), que diz:

> Devemos desconfiar da certeza fácil de que aquilo que é ensinado é aprendido. Ou de que aquilo que é transmitido é assimilado. A aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle.

Segundo o mesmo autor "essa é a beleza do processo educativo, pois nele sempre algo poderá fugir ao controle que normatiza e reprime" (GALLO, 2008, p. 84).

Sendo assim, as/os cursistas do GDE, vivenciaram durante esses meses de curso a possibilidade de (re)construir o processo educativo com novos olhares. Para muito além de visões arraigadas que reforçam e reprimem, impedindo que as crianças e adolescentes possam provocar mudanças em suas relações cotidianamente.

Nas palavras da cursista Natália, percebemos seu o olhar sobre:

> *As diferentes produções apresentadas, as abordagens que perpassam o tema da sexualidade tratam da importância da educação sexual no ambiente escolar como garantia de reconhecimento da própria sexualidade, quebra de tabus impostos pela sociedade em sua construção histórica e o rompimento*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 69 14/07/2015 14:43:48

> *com atitudes preconceituosas e discriminatórias nas relações de gênero e sexualidades. Considerando a influência de distintos meios que favorecem a reprodução de determinados conceitos que inferiorizam aquele que foge aos padrões aceitáveis socialmente, destacam-se a presença das relações com os familiares, bem como os discursos reproduzidos pelas mídias de um modo geral. (Natália, disciplina PAE, AVA do curso)*

Nesse sentido, "a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política" que "é 'aprendida', ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos" (LOURO, 1999, p. 5). Portanto, as ações realizadas no ambiente escolar poderão contribuir para que haja uma transformação social com práticas intencionais que devem ser desenvolvidas desde a Educação Infantil. A análise de Helena retrata a importância e a responsabilidade que temos de assumir o desafio de trazer as discussões de gênero e sexualidade para o ambiente escolar.

> *De acordo com as produções dos colegas e o conhecimento adquirido ao longo do curso, percebe-se que desde tempos mais remotos a sexualidade e as relações de gênero já existiam. A sexualidade tem ocupado lugar na mitologia, na filosofia, nas artes, em toda forma de representação e conhecimento humano, inclusive, mais recentemente, nas Ciências. Alguns acontecimentos registrados na nossa história ilustram a importância da sexualidade na cultura: Assim como representamos em nossos projetos. Espero que não fiquem apenas na teoria e esquecidos apos o curso, pois foi reafirmada sua importância na formação das identidades. Por meio da leitura dos textos percebi a necessidade e a responsabilidade que a escola tem de estar trabalhando o tema sexualidade e orientação sexual (Helena, disciplina PAE, AVA do curso).*

A disciplina avaliação: Projetos e Aparatos Culturais (APAC)

A disciplina em questão buscou problematizar a construção das identidades e das diferenças no interior dos aparatos culturais. Apresentaremos aqui discussões e análises feitas pelas/os cursistas nos fóruns, no ambiente

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 70 14/07/2015 14:43:48

virtual de algumas mídias digitais (propagandas, jogos, filmes, vídeos, imagens, página da internet) e mídias impressas (livros didáticos, livros para infância, jornais, revistas, história em quadrinho) tendo em vista tema e subtema de pesquisa de cada grupo.

A cursista Nadir problematiza que:

> *Vivemos atualmente em um mundo em diariamente entramos em contato com uma diversidade midiática, que na maioria das vezes, tem o objetivo em comum de nos vender alguma coisa, alguma ideia, algum sonho. Ela atinge seu público alvo de acordo com os objetivos de seus idealizadores, de forma que pode influenciar uma quantidade significativa de pessoas tanto positiva como negativamente. A mídia exerce uma influência marcante e crescente no cotidiano das pessoas, principalmente na vida das crianças que estão em fase de formação de conceitos, valores, modelos de comportamento sexual (Nadir, disciplina APAC, AVA do curso)*

Sendo assim, refletir sobre o que está circulando em nosso mundo é uma postura que sempre devemos adotar, pois nos moldam de forma tão sutil que nem percebemos o domínio exercido pela mídia em nossas vidas. Nadir relata que:

> *Por meio dessa influência, as crianças acabam tendo um amadurecimento precoce e distorcido, em que as meninas se imaginam já adultas e têm atitudes de adultas. Isso dá para constatar na propaganda de celular que escolhi[4]. As meninas reunidas numa sala, em cima de um sofá. Uma delas com um celular na mão, um garoto liga. Ela diz que ele está no pé, que liga toda hora por causa da promoção da Claro. Falam até que ele está fazendo pressão, falam que ele daqui a pouco vai querer casar. Perguntam a menina se ela gosta dele e esta responde que gosta desesperadamente. A todo tempo estão tendo atitudes de pessoas adultas, falando como se fossem adultas. Ela se sentindo importante por causa da insistência do garoto (Nadir, disciplina APAC, AVA do curso).*

[4]http://www.youtube.com/watch?v=A0BJ5_ckhHQ

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 71 14/07/2015 14:43:48

Portanto, descreve-se com as análises o domínio que esse comercial provoca nessa criança. Desde pequena ela tende a imitar não somente as pessoas adultas, mas também o que está constantemente sendo veiculado pela mídia. Assim, ela incorpora padrões de comportamento, forma opiniões, enfim, a mídia pode se tornar uma grande aliada na educação das crianças ao possibilitar que os temas abordados sejam discutidos e que os conceitos deturpados sejam problematizados.

Considerações finais

Ao analisarmos os diálogos estabelecidos pelas/os cursistas nas disciplinas APAC, PAE e SOS refletimos a intencionalidade presente nas estruturas das disciplinas, ou seja, o propósito de apresentar metodologias e problematizações cotidianas e repensar os currículos desde a Educação Infantil para que as diversidades estejam contempladas em suas construções nas diferentes disciplinas. As atividades foram estrategicamente elaboradas para ampliar as reflexões; na disciplina PAE. Elaborou-se e aplicou-se um projeto de ação na escola, sendo que as atividades propostas foram elaboradas para que as/os cursistas continuassem a escrita acadêmica ao colecionarem citações[5], ampliaram leituras e percorreram as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), para que os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), contemplassem a processualidade necessária à prática reflexiva. Logo, pesquisaram-se textos pertinentes às ações implantadas, pessoas que lidaram com as temáticas das sexualidades navegavam por textos que ampliassem essas problematizações, sites como Scielo e Google Acadêmico foram indicados para que as pesquisas acontecessem em fontes confiáveis. Também os Grupos de Trabalho – GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação e GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), subsidiaram muitas pesquisas e fizeram parte dessa trajetória.

Nessa disciplina, os diálogos foram orientados na perspectiva de que no cotidiano as/os cursistas trouxessem os desafios e as diversas possibilidades a

[5]Nesta atividade, junto com seu grupo, você deve fazer uma coleção de trechos de autores/as, que tenham relação com o foco de seus Juntamente com suas/seus colegas de grupo, revejam os textos que leram desde o início deste curso, nas várias disciplinas e em quaisquer outros textos que conheçam, ou venham a descobrir, e que tenham relação com a temática em estudo, e encontrem neles as ideias que mais se aplicam ao problema de pesquisa que vocês escolheram para estudar.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 72 14/07/2015 14:43:48

partir da aplicação da ação na escola. Também incentivou-se o trabalho em grupo, na ferramenta wiki[6]. Os grupos que no primeiro encontro presencial dividiram-se por afinidades de temas agruparam-se, ou seja, aqueles que se interessaram pelas temáticas de gênero ou sexualidades ou raça-etnia. Assim, tiveram a possibilidade de, em grupo, discutirem o cotidiano da educação que contemplasse as diversidades e elaboraram textos em grupo.

Continuando em um movimento de trabalhar na processualidade a disciplina APAC, foi pensada para que os diferentes artefatos da cultura (vídeos, revistas, artigos em jornais, filmes, desenhos, etc.) fossem analisados, considerando as temáticas de interesse. Assim, cursistas que se interessaram por questões de gênero, puderam analisar aparatos que perpassavam classificações e estereotipias de gênero. Para tanto, foram elaborados roteiros pelos grupos que norteassem as análises (Anexo 2). Muitas delas trazidas por elas/eles nos mostram que, ao considerarem as diferentes possibilidades metodológicas, ampliava-se problematizações e percebia-se nas falas nos fóruns que, dentre várias discussões, a cursista Maria analisa:

> *Sabemos que os sujeitos se constituem de acordo com a sociedade em que estão inseridos. Percebe-se, então, que as identidades dos sujeitos são formadas a partir das influências culturais das quais ele é exposto diariamente durante toda sua vida, principalmente durante a infância (Maria, disciplina APAC, AVA do curso).*

Devemos, então, ser cautelosas no que diz respeito aos novos meios de comunicação, pois:

> As significativas transformações – políticas, econômicas, sociais, culturais - nas últimas décadas, em combinação com o acesso infantil a informações sobre o mundo adulto, especialmente com o surgimento de novas tecnologias, como os meios de comunicação de massa e a Internet, têm afetado drasticamente as vivências infantis, acarretando uma crise da infância contemporânea (STEINBERG, 1997; POSTMAN, 1999 apud FELIPE, 2006, p.1).

Considerando que é na infância que as crianças iniciam a construção de suas identidades, valores e conceitos do mundo que a cerca, e o acesso cada vez

[6]É uma ferramenta da Internet cujo funcionamento gera uma coleção de muitas páginas interligadas, cada uma das quais pode ser criada, editada ou visitada por qualquer pessoa.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 73 14/07/2015 14:43:48

mais precoce das tecnologias e meios de comunicação existentes, cabe então uma reflexão acerca dos aparatos culturais veiculados atualmente em nossa sociedade.

Com base nessa premissa, trazemos, então, uma análise do comercial "Barbie: a casa dos sonhos"[7].

No comercial, é apresentada uma casa grande onde a cor predominante é o rosa, tanto nas paredes como nos móveis, utensílios e vestuário. Percebe-se também como a boneca está sempre bem arrumada, com adereços, e um breve toque de sensualidade quando a boneca entra no banheiro e a câmera foca em suas pernas. O comercial é apresentado por um grupo de meninas, não existindo uma presença masculina no comercial.

Analisando o comercial com uma ótica teórica acerca dos conceitos apresentados no mesmo, chama-nos atenção a predominância da cor rosa utilizada no comercial que, por sua vez, é intencionalmente voltado para o público infantil feminino.

Logo, quando as crianças entram em contato com esse tipo de material idealizador do 'universo feminino', onde os meninos podem vir a internalizar que casinha não é brinquedo e/ou brincadeira para eles, pois, no comercial analisado não existe uma presença masculina. E também as meninas podem internalizar valores de que casinha é para elas. Sem esquecer-se da cor rosa presente em tempo integral no comercial, associando-se a imagem feminina.

Diante dessa análise, fica claro que os aparatos culturais veiculados na mídia, em uso do poder que exerce especialmente sobre as crianças

> apontam a existência de preconceitos e dificuldades na esfera das relações de gênero, pois frequentemente os modelos de masculino e feminino apresentados às crianças são estereotipados e marcados por concepções culturalmente cristalizadas (CRUZ, 1999, p. 237).

Desde pequenos, os meninos são estimulados a desenvolver habilidades de caráter e valores machistas. Os meninos são estimulados a resistir à dor, a usarem a cor azul, a serem destemidos e audaciosos, a olhar o corpo das meninas e achá-las "gostosas", a conquistá-las, a enfrentar os meninos em brigas, a calar suas emoções.

Na outra ponta da alteridade, as meninas, desde cedo, são estimuladas a brincar de casinha, de boneca no papel de mãe, a usarem a cor rosa, a serem

[7]http://www.youtube.com/watch?v=ntC9Gsh0T0M&feature=related.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 74 14/07/2015 14:43:48

meigas, vaidosas, afetuosas, sedutoras, e a submeterem-se a autoridade do pai e do irmão, sendo trabalhadeiras, cuidadosas e agradáveis.

Diante dessas ideias, concordamos com Elizabeth Franco Cruz (1999), sendo que

> Num momento tão relevante para a construção da identidade, como a faixa etária de zero a seis anos, isso significa no mínimo, o não-oferecimento de oportunidades para experienciar um papel de gênero diferenciado das representações mantidas pelo senso comum (CRUZ, 1999, p. 237).

Nesse processo contínuo da construção das subjetividades nos foi oportunizado perceber as mudanças significativas das/dos cursistas em suas elaborações educacionais.

Navegando pelas artes na disciplina SOS foi possível alçar por metodologias que perpassam a história, o contexto de criação da obra, a época e os valores, as "verdades" sobre o tema. Somos desafiadas e desafiados a problematizar as relações de gênero e sexualidade com as crianças e, na maioria das vezes, não as deixamos expressar sentimentos, alegria, curiosidades, enfim, suas descobertas.

Assim, ao analisarmos vídeos, propagandas, desenhos animados, documentários, obras de arte, refletimos as muitas mensagens presentes; as possibilidades de na prática cotidiana ampliarmos espaços de reflexão motivando as análises críticas, como veremos na fala da cursista Clara:

> *Para desenvolver especificamente essa atividade, penso que muitos se questionaram quanto a escolha das obras a serem pesquisadas. Nossa sociedade é marcada por tanto pudor, repressão, tradicionalismo e até hipocrisia, que pensamos logo o que irão pensar se escolhemos algo pouco convencional. No site, contemplamos todo tipo de arte: poemas, músicas, esculturas, quadros e também algumas orientações que fogem ao que tradicionalmente estamos acostumados a observar, o que nos gera dúvida nas escolhas. Por exemplo, as obras que simbolizam as genitais masculinas. Em nossa cultura certas imagens são mais restritas (escondidas), entretanto, em outras culturas, tais esculturas e pinturas são naturalmente encontradas nas paredes das casas como forma de espantar influências negativas. Assim,*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 75 14/07/2015 14:43:48

> *podemos compreender que muitos dos conceitos, sentimentos e padrões que desenvolvemos ao longo da vida estão relacionados à cultura da qual fazemos parte (Clara, disciplina SOS, AVA do curso).*

A disciplina PAE continuou diálogos sobre as práticas incentivando a escrita do TCC, por ações nas escolas que refletissem sobre uma das temáticas propostas no GDE (sexualidades, gênero ou raça/etnia).

As leituras instigam a reflexão e a escrita dos textos foram propostas nas tarefas motivam o ensino-aprendizagem sobre a escrita acadêmica, crítica e reflexiva que une teoria e prática.

Os diálogos que ocorreram nos fóruns, nos intervalos de entrega das atividades foram importantes para as trocas entre as/os cursistas. Ao pesquisar as obras de arte ou analisar um vídeo, construir e aplicar um plano de ação, dialogava-se sobre tudo que acontecia nos fóruns, articulando as descrições das ações e pesquisas ao referencial teórico, tudo estrategicamente pensado, para que o ensinar-aprender sobre as diversidades aconteça no cotidiano dos currículos.

Referências bibliográficas

BRUNO, A. R.; HESSEL, A. M. Di G.. Implicações dos ambientes online para a formação de comunidades colaborativas de gestores educacionais. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E. M.; PINTO, S., L. (Orgs.): **Tem professor na rede**. Juiz de Fora. Editora UFJF, 2010. 135 p.

COSTA, M. V. Poder, discurso e políticas cultural: Contribuições dos Estudos Culturais ao Campo do Currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo**: debates contemporâneos... Cultura, Memória e Currículo, v. 2, Editora Cortez. 2002. 237 p.

CRUZ, E. F. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, M.; UNBEHAUM, S.; MEDRADO, B. (Orgs). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 235-238.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S.. **Discutindo a "pedofilização" da sociedade e o consumo dos corpos infantis**. Disponível em: <http://www.violacao.org/artigos/13/3/1/378/discutindo-a-pedofilizacao-da-sociedade-e-o-consumo-dos-corpos-infantis> Acesso em 19 de abril. 2012.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber, tradução de ALBUQUERQUE, M. T. da C. e ALBUQUERQUE, J. A. G. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. 152 p.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 76 14/07/2015 14:43:48

FURLANI, J. **O bicho vai pegar!** – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação/UFRGS, Porto Alegre. 2005. 544 p.

GALLO, S. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 118 p.

GDE - Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. 108 p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

_____ O enigma da infância. In. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas, trad. VEIGA-NETO, A. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 207 p.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. 174 p.

ANEXO 1

Sexualidade e Orientação Sexual

Atividade 1.1 - Para a realização da atividade proposta é necessário que você faça a leitura dos seguintes textos:
TEXTO 1: Módulo III – textos. Páginas 113 a 134. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
TEXTO 2: LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (org) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

Este texto pode ser encontrado no endereço abaixo:
http://www.ufscar.br/cis/wp-content/uploads/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf
Após a leitura dos textos indicados, realizar a seguinte atividade:

1) Produzir um texto com 20 a 40 linhas, em que as palavras elencadas no decorrer da atividade presencial sejam utilizadas;
2) Esse texto deverá contemplar também os conceitos dos textos lidos no livro de conteúdo e no texto da profa. Guacira.
3) Coesão textual: princípio, meio e fim; citações referenciadas; referências bibliográficas.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 77 14/07/2015 14:43:48

4) Texto produzido individualmente e postado na ferramenta "Tarefa".

Atividade 2.1

Visite o Museu do Sexo: http://www.museudosexo.com.br. Explore as obras existentes: pinturas, histórias, mitos, lendas. 2. Escolha uma obra, deste ou de qualquer outro endereço que julgar pertinente. 3. Aprofunde os estudos sobre obra escolhida ampliando sua pesquisa: em outros endereços ou em livros, revistas, etc. 4. Escreva uma mensagem/comentário no Fórum apresentando o contexto de criação da obra; quem é o autor/a e relacionando-a com a temática da sexualidade e os referenciais estudados na "Semana 1". 5. Copie a obra escolhida e compartilhe com os/as colegas, colocando em forma de anexo no Fórum. 6. Converse com os/as colegas sobre as pesquisas realizadas, ou seja, os comentários referentes as obras.

Atividade 3.1

Escolha um dos textos encontrados nos endereços das webibliografias (páginas: 143, 154, 163, 168, 187) do Caderno de Conteúdo. Considerando a escolha feita, elabore um esquema que represente o conteúdo lido. Poste em formato jpg.

Atividade 4.1

Leitura recomendada: RIBEIRO, Cláudia Maria. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: "lá onde a polícia dos adultos não adivinha e nem alcança". In: Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual. Constantina Xavier Filha (org.) Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2009.

Atividade: Escolher um vídeo na internet que envolva as temáticas de gênero e/ou sexualidade na infância ou adolescência. Analisá-lo considerando o referencial teórico estudado: Livro de conteúdo, textos escolhidos, texto da semana. Para analisá-lo, contemplar: conceitos veiculados, as imagens, se há estereótipos, preconceitos, discriminações, linguagem sexista. Apresentar a análise realizada em um texto de até 20 linhas. Indicar o endereço do vídeo analisado.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 78 14/07/2015 14:43:48

Disciplina Projeto de Ação na Escola –PAE

Atividade1. 1

Consolide seu plano de ação pedagógica e o coloque aqui, em forma de anexo, até 3ª feira, dia 09 de agosto, para que seus/suas colegas possam ler e dar sugestões. Depois, baixe os anexos (planos) de suas/seus colegas, leia-os e comente as qualidades que observar. Coloque questões diante das dúvidas que surgirem, dê sugestões e faça críticas que possam ajudar a prever e evitar problemas e dificuldades. Esta atividade ficará aberta por duas semanas (até o final da semana que vem), porque entendemos que você precisará de mais tempo. Junto com seu grupo, você deve fazer uma coleção de trechos de autores/as, que tenham relação com o foco de seus estudos.

Atividade1. 2

Pedimos que você, juntamente com suas/seus colegas de grupo, reveja os textos que leram desde o início deste curso, nas várias disciplinas e em quaisquer outros textos que conheçam, ou venham a descobrir, e que tenham relação com a temática em estudo, e encontrem neles as ideias que mais se aplicam ao problema de pesquisa que vocês escolheram para estudar. Para cada ideia escolhida, copie um trecho do texto do/a autor/a que a apresenta, e o coloque neste fórum em forma de comentário. Cada trecho deve ser colocado em uma mensagem separada no fórum de seu grupo. Junto com o trecho, coloque a CITAÇÃO, e a REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA, conforme as normas e um comentário que mostre, justifique, porque aquele trecho apresenta interesse.

Observe que estão disponíveis no ambiente (AVA): NBR-6023-norma para referências; NBR-10520- norma para citações; NBR-14724- norma para apresentação de trabalhos. Procure ideias de autores/as que tenham relação com a temática em estudo de seu grupo. É interessante observar que, partindo dos textos que temos, podemos observar quais as leituras que cada autor/a fez e indicou no final. Lembremos que é costume cada autor/a fazer **citações** e, no final do texto, especificar dados completos de cada **referência**. Assim, aos poucos, descobriremos alguns autores/as que são mais citados e indicados em cada temática. Sendo assim, numa fase avançada de seus estudos, poderão reiniciar a procurar (na internet) por ideias e autores/as, cruzando os nomes desses autores/as selecionados com as palavras-chave da temática de interesse.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 79 14/07/2015 14:43:48

Encontrando ideias importantes, deverão colecioná-las. Essa coleção será feita em grupo. Serão **trechos** dos textos lidos, seguidos de referência e indicações para citação, acrescidos de comentários seus que mostrem, justifiquem, porque aquele trecho apresenta interesse. Agora que você já realizou aquela experiência prática (na escola ou em outra situação social), queremos que conte tudo o que aconteceu, escrevendo e anexando aqui os documentos que tiver. Conte aos/as colegas de seu grupo o que observou durante as ações pedagógicas, a experiência. Fale do que não funcionou bem, do que não pode ser realizado, justifique. Fale sobre o que funcionou e teça análises ou críticas. Pode usar linguagem coloquial e conversacional.

Ao mesmo tempo, procure saber e compreender o que se deu nas experiências dos/das colegas de grupo, com detalhes e propriedade. Faça perguntas aos/as colegas que o/a ajude a contar tudo o que pode interessar aos estudos do grupo. Procure informações que ajudem na crítica. Lembrem-se das ideias teóricas e pensem nas comparações que deverão fazer depois. Seja crítico/a ao olhar para o que fez. Ressalte as descobertas sobre a sua experiência. Seja crítico/a ao olhar para as experiências dos/das colegas de grupo, sem desmerecer nem desvalorizar o trabalho deles/delas. Nesta fase, os comentários que contam o que aconteceu devem ser livres, em conversa coloquial, sem preocupações com o texto, a organização ou a síntese. Primeiramente você deverá reler os relatos das ações de todos/as de seu grupo, no fórum da semana passada e, a partir daqueles relatos, procurar maneiras de recontar todas as experiências de uma só vez, juntas.

Assim, você deverá elaborar um texto dissertativo, com coerência do início ao fim, de forma não segmentada, sem repetição de ideias. Baseando-se nos relatos feitos na semana passada, você deverá organizar aquelas ideias numa sequência só, um texto único. Deve criar ordem entre tudo o que foi relatado, suprimir repetições, selecionar o que mais interessa, escrever ligações entre trechos, enfim, organizar um texto de forma dissertativa.

Esse primeiro movimento deverá ser feito até terça-feira (20 de setembro), e postado em forma de anexo. Abra um comentário novo, clicando em RESPONDER, e depois, coloque seu texto como anexo desse comentário. Em seguida, você deverá ler os textos que seus colegas de grupo postaram e escrever

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 80 14/07/2015 14:43:48

um único comentário, nesse mesmo fórum, sobre os textos lidos. Não se esqueça de acrescentar ideias de seu próprio texto.

Disciplina Avaliação: Projetos e Aparatos Culturais

Atividade 1.1: Ações que serão desenvolvidas:
• Análise individual de mídia digital, utilizando o **Instrumento de Análise de Aparato Cultural construído no Encontro Presencial Inicial**;
• Apresentação da análise para o grupo no fórum;
• Escrita de comentários sobre as análises dos/as colegas de equipe, buscando relacionar a análise com o tema em comum.
Quais os passos para desenvolver esta Atividade 1.1?

1º - Nesta primeira semana, a proposta é que você escolha uma mídia digital (propagandas, jogos, filmes, vídeos, imagens, página da internet) que se relacione com o tema de pesquisa do grupo para análise individual;
2º - A partir da leitura dos dois textos indicados a seguir e utilizando o **Instrumento de Análise de Aparato Cultural**, você deve desenvolver a análise de uma mídia digital, tendo em vista o tema e o subtema de pesquisa do grupo, que foram delimitados no Encontro Presencial Inicial.
3º - Você deverá postar sua análise sob a forma de um texto (criar um comentário novo no fórum e colocar o texto em forma de anexo).

TEXTO 1: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. **Discutindo a "pedofilização" da sociedade e o consumo dos corpos infantis**.

TEXTO 2: BELELI, Iara. Corpo e identidade na propaganda. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(1): 280, janeiro-abril, 2007.

Após a leitura dos textos indicados, que estão disponíveis no AVA, siga as orientações para a produção do texto que sintetiza a análise que você desenvolveu:
1. Faça um regaste do que foi discutido no decorrer do Encontro Presencial, apontando o que mais chamou sua atenção ou até mesmo aquilo que foi e está sendo mais difícil de desenvolver com relação à construção, interpretação e aplicação do instrumento de análise.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 81 14/07/2015 14:43:49

2. Em seguida, traga os elementos que você considerou mais importantes no decorrer da sua análise. Descreva a mídia digital escolhida e deixe-a disponível (copiando o endereço da internet, por exemplo) para que os/as demais componentes da equipe possam ter acesso.
3. Para finalizar o texto, faça uma conclusão e coloque as Referências Bibliográficas.

Atividade 1.2: Quais os passos para desenvolver esta atividade?
1º - Você deve ler os textos dos seus/suas colegas de equipe.
2º - Faça um comentário sobre cada texto no Fórum , buscando relacionar as análises desenvolvidas por ele ou ela com o tema em comum.
Durante a semana, não deixe de conversar com su@ tutor@ e com suas/seus colegas. Use o **"Trocando Ideias com o/a tutor/a e com os/as colegas", no tópico APAC Atividade 1.**
Não se esqueça de que essa orientação não substitui a Atividade 1.2.
Ações que serão desenvolvidas na Atividade 2.1:

• Escolher uma mídia impressa que você utiliza ou não em sua prática pedagógica para desenvolver a análise individual desse aparato cultural;
• Desenvolver a análise individualmente, utilizando o **Instrumento de Análise de Aparato Cultural** construído no Encontro Presencial Inicial;
• Apresentar a análise para o grupo e buscar inter-relações tendo em vista o tema em comum da equipe.

Atividade 2.1: Quais os passos para desenvolver a Atividade?
1º - Na segunda semana, a proposta é que, a partir da leitura dos textos indicados, bem como da análise de mídia digital desenvolvida na Atividade 1.1, você possa desenvolver a análise de uma mídia impressa. Não se esqueça de que cada integrante do grupo fará a análise de uma mídia impressa específica, tendo em vista o tema e o subtema de pesquisa do grupo.
2º - Em seguida, você apresentará a análise em forma de um texto (criar um comentário novo no fórum e colocar o texto em forma de anexo) aos demais componentes da sua equipe.
3º - Deixe a mídia escolhida disponível para os/as demais colegas de equipe.

TEXTO 1: FILHA, Constantina Xavier. **Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferença/diversidade**: possibilidades para

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 82 14/07/2015 14:43:49

formação docente e práticas pedagógicas. Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 23 a 26 de agosto de 2010. Florianópolis.

TEXTO 2: IMPERATORI, Thaís; LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson. **Qual diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?** Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder, 25 a 28 de agosto de 2008. Florianópolis.

Após a leitura dos textos indicados, disponíveis no AVA, siga as orientações para a produção do seu texto que sintetiza a análise que você desenvolveu:
1. Descreva o material que você analisou e, deixe-o disponível para que os/as demais componentes da equipe possam ter acesso;
2. Aponte os elementos que você considerou mais importantes no decorrer da sua análise e não se esqueça do foco do grupo (tema e subtema de pesquisa em comum);
3. Para finalizar o texto, faça uma conclusão e coloque as Referências Bibliográficas.

Atividade 2.2: Quais os passos para desenvolver a Atividade 2.2?
1º - Postar um comentário sobre cada texto, buscando relacionar as análises desenvolvidas pelos/as colegas de equipe com a sua análise. Destaque pontos em comum e pontos que você achou mais interessantes no trabalho de cada colega. **Durante a semana, não deixe de conversar com sua tutora ou tutor e com suas/seus colegas.**
Para o desenvolvimento das Atividades 3.1 e 3.2, teremos o desafio de retomar e aprofundar as discussões sobre os artigos já lidos e compartilhar os textos com as análises realizadas individualmente e produzir um único texto que contemple as cinco análises.

Atividade 3.1: Quais os passos para desenvolver esta atividade?
1º- Você deve retomar as ideias dos dois textos lidos na Semana 1;
2º- Durante a semana, no Fórum Mídias Digitais, comente:
• Sobre o texto: **Discutindo a "pedofilização" da sociedade e o consumo dos corpos infantis**, o que a autora quis dizer com o termo pedofilização?
• Sobre o texto: **Corpo e identidade na propaganda**, qual análise te chamou mais a atenção? Por quê?

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 83 14/07/2015 14:43:49

Atividade 3.2: Quais os passos para desenvolver esta atividade?
1º- Retome os cinco textos produzidos nas atividades da Semana 1;
2º- Construa um único texto que relacione as análises de mídia digital desenvolvidas pelos/as demais integrantes do grupo (criar um novo comentário no fórum e postar o texto).
Para a produção desse material, siga as seguintes orientações:
1. Descreva cada mídia digital que foi escolhida, evidenciando a relação entre elas.
2. Aponte os principais aspectos considerados durante a análise de cada uma relacionando com o tema do grupo e com o referencial teórico.
3. Apresente uma conclusão e as referências bibliográficas utilizadas.

Nestas atividades, retomaremos o trabalho desenvolvido na Semana 2. É necessário que cada componente do grupo que já teve contato com a análise do/a colega de equipe e inclusive já teceu comentários sobre essas análises consiga relacioná-las em uma única produção.

Atividade 4.1: Quais os passos para desenvolver a atividade?
1º- Você deve retomar as ideias dos dois textos lidos na Semana 2;
2º- Durante a semana, no Fórum Mídias Impressas, comente:
• Sobre o texto **Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferença/diversidade: possibilidades para formação docente e práticas pedagógicas:**
Por que Xavier (2010, p. 6) diz que é preciso entender os livros didáticos para a infância como instrumentos de dispositivos pedagógicos?
• Sobre o texto **Qual diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?**
Quais os principais aspectos apontados pelas autoras com relação à diversidade nos livros didáticos brasileiros?

Atividade 4.2: Quais os passos para desenvolver a atividade?
1º- Retome os cinco textos produzidos na Semana 2;
2º- Construa um único texto que relacione as análises de mídia impressa desenvolvidas pelos/as demais integrantes do grupo (criar um novo comentário no fórum e postar o texto.
Para a produção deste material, siga as seguintes orientações:
1. Descreva cada aparato cultural analisado que foi escolhido individualmente evidenciando a relação entre eles.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 84 14/07/2015 14:43:49

2. Aponte os principais aspectos considerados durante a análise de cada aparato, relacionando com o tema do grupo e com o referencial teórico.
3. Apresente uma conclusão e as referências bibliográficas utilizadas.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 85 14/07/2015 14:43:49

Processos de ensinar e aprender sobre as relações étnico-raciais: avanços, limites e desafios

Rosemeire Aparecida de Oliveira
Andrêsa Helena de Lima

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 86 14/07/2015 14:43:49

Introdução

Nos últimos anos, muito se tem falado sobre a abordagem das relações étnico-raciais no processo educativo. Questões sobre a preparação dos professores e das professoras para tal estão em toda parte: como fazer essa abordagem, o que e como utilizar recursos diversos que contribuam para que esse tema de fato aconteça no espaço escola? Resultado da luta das organizações sociais que primeiro entenderam a necessidade de uma educação que considerasse a diversidade em todo o processo, característica humana e especialmente contundente em nosso país, fazendo da educação, de fato inclusiva.

Mas, basta falar do assunto? Como, de fato, efetivar esse debate na prática educativa? Como trazer para esse espaço privilegiado a realidade gritante de uma sociedade que ainda não se vê como plural e multicultural e que, ainda, traz no cerne de seus programas educativos essa característica excludente e de negação de certos grupos étnico-raciais?

A conquista de uma legislação específica sobre o tema, por si só, não garante a efetivação da intenção de uma educação inclusiva, exigindo ações que de fato façam a lei acontecer.

A realização de um programa de formação de educadores e educadoras da rede pública, focado na temática da diversidade, abordando gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e possibilitando a educadores e educadoras (re)pensarem sua prática aponta para a concretude de conquistas que precisam ser realizadas.

O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ao abordar de forma específica as questões étnico-raciais, permite aos sujeitos educacionais envolvidos um caminhar numa trilha repleta de possibilidades, de descobertas, desconstruções e construções de um novo pensar sobre a diversidade étnico-racial.

É preciso levar em conta o quanto algumas temáticas foram silenciadas, deixando em todo o processo educacional, lacunas importantes que levaram a uma crença na ausência de conflitos nas relações étnico-raciais, contribuindo para reafirmar uma sociedade que trata de modo desigual o conjunto de sua população.

Reconhecer que a escola e todos os seus sujeitos precisam repensar seu papel no que se refere à questão racial e propiciar, de fato, espaços para tal, é dar pegadas firmes num processo ainda inicial. Assim sendo, o GDE é mais um passo nessa caminhada.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 87 14/07/2015 14:43:49

Movimentos de resistência: a presença de revoluções cotidianas

Falar de movimentos de resistência do povo negro, na história do Brasil, implica repensar o conceito de resistência. Apenas a partir da segunda metade do século XX, pesquisadoras/es como, Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Otavio Ianni, Roger Bastide, entre outros, vêm refletindo sobre esse conceito na tentativa de ampliar a discussão, já que num passado recente o estudo da História colocava para as/os estudantes que a população que atravessou o Atlântico não resistia ao domínio português. A sutileza da resistência negra, no enfrentamento da opressão portuguesa, foi determinante na conquista de muitos espaços de ação que resultaram na liberdade tão almejada.

Revisitando a história, navegamos por diferentes e complexas formas de resistência ao domínio português. Um exemplo significativo é a depressão que acometia inúmeros negros/as escravizados/as, em razão do distanciamento de sua cultura. O banzo e o suicídio não eram um sinal de fraqueza, mas uma maneira individual de resistência.

> Os/as escravos/as também tinham outras maneiras de suavizar seu cativeiro e sua carga de trabalho, fingindo doenças, demorando na realização das tarefas, quebrando os instrumentos de trabalho, ou se fazendo dóceis e obedientes, para assim ganharem um tratamento diferenciado (SOUZA, 2008, p. 100).

No cotidiano da colônia, outras vivências comprovam as resistências negras à dominação hegemônica branca. Por exemplo, as irmandades leigas que festejavam seus santos e santas de devoção católicos/as com danças e cantos tornaram-se espaços de reafirmação da cultura negra. É importante ressaltar, como nos lembra Marina de Mello e Souza que

> essas associações religiosas de "homens pretos" eram não só aceitas como estimuladas pela Igreja Católica e pela administração colonial. Mas, as irmandades não serviram apenas de instrumento de controle sobre as comunidades negras: elas também foram um espaço de organização e construção de novas identidades. (SOUZA, 2008, p. 116)

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 88 14/07/2015 14:43:49

As práticas religiosas africanas, com suas entidades, cores, músicas e danças também tornaram-se mecanismos de resistência ao domínio do colonizador:

> As práticas mágico-religiosas, por meio das quais os homens entram em contato com entidades sobrenaturais, espíritos, deuses e ancestrais, era um aspecto central da vida de todos os africanos, assim como viria a ser na de seus descendentes brasileiros. Dessa forma, a religião foi uma das áreas em torno da qual eles construíram novos laços de solidariedade, novas identidades e novas comunidades. (SOUZA, 2008, p. 110)

A população negra também se organizava em rebeliões que foram controladas sempre com muita violência pelos governos. No Estado da Bahia, acontece já no Império a Revolta dos Malês em que um grupo de escravos muçulmanos tomaram as ruas da cidade de Salvador e tiveram o movimento controlado pelas forças policiais. Muitos rebeldes foram mortos, outros punidos com o degredo e açoites (SOUZA, 2008).

Os quilombos, recurso muito utilizado pelas/os negras/os para driblar a servidão, quando conseguiam fugir. Então se refugiavam em regiões afastadas e formavam comunidades onde vivenciavam os costumes da sua cultura africana, plantando e produzindo para a sua subsistência (SOUZA, 2008).

No século XX, surgem vários movimentos que contestam a situação de exclusão ainda vivenciada pela população negra pós-abolição, enfrentando a força do mito da democracia racial, segundo a qual aprendemos que o Brasil é um país onde não existe preconceito ou discriminação de raça ou cor e onde as diferenças são absorvidas de forma cordial e harmoniosa (GDE, 2009). Mito que impede até hoje o avanço das discussões, fazendo o Brasil acreditar na ideia de que somos uma terra privilegiada porque vivemos uma situação de igualdade entre os povos aqui estabelecidos.

Muitos são os exemplos de organizações sociais que se colocavam à frente dos debates e reivindicações da população negra, pressionando governos e sociedade na elaboração de políticas públicas que atendam às demandas. Na década de 90, é criado o Movimento Negro Unificado, tornando-se referência para todos os movimentos do país. Entre as inúmeras demandas pelo reconhecimento da importância do/a negro/a na formação da nação brasileira, as reivindicações específicas da Educação são importantes, pois pretendem

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 89 14/07/2015 14:43:49

garantir não somente o acesso à escola, mas a inclusão da história desse povo na História Geral do Brasil. Essas lutas específicas resultaram em ações do governo brasileiro.

O movimento negro e a educação

Segundo Elaine Cavalleiro (2006), questões sobre a educação da população negra sempre fizeram parte dos debates, compondo a pauta de reivindicações do movimento negro. No século XX, a utilização de campanhas, da imprensa e a criação de entidades como a Frente Negra Brasileira, que criou salas de aula para a alfabetização de trabalhadores/as negros e negras, ou ainda, as ações de alfabetização do Teatro Experimental do Negro, são exemplos da preocupação do movimento com a inclusão da população negra na educação formal. Isso não significa que o povo negro não tenha garantido seu aprendizado, a construção e a continuidade dos seus saberes, desde o início de sua chegada aqui no Brasil.

> Nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros. Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade e a religiosidade africanas e com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileira (CAVALLEIRO, 2006, p.14).

Isso leva ao entendimento de que, quando hoje nos deparamos com leis, ações e políticas públicas que abordam a inclusão das pessoas negras e de seus saberes na educação formal, como direto da população afro-descendente, está presente o resultado das várias formas de resistência dessa população, que adotando múltiplas formas de ação para garantir direitos, referentes à educação ou não, efetivaram o longo e difícil processo de reconhecimento da importância dessa população na formação da identidade brasileira.

Se hoje há uma estrutura que objetiva garantir a presença e a permanência das crianças, jovens e adultos negros/as no espaço escola e a história deles e delas como integrantes dos currículos é porque essa população não se aquietou, resistindo desde o período de escravidão aos dias atuais.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 90 14/07/2015 14:43:49

O movimento negro e o direito à educação: luta pelo reconhecimento e inclusão da sua história no currículo oficial

A organização da população negra nas suas variadas formas sempre tratou de garantir a educação de seu povo. A democratização da educação brasileira é resultado das variadas lutas e da participação cidadã da população, incluídas as demandas apontadas pelo Movimento Negro que exigiam não só o acesso e a permanência da população negra na escola, mas também a garantia do reconhecimento e da inclusão da sua história no currículo oficial.

Se hoje nos é possível ter como garantia leis e ações políticas, ela só nos foi possível a partir do reconhecimento dos direitos humanos da população negra. No Brasil, a conquista dos direitos humanos vem dando seus passos a partir de 1988, como nos dizem Alexandre Silva e Rêmulo Alves:

> Essas leis, planos e programas foram elaborados desde o Brasil Colônia, passando timidamente nos períodos totalitários de 1937-45 e 1964-85, porém os Direitos Humanos foram reafirmados com a Constituição Federal de 1988, e aprimorados nos dias atuais com o Estatuto do idoso (lei Federal 10.741/03), o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8096/90), a lei Maria da penha (Lei 11.340/06), o Decreto de Acessibilidade (decreto-lei 5. 296/04) e o Plano Nacional de Educação em Direitos HUMANOS, entre outros, que colocam o país em posição privilegiada na afirmação dos Direitos Humanos (SILVA; ALVES, 2010, p. 19).

Em relação às reivindicações da população negra, os últimos anos também foram decisivos para a garantia de efetivação de algumas das principais reivindicações no campo da Educação. Assim, após o Estado brasileiro ter assumido suas responsabilidades frente à situação de escravidão, marginalização econômica, social e política dos/as descendentes de africanos/as, segundo o documento oficial da III Conferencia Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e as formas correlatas de intolerância, ocorrida em Durbam, em 2001, assumiu também implementar ações que combatessem toda forma de intolerância, entre elas, o igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática e a adoção de leis que proíbem a discriminação baseada

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 91 14/07/2015 14:43:49

em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, além de garantia de ambiente escolar seguro no que se refere a violência motivada pelo racismo e discriminação racial, entre outras formas de violência (CAVALLEIRO, 2006).

Na apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana (BRASIL, 2005), o Brasil afirma que, desde o período colonial, houve uma posição permissiva do País frente ao racismo sofrido pela população negra. E entende que, mesmo com todo o avanço, a realidade na educação brasileira se apresenta fortemente desigual entre brancos/as e negros/as, justificando a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), responsável pelas políticas públicas afirmativas com o objetivo de "(...) promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra, (...) revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo." (BRASIL, 2005, p. 8). A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, agora SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) é responsável pela questão da diversidade e programas e leis específicas. Todas essas resultantes da ação incansável da organização da população negra.

> (...) o governo federal sancionou, em março de 2003, a lei 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do Ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (...) A demanda da comunidade afro brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2005, p. 8-11).

Porém, somente a lei não garante a efetivação de ações que realmente contribuam com uma prática pedagógica que combata o racismo. Entre as ações necessárias, está a necessidade da formação dos educadores e das educadoras para que a temática possa ser abordada. Nas determinações das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 92 14/07/2015 14:43:49

História e Cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2005) ressaltam-se a necessidade do apoio sistemático aos/às professores/as, a articulação entre os sistemas de ensino, centros de pesquisas, estabelecimentos do Ensino Superior, movimentos sociais e escolas, com o intuito de garantir a formação docente, além da instalação de grupo de trabalho nos diferentes sistemas de ensino para cuidar dessa formação, e ainda a questão racial ser parte da matriz curricular nos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, os ensinos fundamental e médio, a Educação de Jovens e Adultos, a formação continuada dos/as professores/as da Educação Básica e do Ensino Superior.

É nesse sentido que o curso GDE vem para contribuir com a efetivação das ações necessárias para que as determinações das Diretrizes sobre o trato das questões raciais na escola aconteçam. O curso é resultado da articulação de três órgãos do governo brasileiro – Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) e Ministério da Educação (MEC) e dos órgãos internacionais atuantes na área de Direitos Humanos, Educação, Cultura e Sexualidade: o British Couincil, órgão do Reino Unido, e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Sua primeira versão aconteceu em 2006. Em 2008, o curso passa a ser oferecido pela SECAD/MEC para as instituições públicas de Ensino Superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), integrando a Rede de Educação para a Diversidade, no âmbito do MEC, num programa de formação para professores e professoras, abordando de forma associada questões de gênero, raça e etnia e orientação sexual (GDE, 2009).

> O curso Gênero e Diversidade na Escola pretende apresentar aos educadores e as educadoras da rede pública de Ensino Fundamental uma noção de respeito e valorização da diversidade, que conduza ao respeito aos direitos humanos. A escolha dos temas específicos a serem trabalhados- gênero, orientação sexual e relação étnico raciais, bem como a decisão de seu tratamento conjunto, parte do entendimento que os fenômenos se relacionam de maneira complexa, e que é necessária a formação de profissionais de educação preparados para lidar com esta complexidade e com novas formas de confronto (GDE, 2009, p. 261-2) .

Assim, o curso se apresenta como um instrumento de efetivação das leis e políticas públicas sobre a inclusão da questão étnico-racial e formação de

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 93 14/07/2015 14:43:49

educadores/as da rede pública sobre a temática. O desafio com a implementação do curso está dado. A forma de conduzirmos as discussões, as problematizações e as orientações podem fazer diferença para uma educação de promoção da diversidade.

GDE e a questão étnico-racial: transformando a prática docente

A questão étnico-racial é tratada no curso em sua relação com a diversidade de gênero e orientação sexual, porém, em disciplina específica foi possível o aprofundamento de questões históricas, de demandas atuais relativas à questão racial, com um olhar específico para a população negra.

Ressalta-se que, durante todo o curso, foi possível abordar essa questão, principalmente nas disciplinas: Movimentos Sociais, Ação Política e Atualizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Educação em e para Direitos Humanos, Diversidade e Desigualdade, além da disciplina específica intitulada Relações Étnico-raciais.

Num primeiro momento, na disciplina Movimentos Sociais, Ação Política e Atualizações da LDB, foi-nos apresentado o conceito de movimento social, a partir de uma contextualização histórica da ação de movimentos na luta pela educação pública de qualidade que atenda a todas e todos, à ação de movimentos e à relação com a legislação que pode considerá-los legais ou ilegais e as importantes conquistas dessas organizações na implementação de políticas públicas que, na história do Brasil, nem sempre estavam voltadas à promoção da igualdade quando tratavam da educação da grande massa.

Também, nessa disciplina, discutimos sobre as novas atualizações da LDB que, apesar do avanço, não garantem a participação cidadã e de movimentos sociais organizados num projeto educacional que valorize a diversidade das camadas populares.

Vivenciamos no curso GDE a discussão sobre direitos humanos, na disciplina Educação em e para direitos humanos. Analisamos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, lançado em 2007, pelo governo federal, na tentativa de difundir a cultura de direitos humanos no Brasil e que tem como as partes integrantes do seu conteúdo, programas voltados à população negra: Programa Nacional de Ações Afirmativas, Brasil Quilombola e campanhas pela diversidade cultural.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 94 14/07/2015 14:43:49

O curso também trouxe à reflexão o papel da educação no fortalecimento dos direitos humanos e a utilização do espaço privilegiado da escola para efetivação desses direitos. A educação esteve relacionada a temáticas pertinentes para a reflexão de direitos humanos, como educação inclusiva, educação para a diversidade, educação para valores e estratégias para a educação em e para direitos humanos.

Noutra disciplina do currículo do curso GDE, intitulada Diversidade e Desigualdade, refletimos sobre o desafio de propor a valorização da multiplicidade de culturas e sujeitos presentes em nosso país em detrimento da exclusão dessas diversidades que resultam na situação de desigualdade imperante entre os extratos que compõem a nossa população.

> É importante também que compreendamos que multiculturalismo não é simplesmente o fato de haver várias culturas no mesmo lugar, mas também a forma como os poderes legais, o Estado e aqueles legitimados pelos múltiplos contextos sociais (a escola, a mídia, a religião e outros) apresentam, organizam e articulam essas várias culturas a fim de que todas/os sejam tratadas/os como iguais (QUEIROZ, 2010, p.19).

Começamos discutindo conceitos importantes, como diversidade, desigualdade, multiculturalismo, promovendo o debate na busca de alargar horizontes. A preocupação era refletir sobre a construção das identidades que se faz necessária para então prosseguirmos nesse caminhar.

Foi apresentada, assim, uma gama de olhares sobre a temática para que pudéssemos dialogar sobre a visão do outro sobre questão tão complexa e continuássemos a fomentar a investigação sobre as temáticas.

Encerrando as atividades dessa disciplina, estudamos os documentos oficiais que refletem os movimentos de construção histórica no Brasil e no mundo e as questões das diversidades. Alguns documentos analisados (SILVA; ALVES, 2010): Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, aprovada em 2001 pelos 185 Estados-membros da Unesco, Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, fragmento da LDB e discurso do Ministro da Cultura do Brasil, Gilberto Gil, no ano de 2007.

Finalmente, a disciplina específica na qual tratamos da discussão sobre raça e etnia, nomeada Relações Étnico-raciais, possibilitou o aprofundamento

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 95 14/07/2015 14:43:50

dos estudos e a ampliação dos olhares acerca de questões tão carentes de reflexão no meio educacional.

Na primeira semana de trabalhos, percebemos a relação da nossa cultura com as raízes africanas. Foram apresentadas construções históricas de povos africanos que não são ensinadas na escola, fazendo-nos refletir sobre a educação que recebemos, embasada no eurocentrismo, e no porquê de tal ausência da valorização da rica cultura africana.

Num segundo momento, avançamos discutindo sobre o protagonismo negro na fragmentação do mito da democracia racial, exibindo a resistência dessa população à norma estabelecida, numa abordagem nova que não acredita na passividade do povo negro no tratamento de questão tão pertinente.

Para a terceira semana, entramos em contato com as lutas políticas e pudemos analisar, percebendo as conquistas, por meio de políticas públicas, ações afirmativas e reparatórias. A reflexão de escrita tão complexa exigiu dedicação.

> Discutir políticas e instrumentos de combate à desigualdade racial implica em debater um conjunto variado de fenômenos que estão na base desse processo. Serão aqui destacados o racismo, a discriminação direta, a discriminação indireta, o preconceito, que, em conjunto, mantém a população negra concentrada nos segmentos mais baixos da estratificação social brasileira (JACCOUD, 2008, p.138).

Foi proposto um fórum, no qual por meio da simulação de um tribunal, as/os cursistas tiveram de se posicionar.

> *A dinâmica de estudo será por meio da simulação de um Tribunal. Metade da turma deverá se preparar, buscando argumentos para defender uma ideia. A outra metade deverá defender a ideia oposta. O debate acontecerá por meio de um fórum coletivo (Proposta dada, AVA do curso).*

E os objetivos para essa atividade eram:

> *Conhecer e explorar políticas públicas de ação afirmativa e ação reparadora na educação. Compreender as políticas públicas como uma conquista do reconhecimento, por parte do Estado, da contradição sócio racial. (Proposta dada, AVA do curso).*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 96 14/07/2015 14:43:50

Na quarta e última semana da disciplina as/os cursistas foram instigadas/os a contribuir para a discussão de uma forma mais lúdica, elaborando o enredo e montando a apresentação de uma escola de samba. Todas e todos envolveram-se muito com a atividade e parecia mesmo que aproveitavam a primeira chance de investigar com a possibilidade de uma discussão mais aprofundada sobre o tema. Muitas e muitos tiveram a oportunidade de descortinar histórias de suas próprias famílias, revelando para todo o grupo o quanto essa temática é permeada de silêncios, o que vem dificultando o desvelamento dos preconceitos.

Primeiro há que se considerar que o curso cumpriu seu papel de desinstalar seus e suas participantes e envolvidos da cômoda cadeira de valores construídos e enraizados. As atividades propostas ao longo da disciplina levavam cada um/uma a refletir suas práticas, ficando claro nas falas das e dos cursistas, nos fóruns realizados:

> *À medida que aprofundamos nossas leituras nesse curso, vai crescendo em mim, um maior comprometimento com a causa não só dos negros, mas de todos aqueles que ainda vivem à margem da sociedade. Fico a lembrar dos fatos históricos, agora com um olhar renovado, de admiração por esse nosso povo que vem, de luta em luta, conquistando espaços e se fortalecendo. Que soube engolir o pranto e transformá-lo em canto por muitas vezes. (Cursista, Marta)*

> *Eu como educadora vivencio esta situação quando sugiro um trabalho em grupo e os mesmos questionam quando tem uma criança negra no meio. A aceitação só acontece com a intervenção, noto o preconceito muito visível. (Cursista Maura)*

> *Infelizmente, ao observar meus alunos, ainda observo uma desigualdade entre brancos e negros. Isso já melhorou bastante, mas ainda é visível. Poucos são os que venceram esse rubicão de preconceito. (Cursista Maria)*

Assim, um dos primeiros avanços percebidos é o olhar da cursista e do cursista sobre sua realidade. Claro que isso não acontece de forma uniforme e sem conflitos, pois num mesmo fórum, são relatadas situações contraditórias, como é possível perceber nessa conversa entre três cursistas sobre a situação da população negra:

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 97 14/07/2015 14:43:50

> *Os negros, em nossa sociedade atual, ainda estão ocupando uma parcela tímida em campos de ascensão social, no trabalho, na educação e outros espaços. Sabemos que esta realidade tem mudado, mas de forma bastante lenta. (Cursista Martins)*

> *Discordo plenamente com vc quando você se refere ao negro como uma parcela tímida em ascensão social. Esta semana pude comprovar que isso não está mais acontecendo, quando pedi um favor a uma pessoa negra na área da educação e ela me respondeu da seguinte maneira: vou ver o que posso fazer. Vcs não podem sentir o cheiro da porta da senzala que já vem escorar. Depois desse ocorrido passei a pensar de uma outra forma. (Cursista, Maria)*

> *Mas, às vezes, penso que o preconceito parte do próprio negro. Há pouco tempo tive uma oportunidade de observar em meu próprio trabalho uma colega que estava se sentindo diferente somente por ser negra, por sinal, excelente professora, mas ela não queria nem entrar na sala do café na hora do recreio, tive uma conversa com ela e ela me agradeceu muito e confirmou o que eu havia observado, disse que não estava se sentindo muito à vontade, olha isto aconteceu há menos de um mês. Parece absurdo, não é?(Cursista Renata)*

Percebemos aqui as dificuldades de romper com valores e posições já há muito arraigadas e uma reflexão totalmente desconectada com a questão histórica que vai de encontro ao posicionamento teórico-político do curso (GDE, 2009, p. 247) que aponta que "há que se desconstruir para se construir". E essa desconstrução passa por reflexão permanente das/os educadoras/es, inclusive sobre suas próprias construções a respeito da diversidade humana.

As atividades propostas possibilitaram essa reflexão. Não apenas às/aos cursistas, mas também às professoras/es tutoras e tutores, que sentiram a necessidade de rever posições, aprendizados, para que de fato contribuíssem com o propósito da disciplina e do curso, como nos aponta a professora tutora Luciene:

> *Percebo que ensinar-aprender sobre questões étnico-raciais perpassa revisitarmos nossos aprendizados, revisitar a história com olhares modificados, pois as lutas foram muitas e cotidianas, as negras/negros resistiram, trouxeram cultura (...) e foi assim*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 98 14/07/2015 14:43:50

> *que ensinamos-aprendemos em RER. Nossa cultura é construída, também com os artefatos culturais do povo negro. O ensino-aprendizagem de relações étnico-raciais deve perpassar esses saberes. Quando fui "aluna", minhas leituras, meus entendimentos encaminhavam para aprendizados de Princesa Isabel como heroína e tantos outros. Penso que, ensinar sobre as relações étnico-raciais deve possibilitar revisitarmos a história.*

A disciplina específica ia ao encontro de outras que abordaram a temática, das leis específicas, da organização social da população negra, contribuindo para que a temática racial e étnica estivesse presente durante todo o curso.

Alguns assuntos geravam mais conflitos, como por exemplo, a política de cotas, amplamente abordada quando simulado o tribunal sobre políticas públicas de ação afirmativa e reparadora que trouxe para a disciplina uma efervescência. Em algumas situações, a forma de entendimento dessas ações reparadoras como um favor, uma ajuda, a fobrava constrangimentos por parte de cursistas negros/as, falas como "eu sou capaz", "nunca precisei desse tipo de ação", "consegui vencer sozinha", apontam para a necessidade de ampliar esse debate. A disciplina traz as questões, não as esgotando, mas permitiu ampliar a reflexão sobre.

> *A dinâmica de debates sobre cotas gerou alguns conflitos, para alguns cursistas. Interessante pensar que um deles de origem afrodescendente ficou muito bravo com algumas considerações de colegas, acreditando que isso (cotas) é um tipo de preconceito, opinião que perpassa muitos pensamentos no cotidiano. Não é? dividir a turma entre favoráveis e não favoráveis, foi interessante, principalmente, por separarmos favoráveis aquelas/es que não aceitavam as cotas, motivando assim, que realizassem as leituras sobre os favoráveis. (Professora Tutora Luciene)*

> *Dividi a turma para o debate, procurando colocar os favoráveis no grupo dos contrários e vice-versa, pois percebia que muitos ao emitir suas opiniões, não tinham argumentos firmes, bem estruturados. Eram a favor ou contra e pronto. Mas o que mais se percebe é que muitos acreditam que as ações afirmativas/reparadoras se resumem na política de cotas e representam uma forma de discriminação. (Professora Tutora Rosemeire)*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 99 14/07/2015 14:43:50

São muitas as questões que se apresentaram e que exigem uma abordagem de forma ampla, em vários espaços, possibilitando que essa temática chegue a todos e todas. O entendimento do professor tutor Aureliano, responsável por uma das turmas do polo de Campo Belo, esclarece bem essa situação, afirmando que "para a maioria, talvez tenha sido efetivamente o primeiro contato com tal discussão, a primeira vez que a colocavam em análise de forma sistematizada e, por isso mesmo, precisaríamos de mais tempo na discussão desta temática". Podemos, dizer, portanto, que esse foi um passo, ainda que inicial, para que a questão étnico-racial seja uma realidade por todas/os vista.

Considerações finais

A primeira certeza é a de que o curso foi uma grande oportunidade, uma porta inicial que propicia o contato com a questão da diversidade e a inclusão delas no processo educacional. Mas não pode ser a única; precisa ser de fato a entrada para o trato dessas questões, pois fica claro o quanto é difícil lidar com alguns temas, tão intrínsecos à vida de cada um/a e, no caso da diversidade étnico-racial, exige mexer nas identidades, pensar no outro e na relação com sua história pessoal e, muitas vezes, derrubar identidades certas, concisas. É perguntar "Quem sou?" É um aprendizado que exige esforço, atividade reflexiva permanente. Assim, o GDE, de fato, foi essa porta, pois sua estrutura permitiu essa postura reflexiva, de todos os envolvidos.

Uma situação que chamou a atenção, é que na realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigido para a certificação, os outros temas abordados – Gênero e Sexualidade – foram escolhidos como eixos dos trabalhos em número bem maior. Num caso específico, o do polo de Formiga, nas duas turmas, entre 24 trabalhos, apenas dois TCCs abordam essa questão. Vale registrar aqui que uma dessas cursistas, ao pesquisar para avaliação final da disciplina, vivenciou um reencontro com a história de sua família, relatando no encontro presencial como descobriu a importância de sua família, principalmente os avós, para o Carnaval na sua cidade, tendo sido eles os criadores e responsáveis por uma Escola de Samba, fato que estava ficando esquecido.

O curso também possibilitou revisitar a história da população negra no Brasil, com o apoio de um material complementar elaborado por Celso Prudente (2011), professor doutor nessa temática e professor formador da disciplina "Relações étnico-raciais". Percebe-se também, a necessidade de ampliar o

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 100 14/07/2015 14:43:50

debate sobre ações afirmativas e reparadoras, principalmente sobre cotas na educação, buscando entendê-las parte de um programa.

Ainda há muito por se fazer quando pensamos essa questão. Conhecer as leis, efetivá-las, entender que o combate às discriminações é papel de educadoras e educadores e de todos os sujeitos envolvidos na escola. Foi durante o curso que muitas/os tiveram o primeiro contato, de fato, com a discussão sobre raça e etnia, reafirmando o quanto esse tema precisa ser rediscutido por todas e todos.

A própria Educação a Distância tem ainda muitos desafios para se consolidar, mas se aponta como um meio eficaz para contribuir na efetivação de propostas de formação de educadoras e educadores em temas necessários e urgentes.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2005. 35 p.

CAVALLEIRO, E. Valores Civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: **Orientações e Ações para a educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 256 p.

GDE - Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. 108 p.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.), JACCOUD, L., OSÓRIO, R. G., SOARES, S. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008. 180 p.

PRUDENTE, C. **Material complementar da disciplina Relações Étnico-raciais**. GDE. Lavras, UFLA, 2011. 154 p.

QUEIROZ, M. P. de M. Diversidade e desigualdade. In: QUEIROZ, M. P. de M. QUEIROZ NETO, E.; RIBEIRO, C. M. **Diversidade e desigualdade**. Guia de estudos GDE. Lavras: UFLA, 2010.133 p.

SILVA, A. J. de C.; ALVES, R. M. **Educação em e para Direitos Humanos**. Guia de Estudos GDE. Lavras: UFLA, 2010. 67 p.

SOUZA, M. de M. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2007. 175 p.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 101 14/07/2015 14:43:50

O uso de vídeos na EAD: compartilhando experiências e identificando contribuições no curso Gênero e Diversidade na Escola

Leandro Veloso Silva
Sayonara Ribeiro Marcelino Cruz

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 102 14/07/2015 14:43:50

Introdução

Vivemos um novo momento tecnológico, em que a televisão, o rádio, o computador e o telefone ampliam velozmente as possibilidades de circulação da informação e da comunicação, mudando nossa maneira de viver e, principalmente, de aprender. Nosso interesse por esse assunto parte da experiência como docentes na educação presencial e a distância, e da constatação de que, apesar de convivermos com a popularização das tecnologias digitais e das muitas possibilidades de sua incorporação na educação, há pouca reflexão sobre o uso delas.

Dentro desses recursos tecnológicos, propomos aqui um olhar especial para os vídeos. O uso de vídeos tanto na Educação a Distância (EAD) como na presencial pode parecer uma prática simples e já conhecida, mas, com um olhar mais atento, é possível perceber, como atentam Luciana Valle e Dulce Cruz (2003): que "muitos/as educadores/as ainda não se sentem seguros/as com essa ferramenta. E disso resulta uma utilização inadequada ou até mesmo a falta de utilização desses recursos tecnológicos" (p. 3). Tais autoras relatam que muitos/as professores/as, familiarizados/as com o vídeo e a TV em suas casas, não conseguem fazer uso dessas tecnologias como um instrumento pedagógico eficaz. E outros/as até por não saberem operar os equipamentos.

O que destacamos neste trabalho, é a utilização de vídeos como oportunidade de comunicação associada às novas tecnologias, pois estamos vivenciando a sociedade do conhecimento e o impacto das transformações sociais e tecnológicas na educação é inegável, especialmente na modalidade a distância, que utiliza intensamente tecnologias de base telemática (MILL, 2010, p. 43).

Assim, esse texto propõe reflexões sobre as contribuições que o uso de vídeos pode promover no processo da educação a distância, relatando também a dinâmica de utilização desse suporte midiático no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e mostrando as impressões de cursistas acerca das atividades propostas.

Foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas em uma das turmas para investigar como os/as cursistas identificaram as contribuições desses vídeos em seus processos educativos.

A partir dessas reflexões, esperamos, então, incentivar professores e professoras da EAD a utilizarem vídeos em suportes digitais, como aparato cultural, no sentido de criar uma educação mais dinâmica, plural, democrática

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 103 14/07/2015 14:43:50

e coletiva, pois não basta ser apenas usuário/a de informações, é preciso entrar na engrenagem da produção e reconstrução. A importância da nova mídia está na oportunidade de reforçar no/a aprendiz a posição de sujeito capaz de história própria (DEMO, 2003).

Re fletindo sobre o uso de vídeos na EAD

Durante décadas, lutamos para incorporar o uso de vídeos na educação sem muito sucesso. Um breve olhar pela história nos mostra que muitas das políticas públicas que buscavam implantar as mídias no processo educativo não obtiveram resultados eficazes. Ao discutirem esse assunto, Elbênia Silva, Liliam Figueiredo e Lucas Vale (2011) relatam que diversos programas e projetos são desenvolvidos pelo governo federal para disponibilizar a educação a uma parcela maior da sociedade e diminuir as diferenças, entre eles, destacam a "TV Escola" e o "Programa Salto para o Futuro". Contudo, esses projetos enfrentaram sérios problemas na sua prática, por não terem acompanhamento devido e foco nos resultados finais.

Atualmente, o grande desafio para a sociedade telemidiática é o de associar a educação com as possibilidades educativas das mídias, seja televisão ou vídeos, no sentido de atingir e atender, de maneira igualitária, a todas as classes sociais. José Manuel Moran (2005) considera que:

> A televisão, o cinema e o vídeo – os meios de comunicação audiovisuais - desempenham, indiretamente, um papel educacional relevante. Passam-nos continuamente informações, interpretadas; mostram-nos modelos de comportamento, ensinam-nos linguagens coloquiais e multimídia e privilegiam alguns valores em detrimento de outros (MORAN, 2005, p. 97).

Percebemos, então, que a TV e o vídeo hoje superam hierarquias e colocam a todos/as como telespectadores/as dos mesmos programas.

> O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante. Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão, mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la (FREIRE, 1996, p. 139).

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 104 14/07/2015 14:43:50

Cristiane Nova e Lynn Alves (2003) evidenciam o fascínio que as telas exercem, atualmente, nos seres humanos, remetendo-nos a uma estrutura de "nós" interligados como a um espaço de representação, que à medida que evolui a história da arte, se torna cada vez mais um poderoso espaço de representação simbólica onde os sujeitos projetam suas realidades vividas. Daí a necessidade de se refletir sobre o uso político que essas representações imagéticas podem gerar.

Por outro lado, o grande fascínio que o computador e a internet têm despertado tanto em cursos presenciais como pela EAD, pode ter antecipadamente colocado o "vídeo" como um recurso já ultrapassado, passando muitas vezes despercebido seu papel relevante de mostrar-nos novas maneiras de construir o pensamento, colocando à prova valores e ideologias vigentes na linguagem multimídia – e na utilização de vídeo.

Podemos (des)construir tais ideias, refletindo sobre o que nos traz o Dicionário Houaiss (2001) ao definir a palavra multimídia como "técnica para apresentação de informações que recorre simultaneamente a diversos meios de comunicação, mesclando texto, som, imagens fixas e animadas". E os pensamentos de Vani Kenski (2005, p. 2), quando nos remete a refletir que "em geral, quando nos referimos ao uso de mídias nos projetos educacionais, a nossa imaginação nos articula diretamente às mais novas oportunidades tecnológicas de informação e comunicação".

Refletindo sobre as oportunidades de comunicação associadas às tecnologias de informação, podemos nos amparar ainda mais nas ideias de Moran e suas reflexões sobre a contribuição desses meios de comunicação audiovisuais para a educação. O que nos leva a crer que o vídeo representa uma importante ferramenta multimídia a ser utilizada em atividades na educação presencial e a distância por ser dinâmico, por possibilitar aprendizagem e atingir todos os sentidos do sujeito social, despertando antes da compreensão, a sensibilidade para se chegar à razão.

> O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atinge por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 105 14/07/2015 14:43:51

> com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORAN, 1995, p. 2).

Imagens, sons, movimentos - múltiplos recursos – que podem produzir mensagens, facilitam o planejamento e a ação didática e conduz a um aprendizado verdadeiro.

A visão moderna e lúdica do vídeo é ressaltada pelo autor, quando nos remete a pensar sobre essa dimensão moderna, considerando-o como um meio de comunicação contemporâneo, novo e que integra várias linguagens e dimensão lúdica, pois permite brincar com a realidade, e mostrá-la aonde quer que seja necessário ou desejável.

A música e os efeitos sonoros utilizados no vídeo evocam lembranças de situações passadas, provocando associações.

> O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele - nos toca e "tocamos" os outros, que estão ao nosso alcance, através dos recortes visuais. (...) O vídeo explora também, e basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (MORAN, 1995, p. 28).

Na EAD, portanto, pode-se usar a sensibilidade despertada pelo vídeo para aproximar cursistas e docentes, e cursistas entre si, superando os empecilhos impostos pela distância física.

Mas é preciso atentar-se para a questão da intencionalidade, pois há tendências em apenas reproduzir modismos sem fundamentação teórica que embase o planejamento educação. Nesse sentido, Pedro Demo (2009) nos alerta que:

> O apreço a modismos revela, ao fundo, fragilidade teórica alarmante, porque indica que se adere àquilo que mais atrai no momento. O mundo das novas tecnologias é propício a modismos, em especial quando se supõe que mudança tecnológica significa, e isso é fato, mudança pedagógica. Muitas vezes, trata-se de "vinho novo em garrafa velha", como é o caso mais que típico do uso das tecnologias mais avançadas para "melhorar" a aula instrucionista. Tornar a aula mais encantadora é gastar encanto à toa, sem falar no prejuízo tecnológico. Perde-se de vista que uma das mensagens

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 106 14/07/2015 14:43:51

> mais lapidares das novas tecnologias é que, no fenômeno da aprendizagem, o centro é o aprendiz (...). Muitos professores, no entanto, aproveitam-se dos efeitos especiais tecnológicos para iluminar seu próprio palco, deixando os alunos como assistentes (DEMO, 2009, p. 61-62).

Muitos professores e professoras aproveitam-se das tecnologias para continuar sendo o centro da aula, mas Demo lembra que o/a aprendiz deve ser o centro do processo de aprendizagem.

Por outro lado, podemos nos deparar com pensamentos como os de Régis Debray (1992, p. 273) que afirma que: "o vídeo caracteriza-se por ser o mais puro representante cultural do universo de produção atual ou pós-moderno", e considera ainda que o vídeo possa ser um texto extremamente difícil de ser analisado dado o seu fluxo de estrutura com uma sobrecarga de informações cruzadas e signos que não existem isoladamente, frustrando formas tradicionais de interpretação, e nos atenta a pensar que "por meio do vídeo estar-se-ia diante não mais da imagem, mas simplesmente do visual". Percebemos que o autor reforça a questão da interpretação das imagens para que elas não se reduzam apenas ao visual, ou seja, é preciso haver intencionalidade na utilização do vídeo como suporte à aprendizagem.

Assim como a interpretação do texto escrito, a interpretação de imagens, sons e movimentos, requer habilidades específicas e bem desenvolvidas do e no sujeito que as interpreta, ou então se reproduz o que acontece com o/a leitor/a que lê um texto apenas decodificando sinais gráficos e não o interpreta como deveria, ou seja, não há entendimento necessário e significativo, não há contribuição intelectiva e cognitiva.

Há de se considerar o vídeo, então, como forma textual, de ler, saber e interpretar o conhecimento. E sem o desenvolvimento de novas competências para tal leitura e interpretação como de imagens e sons presentes nos vídeos, teremos um sujeito social que representa um/a espectador/a passivo/a.

A educação e os processos educativos da EAD propõem que se possibilite a construção de sujeitos sociais ativos e interlocutores, capazes de articulações de ideias e pensamentos e emitir posicionamentos críticos por meio da comunicação e da percepção que tem do mundo que os cerca, capazes de interação e interatividade. Lúcia Possari e Maria Lúcia Neder (2009) conceituam:

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 107 14/07/2015 14:43:51

> Interação – é processo pelo qual interlocutores "interagem" e decorre daí os efeitos de sentidos. Interlocutores – são entendidos como os dois polos de qualquer situação de comunicação (verbal, não verbal, mediada por tecnologias) (...) constroem sentidos conjuntamente. Interatividade – processo que permite a co-autoria entre o emissor e o receptor, ensejando a este último transformar-se, a partir de suas ações, em co-produtor de sentidos (POSSARI; NEDER, 2009, p. 41).

Identificamos esse sujeito social interlocutor, capaz de novas interpretações, interações e interatividades, nas mais variadas linguagens textuais, como a linguagem exposta pelo vídeo, o que se reforça na exposição dos pensamentos de Laura Martirani (1998, p. 2) quando afirma que: "a linguagem videográfica ao articular som e imagem, articula uma rede de signos que orientam o processo comunicativo, ora para a percepção, ora para a cognição".

A escola, com seus processos educativos, têm o importante papel de desenvolver no sujeito social, o espírito crítico, a capacidade de interpretação e associação da linguagem escrita, textual, oral, verbal, imagética e sonora, assim como suas compreensões e formulações de conceitos, de habilidades de análise e síntese, de criar situações de indagações e questionamentos.

E a compreensão e a utilização de oportunidades e formas diferentes de ensinar como a identificada na linguagem visual, oportunizada pelos vídeos, é fundamental na construção de sujeitos sociais que se permitem perguntar, questionar e problematizar o que estão vivenciando, experimentando, interagindo, vendo e percebendo, levando à formulação de possíveis respostas.

Com base nessas percepções, é importante também problematizarmos que tipo de educação nós queremos possibilitar? Sem esse questionamento corremos o risco de, tão somente, reproduzirmos na EAD, em sua proposta, cursos e disciplinas, os mesmos erros e deficiências tão questionados atualmente nas propostas da educação presencial, onde pouco se verifica uma educação libertadora (FREIRE, 1996), capaz de proporcionar a construção de saberes significativos e formar pessoas críticas, pensantes, aptas a promover mudanças no seu contexto sócio-histórico-cultural.

Celso Vallin (2010, p. 1) analisa como as ideias e proposições de Paulo Freire para uma educação libertadora podem valer em tantos fazeres e situações da EAD. Remete-nos a pensar que, em termos gerais, um curso ou disciplina precisa ter alma. "Essa alma, na visão progressista, qualquer que seja o tema de estudo, deve-se procurar ler o mundo que existe (a realidade que temos),

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 108 14/07/2015 14:43:51

relacionando essa realidade com os temas em estudo", e pensar em formas de mexer nesse mundo, transformando-o num lugar bonito, e bonito para todos e todas.

Refletir sobre tais possibilidades e formas, de como proporcionar e assegurar esta construção, certamente é um dos caminhos que deve ser trilhado na compreensão dos processos educativos possibilitados pela EAD.

Professores/as, alunos/as e a utilização dos vídeos: de quem é o papel principal?

Com o avanço das tecnologias comunicacionais cada vez mais se torna necessário trazer o audiovisual para o domínio da educação.

À medida que a nova geração trata a realidade social a partir das imagens televisivas, é preciso pensar numa nova abordagem ou concepção metodológica que a habilite a ler e escrever não só por meio de algarismos e letras, mas também compreender os sentidos por meio de imagens e sons, pois "o vídeo hoje, transcende a televisão, as imagens não são geradas com a única finalidade de serem usadas na televisão" (CAETANO; FALKEMBACH, 2007, p. 2). Nesse contexto, os vídeos podem representar uma pedagogia inovadora no processo de aprendizagem de alunos/as, que possibilite uma linguagem aberta, viva, e que tenha efeito estruturante de alterar as bases dos aportes educacionais.

Mas será que basta, seja na educação presencial ou a distância, ter acesso a um vídeo, assisti-lo, discutir sobre seu conteúdo ou escolher vídeos sobre temas tratados nas aulas para que se possa mudar ou ampliar a participação do/a aluno/a no seu processo de construção do conhecimento? Andressa Andrade, citada por Saulo Caetano e Gilse Falkembach (2007), já apontava o caminho das pedras: torná-lo/a autor/a, ou co-autor/a no processo de criação. Participar da experiência de conhecer, partilhar, produzir algo em equipe pode contribuir eficazmente para uma educação libertadora.

Segundo essa autora, alguns/as professores/as:

> Não percebem que o uso do vídeo não altera a relação pedagógica. O uso de novas tecnologias em projetos EAD e mesmo presenciais não altera a relação pedagógica e os modelos de ensino-aprendizagem, pois carrega velhas concepções pedagógicas. As tecnologias necessitam de outro elemento que as completem (ANDRADE, 2001 apud CAETANO; FALKEMBACH, 2007, p. 3).

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 109 14/07/2015 14:43:51

A utilização do vídeo pode representar sim, uma possibilidade real e positiva no processo de ensino-aprendizagem, se levar em consideração que é a figura do/a professor/a, ao pensar, elaborar, estruturar e articular sua utilização para complementar e sensibilizar o que se pretende o grande elemento diferenciador, como nos atenta Vânia Carneiro que acredita que é o/a professor/a, esse elemento, "Ele é o elemento de mudança. Ele necessita se preparar para assumir o papel de protagonista" (CARNEIRO, 2001 apud CAETANO; FALKEMBACH, 2007, p. 3).

Para que um vídeo seja utilizado com o intuito educativo e colabore na finalidade de educar, é preciso que o/a professor/a saiba incluir seu uso no plano de aula, com intencionalidade, como suporte e acréscimo aos materiais e meios de ensino utilizados. David Jonassen (1996) se contrapõe a um tipo de educação que chama de objetivista, cuja meta explícita é a instrução, e para a qual o conhecimento seria algo que se pudesse transmitir. Para ele, conhecimento não se transmite.

Numa visão construtivista, apoiando-se em Piaget e outros autores, apresenta o esquema que segue, para mostrar que o aprender é um processo de construção de significados e, para isso, as aulas, presencialmente ou distância, devem ser planejadas de forma que demandem pensamento de vários tipos: reflexivo, conversacional, contextual, complexo, intencional, colaborativo, construtivo e ativo.

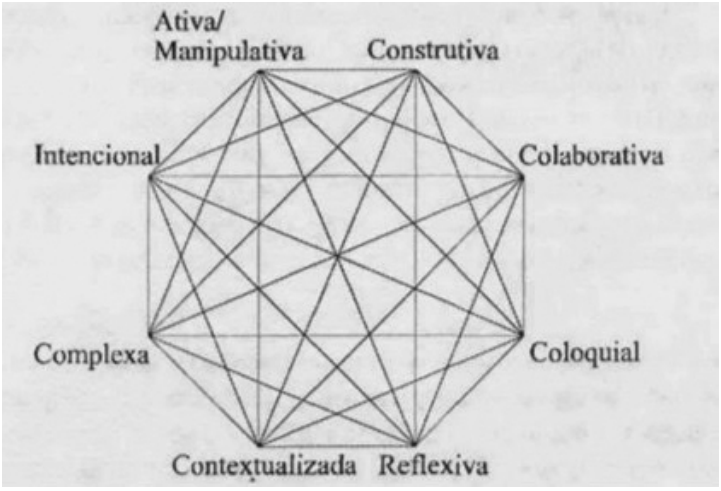


Figura 1: Aprendizagem significativa proposta por JONASSEN (1996, p. 73).

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 110 14/07/2015 14:43:51

Levando-se em conta a combinação dessas características com o uso das tecnologias, em especial os vídeos, e uma postura coerente e com interatividade na mediação pedagógica, pode-se conseguir a produção de conhecimentos.

Para Kenski (2004):

> É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino (KENSKI, 2004, p.77).

É preciso ter a estrutura necessária para que a docência possa apropriar-se dessas novas tecnologias, amparando-a na potencialização do uso do vídeo e exercitando processos de busca, seleção, disponibilização em ambientes virtuais, gravação e edição de seus próprios materiais, bem como edições e gravações caseiras que poderiam ser encomendadas aos cursistas. No planejamento de um curso em EAD, deve-se combinar método e mídia, na visão de Carneiro (2001):

> Quando se utilizam várias mídias, conseguem-se abordagens diferentes, representações diferentes e focos diferentes. E com isso a aprendizagem é potencializada (...) o papel do professor (...) é insubstituível nessas situações. São eles que ajudam a transpor barreiras e a suavizar ou mesmo resolver conflitos sócio-cognitivos (CARNEIRO, 2001 apud CAETANO; FALKEMBACH, 2007, p. 3).

Portanto, para que os vídeos ou qualquer outra mídia alcancem os objetivos de transformar as situações de ensino e aprendizagem é preciso que cada uma das partes envolvidas no processo de Educação a Distância assuma-se como "papel principal" dentro de sua área de atuação.

Vídeos: potenciais e possibilidades

Atualmente, há inúmeras possibilidades de selecionar, disponibilizar ou até mesmo produzir vídeos com e para finalidades educativas. Vera Lúcia Figueiredo ressalta ainda que: "hoje existe uma grande variedade de ofertas de vídeos preparados especialmente para auxiliar e ampliar a tarefa do professor (...) essa ajuda é tão representativa que não pode se entender a despensa desses recursos por alguns professores" (FIGUEIREDO, 1999, p. 56).

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 111 14/07/2015 14:43:52

A utilização do vídeo permite uma visualização de elementos do conteúdo de ensino, potencializa o conhecimento, pois permite não apenas ver e reconhecer, mas sentir e construir posicionamentos e posturas.

Dependendo de como foi planejado e produzido, o vídeo pode ser, por si só, um objeto de aprendizagem. Fernando Schnaid et al. (2003) apontam para a necessidade de aprofundarmos a discussão em torno das potencialidades dessa mídia digital, não só no âmbito educacional, mas nas áreas técnicas como nos cursos de Comunicação e Informática, quando se utilizam os ambientes virtuais de aprendizagem para possibilitar o vídeo como suporte ao conteúdo teórico, e disparadores de pesquisa e aprofundamento:

> As potencialidades geradas pelos ambientes virtuais, entretanto, agregaram novas razões aos defensores do uso de vídeos educacionais, sejam eles aulas gravadas ou produções mais elaboradas, as quais podem, hoje, estar associadas em conjuntos que favorecem a interatividade, a integração com bancos de dados e outras fontes de pesquisa e aprofundamento. (...) Sugere-se que os vídeos, assim como todos os outros suportes de mídia educacional, devem ser usados segundo a necessidade e a especificidade de cada conteúdo e de cada conjunto de alunos (SCHNAID et al., 2003, p. 5).

Na prática docente, verificamos que, muitas vezes, os vídeos são escolhidos sem muito critério, desvinculados do contexto e ficam apenas na sensibilização de alguma temática ou conteúdo, restringindo a análise do repertório representacional (individual e/ou cultural) de elementos visuais processando o reconhecimento, a identificação e a interpretação do que viram, de forma automática, não consciente, agindo como receptores passivos.

No contexto da EAD, é importante que o uso de vídeos faça parte do projeto didático e da intencionalidade do/a professor/a, levando-se em conta a realidade e o contexto dos/as cursistas, mas é preciso ter cuidado para que o trabalho com vídeos, sejam eles pré-selecionados ou produzidos pelos/as cursistas, não se atenha ao senso comum, ou ainda, que sejam reproduzidas ideologias massificadoras que em nada contribuem para a renovação de ideias ou a produção de conhecimento.

Já em 2003, Nova e Alves atentam para o fato de que temos pela primeira vez na história a possibilidade de integrar, com rapidez e eficácia, todos os tipos de mídia num único suporte. A partir disso, abre-se um espaço para a criação de novas linguagens, novas interações entre pensamento e comunicação,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 112 14/07/2015 14:43:52

propiciando o sujeito tornar-se co-autor do seu processo de construção e difusão do saber. Visualizam-se, portanto, caminhos para aproximar as distâncias e fronteiras entre emissores e receptores, consequentemente trazendo para a EAD a lógica da cultura digital que emerge das novas gerações.

Na prática, podemos aproveitar a riqueza dessas novas possibilidades, criando oportunidades para que os/as cursistas potencializem-nas em situações onde possam criar seus próprios vídeos, combinando as diversas linguagens numa forma de expressar o real e (res)significar o uso das tecnologias. Segundo Jonassen (1996):

> Com o advento dos monitores de alta resolução, som e cartões de compressão de vídeo, memória de acesso casual para computadores pessoais, a multimídia tem sido condensada somente em um box. O computador de mesa é capaz, agora, de captar sons e vídeo, gerar todos os tipos de gráficos, incluindo animação, e integra-os todos dentro de uma única apresentação multimídia. Indivíduos com pouca experiência podem tornar-se seus próprios artistas, editores ou produtores de vídeo (JONASSEN, 1996, p. 77).

A indexação de vídeos ainda é um problema em aberto, segundo um estudo feito por Adriana Dallacosta, Liane Tarouco e Sérgio Franco (2007). Esse procedimento pode modificar a maneira de se trabalhar os vídeos, saindo da linearidade para a possibilidade de se navegar dentro deles, selecionar as partes de acordo com os objetivos a que se propõe, facilitar o planejamento pedagógico e tornar a aprendizagem mais participativa.

Existe também uma enormidade de vídeos produzidos por alunos/as disponibilizados na internet. "O YouTube é um dos exemplos da facilidade de acesso e disponibilização de vídeos. Mais de 65 mil vídeos são colocados por dia na rede e são mais de 100 milhões de acesso" (FORTES, 2006, p. 65).

Acrescenta-se a isso, as facilidades, a flexibilidade e a rapidez com que a digitalização alcançou a produção e a apropriação de vídeos e a programação televisiva em diversos formatos, disponibilizados em qualquer lugar, espaço e tempo. Na prática, professores/as e alunos/as podem ter acesso a diversos tipos de mídias e ferramentas digitais que podem ser utilizadas na interatividade das aulas.

Nessa perspectiva, os vídeos estariam contribuindo para que a EAD avançasse no sentido de propiciar a construção de saberes mais plurais, coletivos e interativos, colaborando com uma educação voltada para as necessidades atuais.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 113 14/07/2015 14:43:52

Compartilhando experiências e identificando as contribuições do uso de vídeos

No curso GDE, tivemos a utilização de vídeos de muitas formas e percebemos como esse uso fez diferença na condução dos processos de aprendizagem em várias disciplinas. Cada proposta e utilização de vídeo possibilitou outra dimensão do conhecimento e esse potencial pôde ser explorado, identificado, interpretado e absorvido, pelo que percebemos nas falas e relatos dos/as cursistas, quando indagados/as e questionados/as sobre a utilização do vídeo.

> *Os vídeos contribuíram para familiarizar o conteúdo da disciplina, além de abrir espaço para novas opiniões e conceitos.* ***William***

> *O texto visual além de ser mais agradável é sempre mensurado de forma a nos facilitar a compreensão.* ***Arlete***

> *Com o uso do vídeo, os assuntos se tornam bem mais tranquilos de serem explorados e com isso, nosso estudo fluiu bem melhor. Joana*

> *Acredito que as imagens nos ajudam a entender melhor os assuntos abordados.* ***Elisa***

O que identificamos e analisamos por meio desses relatos entrelaçam reflexões entre teoria e prática, que buscamos identificar até agora neste trabalho. Percebemos que as propostas disciplinares amparadas pela utilização de vídeos possibilitaram (re)construções de saberes acerca da problematização das questões de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, temáticas centrais do GDE.

A possibilidade de utilização dos vídeos apontou também certa ansiedade provocada pelo processo de mudança no sentido de se utilizar formas não convencionais de compartilhamento, de experiências e aprendizagens no e em grupo.

Todos/as os/as cursistas entrevistados/as apontaram de forma unânime que o uso do vídeo teve como foco essencial e objetivo enriquecer a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Foram utilizados vídeos em nove das treze disciplinas, de formas e intencionalidades variadas. Em alguns casos, os/as cursistas deveriam criar

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 114 14/07/2015 14:43:52

e produzir vídeos (vídeos – narrativas – roteiros – imagens) para expressar o aprendizado para compartilhar novas ideias e articular pensamentos na (re) construção dos saberes.

Identificamos no GDE, cinco categorias, conforme a utilização dada aos vídeos: vídeos educacionais e documentários; vídeos específicos produzidos pelo/a professor/a; vídeos temáticos indicados pelo/a professor/a; vídeos temáticos produzidos pelos/as próprios/as cursistas; e vídeos de forma geral utilizados e compartilhados pelos/as cursistas.

Esses vídeos contemplavam: documentários / filmes e/ou cenas de filmes / cenas de novela / propagandas publicitárias / vídeoaula / trechos de filmes / desenho animado comercial / outras animações / vídeonarrativa / vídeo "caseiro " (capturado na internet com intuito de ilustrar fatos e/ou situações problematizadas) / etc.. Todos utilizados seguindo uma proposta pedagógica direcionada pelas disciplinas e por seus/suas respectivos/as professores/as, com objetivos de navegar e explorar mais a fundo, as temáticas enfocadas.

O uso dessa diversidade de vídeos foi possibilitado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e nos momentos presenciais. Pelo AVA, os vídeos eram disponibilizados e podiam ser vistos uma ou muitas vezes, e até baixados e guardados em meio digital. Nos momentos presenciais, os vídeos eram expostos para visualização e sensibilização direcionadora das discussões e contextualizações das temáticas que introduziriam, a seguir, o foco de cada disciplina.

Em ambos os momentos, a função dos vídeos era agir como disparadores para problematizações das temáticas e fazer surgir (des)construções, (re) construções, e exposições de ideias e pensamentos do/a cursista, relacionando conteúdo estudado ao conteúdo de cada vídeo.

Vídeos educacionais e documentários: tiveram cunho explicativo e direcionador do processo de identificação e participação dos/as cursistas no curso em relação aos conteúdos de aprendizagem, ao material impresso e as indicações de leituras e estudos.

Este tipo de vídeo foi utilizado, por exemplo, pela disciplina Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, que propunha, por meio da disponibilização de pequenos tutoriais, uma maior proximidade com o ambiente virtual – a ambientalização das chamadas e conhecidas "salas virtuais", cenário de cada disciplina, onde aconteciam as trocas de conhecimentos e os (re)conhecimentos das propostas da disciplina.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 115 14/07/2015 14:43:52

Vídeos específicos produzidos pelos/as professores/as: em algumas disciplinas, criaram a oportunidade de direcionar o aprendizado e explorar mais intencionalmente os conteúdos específicos de cada temática, associando a sustentação teórica com situações práticas.

> *Estudamos as teorias e, por meio dos vídeos, podíamos entender melhor e comparar o entendimento das leituras.* ***Suelen***

Vídeos temáticos indicados pelo/a professor/a: para sustentar e complementar a exposição do conteúdo com a função de problematizar a realidade vivenciada e presenciada nas temáticas abordadas. Foi possível assistir a vídeos que contemplavam as discussões em foco, foi possível pesquisar vídeos que dialogassem com os textos e conteúdos estudados, foi possível buscar, compartilhar e indicar vídeos que também complementavam as ideias e pensamentos que se (re)construíam.

Os vídeos de conteúdos específicos foram utilizados por disciplinas como: Educação em e para os Direitos Humanos – EDH / Diversidade e Desigualdade – DD / Gênero – GE / Relações Étnico-Raciais – RER / Sexualidade e Orientação Sexual – SOS / Avaliação: Projetos e Aparatos Culturais – APAC.

Sendo assim, foi possível reconhecer os direitos humanos, reconhecer as infâncias, reconhecer a diversidade cultural, reconhecer as raças e etnias, reconhecer gênero - as masculinidades e as feminilidades, reconhecer as sexualidades, reconhecer os preconceitos e as discriminações, enfim, um emaranhado de (re)conhecimentos que se estruturavam à medida que os vídeos iam sendo propostos, incorporados, assistidos, utilizados e analisados, identificando criticamente os possíveis conceitos veiculados, as imagens, os estereótipos, os preconceitos, as discriminações e até a linguagem sexista de cada exposição. Era como se o aporte teórico tivesse continuidade, em termos de compreensões.

> *Os vídeos mostraram bem o que viria a seguir, trazendo maior compreensão e informação do conteúdo que seria estudado. Além é claro de dar uma visão cheia de recursos prazerosos para assistir.* ***Elisa***

Vídeos temáticos produzidos pelos/as cursistas: com o propósito de abordar de forma direta as temáticas em estudo, os/as cursistas tiveram a possibilidade de criar e produzir vídeos educativos, preocupando-se desde a

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 116 14/07/2015 14:43:52

construção do roteiro até a edição e a produção, o que proporcionou experiência significativa no processo de aprendizagem, não só por problematizar a temática em foco, mas, principalmente, por sensibilizar tais questionamentos por meio das vivências experimentadas.

A criação de vídeos fez parte das atividades presenciais de avaliação, uma forma inovadora e ousada de avaliar o desempenho dos/as cursistas, possibilitado pela disciplina SOS, cuja proposta era a estruturação, a elaboração e a produção de um vídeo, tendo como disparador temático à sexualidade humana.

A execução de tal proposta possibilitou a todos/as pesquisarem e utilizarem-se das linguagens que o vídeo pode proporcionar como os recursos de áudio e imagem para a confecção de material educativo no formato de vídeos. O resultado foram belíssimas produções e exposições fílmicas para encerrar os estudos dessa disciplina, acontecendo de forma muito prazerosa.

> *Foi uma proposta interessantíssima! Tanto a elaboração do roteiro, quanto a produção foram muito proveitosas. Assistir aos vídeos produzidos pelos colegas, durante o encontro presencial, superou as expectativas. Considero ter sido uma das atividades mais prazerosas de se elaborar, já que além da proposta ser muito criativa, exigiu, de nós cursistas, bastante criatividade também.* ***Larissa***

Vídeos de forma geral: utilizados e compartilhados pelos/as cursistas, traziam a intencionalidade de expor e interagir com as compreensões em relação ao tema abordado. Essa proposta de uso de vídeo possibilitou a busca por filmes, cenas de filmes, de novelas ou vídeos caseiros que representassem o aporte teórico. Possibilitou a análise de propagandas publicitárias, desenhos animados, animações e exposição fílmicas, com intuito de identificar as intenções embutidas em cada tipo de produção, assim como suas representações e reprodução de estereótipos.

Nessa categoria, os vídeos também fizeram parte do processo de avaliação, por meio dos quais os/as cursistas deveriam identificar os conceitos embutidos, relacionando-os aos estudos e leituras propostos anteriormente.

Assim, as (re)construções do conhecimento foram possibilitadas e sustentadas, ora pela busca e utilização de vídeos, ora pela criação e produção de vídeos com intuito educativo, firmando contato com a mídia digital, e a

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 117 14/07/2015 14:43:52

possibilidade do aprender pela sensibilização da imagem, do som, do áudio e do visual como um todo, sempre com a intenção de ser complemento suporte do conteúdo teórico.

As informações obtidas com as verificações dos/as cursistas entrevistados/as nos permitiram identificar uma série de vantagens, que conferem ao uso de vídeos a concreta capacidade de: familiarizar e assimilar melhor o conteúdo; abrir espaços para o uso da criatividade; propiciar análise crítica, troca de opiniões e aprendizagem significativa; além de assumir características de uma atividade prazerosa.

E de possíveis desvantagens ou obstáculos: problemas com a conectividade e utilização da internet para a obtenção e visualização de vídeos; perda de tempo para baixar e carregar os vídeos, em decorrência do tipo de conectividade com a internet; dificuldades em se criar e editar vídeos por falta de conhecimento específico; falta de assistência e conhecimento de informática.

De uma forma geral, pudemos compreender que para os/as cursistas participantes do GDE, os vídeos potencializaram a construção do conhecimento, re fletindo sobre os temas de forma prazerosa, possibilitando as trocas de conhecimentos e vivências por meio da mídia digital.

> *A mídia digital possibilita a facilidade no acesso do material, repercute o conhecimento, a inovação de pensamentos e opiniões facilitando o aprendizado.* ***Wiliam***

Relacionando o discurso dos/as participantes com aporte teórico consultado, são inegáveis as contribuições dos vídeos como recurso didático pedagógico nos processos de EAD, abrindo espaço para se trabalhar em grupo, de forma colaborativa, promovendo a interação, desenvolvendo a criatividade e instigando a busca de soluções de problemas no domínio das ferramentas tecnológicas.

Contudo, evidencia-se a necessidade de se aprofundar as discussões sobre o tema, buscando as inúmeras possibilidades de uso e formas de aproximar docentes e discentes da superação dos desafios que a aprendizagem implica.

Re flexões que não se findam...

O vídeo – em mídia digital – alcança níveis da percepção humana que outros meios não alcançam e podem proporcionar oportunidades de criação e modificação de conhecimentos tornando espaços na EAD mais ricos.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 118 14/07/2015 14:43:53

Assim como o cinema, a produção de vídeos é uma arte, e na educação libertadora, arte não se presta aos objetivos consumistas, mas se torna espaço de troca e interação. As mensagens expressas e intrínsecas em um material audiovisual devem ser discutidas à luz de teorias educacionais e sociais de maneira que os/as alunos/as exercitem o pensamento crítico e busquem interagir com o que lhes é apresentado.

O ideal dentro de um curso a distância, que atenda à visão progressista e de interatividade, é que todas as atividades que envolvam as tecnologias levem à reflexão e busquem propor ações que contribuam para a construção de um mundo melhor, que é o que tanto almejam as e os teóricos que embasam nossos pensamentos percorridos até aqui, e o que nós, como professores/as pesquisadores/as e atuantes na EAD, buscamos: ligação entre teorias e realidades.

A EAD tem caminhado a passos largos e os desafios que nos apresentam são muitos. É preciso que nos arrisquemos a experimentar o novo e a reinventar o velho, integrando as novas tecnologias na formação humana, do presencial ao virtual, do sensorial ao racional, sempre com ética, e integração entre teoria e prática, sem perder de vista a educação libertadora, o ensino focado na aprendizagem crítica, reflexiva com interatividade.

Dependendo do contexto em que vivemos, essas inovações nos parecem distantes, portanto, é importante trazer o assunto para reflexão, para que os/as envolvidos/as no processo da EAD estejam bem informados/as, para se apropriar de maneira concreta dos benefícios das inovações tecnológicas e comunicacionais.

Tenhamos em mente que não basta estarmos diante de uma tela com todas as interfaces que o desenvolvimento tecnológico nos apresenta. É preciso, antes de qualquer coisa, estar em condições de participar ativamente dos processos de inteligência coletiva, com o objetivo de superar a recepção passiva de informações, e não sucumbir aos aportes teóricos e modelos educacionais dominantes, contribuindo para que a educação seja um meio de valorização de culturas, competências e recursos de maneira igualitária e colaborativa.

Com base nas reflexões que esse estudo nos proporcionou, consideramos, finalmente, que o uso de vídeos na educação deve ser acompanhado de um posicionamento crítico e de um debate constante por parte dos/as envolvidos/as no processo de EAD sobre o planejamento e a incorporação de tecnologias dentro de um contexto amplo que envolve mudanças sociais e educativas.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 119 14/07/2015 14:43:53

Apaixonamo-nos pela TV e deixemo-nos apaixonar pelo uso e produção de vídeos, não porque queremos ser modernos/as, mas porque desejamos uma educação que liberte jovens e adultos para a construção autônoma de saberes individuais e coletivos que contribuam para democratização do ensino, para a redescoberta do prazer de ensinar e aprender e melhores formas de re fletir e se viver nesse mundo tecnologicamente desenvolvido. Enfim, re flexões que não se findam...

Referências bibliográficas

CAETANO, S. V. N.; FALKEMBACH, G. A. Morgental. YOU TUBE: uma opção para uso do vídeo na EAD. CINTED-UFRGS – **Novas Tecnologias na Educação**. V. 5; n. 1, Porto Alegre, julho, 2007. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/3aSaulo.pdf>; Acesso em 30/09/2011.

DALLACOSTA, A.; TAROUCO, L. M. R.; FRANCO, S. R. K. Vídeos indexados: que benefícios trazem para o professor e para os alunos. **Revista Renote**: Novas Tecnologias em Educação. V 5 n. 1. UFGRS – 2007. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/3bAdriana.pdf>. Acesso em 30/09/2011.

DEBRAY, R. **Vida e morte da imagem**: uma história do olhar no ocidente. Petrópolis, Vozes, 1994. 374 p.

DEMO, P. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, M. (org.) **Educação online**. Edições Loyola, São Paulo, 2003. 512 p.

_____. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. Vol. 1, n. 1, p.53-75, Agosto/2009. Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/docenciaepesquisaeducacaofisica/article/viewFile/80/140>; Acesso em: 10/10/2011.

FIGUEIREDO, V. L. F. et al. **Mídia & Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. 161 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FORTES, D. **YouTube**. Info, São Paulo, Ano 21, Nº 245, p. 33-35, ago. 2006.

HOUAISS - Dicionário Eletrônico **Houaiss** de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda., 2001, 1 CD-ROM, Ms Windows XP Professional.

JONASSEN, D. **O uso das Tecnologias na Educação e a aprendizagem Construtivista**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2504.pdf?> Acesso em: 20/03/2012.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 120 14/07/2015 14:43:53

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. 164 p.

_____. Gestão e uso das Mídias em Projetos de Educação a distância. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul. 2005-2006, Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:nBThQBZlkIsJ:revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/3099/2042+KENSKY,+V.M.+Gest%C3%A30+e+uso+das+M%C3%ADdias+em+Projetos+de+Educa%C3%A7%C3%A30+a+dist%C3%A2ncia&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESgjiUDaDJcaKDXlf7LSGsXqAeQVJdXZhxwtzIURWboiB_8GiCek7X-3uotrwIEw8V7mmohScyOU3VUCV219322OteEWBM-MpxhQdyc3cPaU1hgjh-nd56BSXsK5Cv9NbcexmQSl&sig=AHIEtbTqzSrWHqtfQ1taBroGHrc863hJxQ> Acesso em 30/09/2011.

MARTIRANI, L. A. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1998, São Paulo. **O vídeo no ensino universitário**: uma experiência com a Pedagogia da Comunicação. São Paulo: ECA – Escola de Comunicação e Artes da USP, 1998. Disponível em: <hhttp://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/094.pdf>. Acesso em 9 jun. 2007.

MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. M. (org). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos – SP – Edufscar, 2010. 344 p.

MORAN, J. M. A proposta de utilização de vídeos. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA - Ed. Moderna, n. 2, p 27-35, jan./abr. de 1995.

_____. Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: **Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 96-100. Disponível em < http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_tecnologias.pdf > Acesso em maio de 2012.

NOVA, C.; ALVES, L. Estação on line: a "ciberescrita", as imagens e a EAD. In: SILVA, M. (org.) **Educação online**. Edições Loyola, São Paulo, 2003, p. 105-134.

POSSARI, L. H. V.; NEDER, M. L. C. **Material didático para EAD**: processo de produção. Ed. UFMT, Cuiabá, 2009. 104 p.

SCHNAID, F. et al.. **Uso adequado de linguagem de vídeos para EAD**. 2003. Disponível em: http://nourau.uniararas.br/pt_BR/document/?code=206; Acesso em: 25-10-2011.

SILVA, E. M. R.; FIGUEIREDO, L. P.; VALE, L. C. Apresentação e análise crítica: TV Escola e Salto para o Futuro. In: **Anais**... do V Colóquio Internacional Mídia & Educação. Educação e contemporaneidade. Sergipe, 2011.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 121 14/07/2015 14:43:53

VALLE, L. R. de L. D.; CRUZ, D. M. Reinventando a TV e o Vídeo na Escola: Uma experiência com a TV-Escola e os professores da Rede estadual de ensino do Paraná. Athena – **Revista Científica de Educação**, v. 1 n. 1, jun./set. 2003. Disponível em: <http://www.uniexp.edu.br/revista_athena/Revista%20Athena_set2003.pdf>. Acesso em: 25/10/2011.

VALLIN, C. **EAD** - Educar Aprendendo a Dialogar: uma experiência progressista e participativa. Disponibilizado pelo autor em aula no Mestrado Profissional em Educação/UFLA. 2010. 24 p.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 122 14/07/2015 14:43:53

Plágio, cópias e exercício da autoria: reflexões sobre a escrita em trabalhos na pós-graduação

Celso Vallin
Aureliano Lopes da Silva Júnior

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 123 14/07/2015 14:43:53

Introdução

Precisamos admitir que tivemos graves e frequentes problemas com o plágio no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e o que pretendemos aqui é uma reflexão sobre esta prática e o cenário contemporâneo da relação ensino-aprendizagem. Desde o início do curso, aconteceram casos de plágio e, aos poucos, foi ficando claro que essas situações ocorreriam tantas vezes e de forma tão ampla, levando-nos a discutir o próprio tema: plágio e autoria.

Ao finalizar o curso, compreendemos que, nas primeiras disciplinas, deveríamos ter refletido mais explicitamente sobre o papel do/a estudante, desenvolvido atividades e ensinamentos relacionados a uma proposta clara sobre como fazer citações e referências nos moldes acadêmicos, e também sobre o valor da autoria. Voltando ao que foi feito nas primeiras disciplinas, observamos que citações e referências não foram uma preocupação inicial central. Essas questões foram tratadas inicialmente como algo que esperávamos que já fosse conhecido dos cursos de graduação. Depois, mais para o final do curso, percebendo as seguidas dificuldades e problemas, tratamos de ensinar, acompanhar e exigir tais procedimentos, em cada trabalho apresentado, isso, antes do período de construção do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

A questão do plágio foi apresentada aos/às cursistas logo na primeira semana, quando ainda se habituavam à ferramenta virtual. Desejávamos apresentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) desse novo curso que se iniciava e começarmos nossas relações com cursistas, conhecendo-nos, dialogando, construindo nossa trajetória pouco a pouco. Mais do que entender e dominar a ferramenta computacional, desejávamos que se sentissem participantes do curso, apropriando-se de suas temáticas e do posicionamento crítico subjacente a todas as atividades, textos e propostas. Pensávamos não ser possível tocar nas temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais e seus cruzamentos com os direitos humanos, ambiente escolar, políticas culturais e de identidade sem que tal senso crítico fosse exercitado, quiçá um posicionamento político perante a instituição escolar e o mundo.

As disciplinas do GDE foram estruturadas de modo a termos discussões e produções coletivas e em cooperação entre cursistas, principalmente no espaço dos fóruns e ferramenta wiki, bem como solicitamos a escrita de textos individuais sobre temáticas pertinentes a cada disciplina. Pedíamos a elaboração de comentários sistematizados em forma de pequenos textos sobre

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 124 14/07/2015 14:43:54

determinado tema e/ou artigo, estruturação de atividades e/ou ações passíveis de serem desenvolvidas em escolas, sínteses críticas de artigos lidos, entre outras. Na disciplina Diversidade e Desigualdade, por exemplo, pedimos que lessem dois textos (BRANT, 2005; PNUD, 2004) e, a partir daí, pedia-se:

> Pesquise e identifique dimensões nos documentos apresentados que coadunam aos seus interesses acadêmicos, pessoais e/ou profissionais. Desenvolva uma análise argumentativa, por meio de texto dissertativo em torno de 30 linhas, sobre o discurso político desses documentos e a efetiva realidade dos cotidianos sociais vivenciados na atualidade. É importante que sejam sinalizados no texto os documentos selecionados e compilados para reflexão. No mínimo dois documentos devem ser apresentados e analisados, entretanto, é desejável a análise sistêmica do conteúdo de todos eles (proposta dada, disciplina DD, AVA do curso).

Além disso, cada disciplina contava com material impresso, que poderia subsidiar as discussões que incentivávamos nos fóruns e nas sínteses críticas. Os materiais didáticos, tanto o impresso, quanto o disponibilizado pela internet, foram pensados para que os/as cursistas encontrassem aporte teórico e tudo convergia ou, ao menos acreditávamos nisso, para que cada cursista se sentisse "dono/a de seu próprio curso" e, portanto, sua autoria prevalecesse sobre qualquer outra forma de apresentação de ideias e discussões.

Apresentar e discutir uma temática nova para a maioria dos/as cursistas e estimular sua autoria, construída aqui, tanto em seus textos e atividades, como também na forma relativamente autônoma pela qual percorreriam o AVA, vai ao encontro do que afirma Pedro Demo (2011, p. 133) acerca das dinâmicas necessárias ao currículo: "de um lado, o tratamento adequado de conteúdos (indispensáveis para a profissionalização); de outro, sua aprendizagem profunda, principalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender".

Ao "aprenderem a aprender", sentir-se-iam mais à vontade para criar, para experimentar a composição de um texto próprio, baseado em artigos de autores/as outros/as, mas criados por eles e elas. Essa aposta vem, principalmente, do reconhecimento de que todos e todas escrevem e em momento anterior a esse estímulo do curso GDE já faziam "textos também, porque texto é a própria vida, à medida que cada qual a 'escreve', em parte. Não faz texto sofisticado, porque

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 125 14/07/2015 14:43:54

lhe faltam condições. Mas pode começar, começando do começo" (DEMO, 2011, P.134).

Plágio e autoria

A professora Obdália Silva, da Universidade do Estado da Bahia, deu um grande passo ao trabalhar o tema do plágio juntamente com o desafio da autoria, em 2008. Ela bem ampliou a visão sobre o problema. Prova disso é o interesse geral ao seu artigo, em terceiro lugar do Scielo, com mais de 66 mil acessos (SCIELO, 2011). Revendo autores/as que tratam de temas correlacionados, definiu o plágio como

O plágio se caracteriza com a apropriação ou expropriação de direitos intelectuais. O termo "plágio" vem do latim "plagiarius", um abdutor de "plagiare", ou seja, "roubar" [...]. A expropriação do texto de um outro autor e a apresentação desse texto como sendo de cunho próprio caracterizam um plágio e, segundo a Lei de Direitos Autorais, 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, é considerada violação grave à propriedade intelectual e aos direitos autorais, além de agredir frontalmente a ética e ofender a moral acadêmica (FONSECA, apud SILVA, 2008, P. 358).

Comparando com a ideia de que um galo sozinho não tece um amanhecer (MELO NETO, 2005 apud SILVA, 2008), lembrou que também as teorias e as criações humanas são fruto de muitas reconstruções, processo do qual tomam parte tantas pessoas que fica até impossível considerar. Essa visão vai contra todo o mito da genialidade, tão cultivado em nossos tempos, quando se fala em "quem inventou" alguma coisa. Lembremos ainda que o conhecido inventor, na maior parte das vezes é masculino, branco, americano, de classe média e heterossexual. Isso concorda com visões antropocêntricas, eurocêntricas e colonizadoras das mais atuais. Conceitos que procuramos desconstruir em atividades e estudos desenvolvidos em várias disciplinas desse curso.

Para Silva (2008), os/as professores/as universitários/as, ao depararem com o problema do plágio devem agir de um jeito novo, menos legalista e moralista e, entrando em diálogo, incentivando e animando o/a estudante a valorizar, gostar e praticar a ética e sua própria estética e autoria. A autoria leva a um jeito mais gostoso, mais humano de ser estudante. Na sociedade atual, é mais comum que a escola prepare a pessoa para operar conforme padrões já estabelecidos. Há muitos conteúdos a serem dominados e existe uma pressão pela quantidade de

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 126 14/07/2015 14:43:54

processos apreendidos a cada ano. Isso faz com que professoras/es sintam-se sem tempo e em atraso, ou em dívida com o que consideram que "deveria ser dado". A lógica de pensamento dominante em nossos dias faz com que muitos digam que não há tempo, algo como o coelho de "Alice no país das maravilhas" que estava sempre com pressa e não se sabe por quê. O problema não é exatamente o tempo (VALLIN, 2005), mas a demanda psicológico-social que faz com que sejamos carrascos de nós mesmos/as, sem paz para refletir e pensar de forma aprofundada, criticar, reinventar, criar.

Um exemplo que aponta para essa nomeada falta de tempo acadêmico é o controle da produtividade: cada vez é maior a pressão pela publicação de artigos em periódicos segundo critérios de avaliação instituídos. Exigência básica hoje no meio acadêmico, uma pressão advinda não apenas de forma direta de coordenadores/as de curso e gestores/as de universidades, mas principalmente de uma lógica de mercado que gera "uma corrida desenfreada para produzir, publicar e acumular pontos nos currículos" como ainda uma "tara contemporânea que nos impele a um estado permanente de formação; o aumento de programas de intercâmbio internacional, que se tornam mais uma griffe em busca do status de excelência" (SILVEIRA, 2011, P. 3).

Silva (2008, p. 362) fala na "sociedade industrializada, informatizada, midiatizada", nas pseudoatividades de leitura com que a escola trabalha. Citando Chartier, lembra que a leitura escolar é repetitiva e impõe um mesmo jeito de ler a todos/as. Para ela, o que se constata nos e nas estudantes que chegam à universidade é que a escola somente forjou leitores/as e produtores/as de texto, mas não os/as formou de maneira crítica, própria, autoral. Silva lembra ainda que o conceito de autoria não foi sempre como hoje. Antes do Iluminismo, interessava quem declamasse uma poesia ou um texto pelo valor de estar levando-o ao público, e não se questionava a autoria. O declamador era tido como autor. Ainda hoje, nos casos de certos cantores/as famosos/as e músicas de autores/as pouco conhecidos/as, isso acontece.

Demo tensiona os limites entre criação e plágio, apoiando-se em máximas como "Não há plágio que seja só plágio" (DEMO, 2011, p. 128) ou "Não há criação que seja só criação" (p. 130): nenhuma ideia seria absolutamente original a ponto de se reivindicar uma única e exclusiva autoria, como também não parece possível que uma cópia não traga consigo algo de novo, como o fato de ser uma nova obra ou sua diversa forma de pastiche e organização do original.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 127 14/07/2015 14:43:55

Seguindo tais máximas, Demo discute a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de estabelecimento de uma autoria última de uma ideia e afirma que:

> Qualquer texto, por mais brilhante e engenhoso que seja, implica recorrências linguísticas e culturais, gramáticas e códigos repetidos, sem falar em ideias compartilhadas. (...) Toda criação não é final, pode ser recriada, assim como toda criação envelhece e carece de ressurreição. Do nada não sai nada; só sai do que já existe. Nem por isso abandonamos o conceito de criatividade (DEMO, 2011, p. 129-130).

Detendo-se ao campo acadêmico ou da educação, Demo cita ainda tipos de obras que deliberadamente assumem-se como inspiradas e até mesmo restritas a outros textos, como as enciclopédias, fichamentos e resenhas. Todas estas não têm sua validade contestada como casos de plágio justamente por manter a citação dos/as autores/as utilizados/as em sua composição e este é um ponto que nos interessa.

Há de se concordar com a impossibilidade de se precisar o "verdadeiro" autor ou autora de determinada obra, porém o problema que se nos coloca é de outra ordem: a cópia e a apropriação indébita de textos de outrem como se fossem seus. Não há problemas em se inspirar em determinada ideia, resumi-la ou mesmo copiá-la objetivando aprendê-la, porém a fonte deve ser mantida e dado o devido crédito aos/as seus/as autores/as. As próprias normas para produção de textos acadêmicos, como as da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), preveem a citação de trechos de outros/as autores/as e como referendá-los.

O que combatemos e tentamos sanar é o plágio indevido, o qual pode ser analisado da seguinte forma:

> i) o plágio fraudulento (comprar texto, usar texto dos outros, pegar na internet e apresentar como próprio); acontece que alunos copiam, sobretudo da internet, trechos longos, capítulos inteiros, não só algumas frases; isso ocorre facilmente também em dissertações e teses; ii) o plágio ocasional, sob a forma de pastiche, composto de pedaços de outras fontes sem citação; iii) o plágio atribuído ao desconhecimento das regras de citação (DEMO, 2011, p. 131).

Embora aceitemos que a escola básica, que temos mais comumente hoje, precise mudar, as ideias que defendemos aqui não são novas. Paulo Freire,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 128 14/07/2015 14:43:55

em 1960, já alertava para o valor da educação capaz de emancipar o povo, cada um/a e todos/as (FREIRE, 1969). Considerava importante a autoria, não somente na escrita do texto, mas na leitura de mundo, que deveria ser uma leitura autoral, desde a primeira palavra escrita no processo de alfabetização (FREIRE, 1980). Falou primeiramente da alfabetização de adultos, mas, em sua obra, foi mostrando que a mesma lógica e respeito, ao sujeito em educação, valiam para todas as idades.

Assim, adotando o mesmo referencial teórico, com a chegada da internet (anos 1990), fica evidente que não nos interessa a cópia, no processo educativo e formador, e sim a autoria. Não apenas por questões de direito autoral, mas antes, pela formação do/a autor/a, sujeito crítico de sua realidade. Ainda em Freire, encontramos o equilíbrio entre a autoridade e a liberdade e entre o autoritarismo e a licenciosidade (FREIRE, 1996). Por isso, o/a professor/a, mesmo em diálogos mediados pelo computador, precisa exercer autoridade. Essa autoridade virá de seu conhecimento dos conteúdos em estudo, de sua humildade praticada no diálogo com estudantes, de sua postura investigativa, compartilhando pensamentos e aprendizagens com cursistas, conhecendo as histórias de vida de cada um/a, para respeitá-las e considerá-las.
Silva afirma:

> Se por muito tempo a escola privilegiava a transmissão dos conhecimentos adquiridos por gerações passadas e treinava o aluno para submeter-se à autoridade do professor, no contexto atual, em que o professor não é mais detentor do saber e da informação nem alunos podem ser meros receptores de conteúdos - já que as informações, principalmente na internet, estão ao alcance de todos, numa relação que se dá na forma de comunicação direta e transversal "todos-todos" (Lévy, 1996, p. 112), urge a quebra de paradigmas e a mudança da postura pedagógica autoritária para uma abertura a outros possíveis, que conduzam o sujeito-aprendente na busca da construção de novos saberes e conhecimentos (SILVA, 2008, p. 363).

Apoiados em Freire, podemos entender de forma diferente. Concordamos que a escola ainda privilegia a transmissão e treina. O/a professor/a, muitas vezes, entende que precisa assumir posição de prestador/a de serviços, que deve atender ao receituário de quem o/a contrata, que diz atender à família, que procura atender à cultura dominante. Dessa forma, procura ser dono/a

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 129 14/07/2015 14:43:55

do saber, mas nunca deveria ter se colocado como dono/a do conhecimento. Examinemos a questão.

> Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. Nem tampouco escuto quem fala ou escreve fora dos padrões da gramática dominante. E como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura? Vemos como o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. É preciso afirmar que ninguém pode ser humilde por puro formalismo como se cumprisse mera obrigação burocrática. A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém. A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais (FREIRE, 1996, p. 136-7).

Dessa forma, não vemos porque dizer que internet e computador pedem um novo professor ou professora. Talvez isso proceda, mas não se trata de um/a professor/a mudado/a pela tecnologia, ou pelos novos tempos, e sim aquele/a professor/a que Freire propunha e corporificava desde os anos 1960. O/a cursista do GDE, um/a profissional da Educação Básica, deveria colocar-se como piloto/a de seu processo de aprendizagem, em diálogo com colegas de turma e professores/as, atualizando-se sempre, apropriando-se das técnicas e tecnologias de forma crítica e, por isso mesmo, colocando-se em condições de tirar o seu proveito do computador, utilizando a máquina como ferramenta e não determinante da relação educativa.

A mudança esperada do/a professor/a está no estímulo à curiosidade epistemológica do e da estudante, e no respeito a sua "leitura de mundo", seja no presencial, seja por intermédio da internet. Em nossos tempos, o/a professor/a precisa ter bom conhecimento no tema que ensina, e também colocar-se humilde diante de novas investigações, que certamente acontecem quando se

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 130 14/07/2015 14:43:55

permite que estudantes pesquisem de verdade, e não que façam exercícios ou sejam treinados/as. Portanto, é nosso entendimento que o/a professor/a precisa mudar, a escola precisa mudar, mas a situação é muito semelhante a que Freire tinha antes dos computadores e da educação a distância existirem. E, por isso mesmo, entendemos que é uma questão política.

É preciso intervir para conscientizar sujeitos e oferecer oportunidades e ferramentas a professores/as e estudantes para o valor da autoria, do estudo como pesquisa, da aula como lugar de encontro entre pessoas que estudam um mesmo tema em colaboração. O conhecimento pode ser concebido como algo que interfere em nossa vida, em nosso mundo, em nossa forma de ver e fazer a sociedade e, por isso mesmo, algo digno de nosso esforço humano, criativo, autoral. E não há outra forma de escrever senão dentro de um contínuo e constante processo de escrita, marcado pela experimentação e abertura a novos fazeres e pensares, provisórios e (re)construídos cotidianamente.

Algumas situações de plágio e seus desenrolares

Vários casos de plágio que ocorreram ao longo do GDE podem ser citados. Começamos por uma postagem feita por candidato/a ao trabalho docente, logo no primeiro fórum de formação para a tutoria, antes de começar o trabalho com cursistas. Havia questões disparadoras para a discussão, como o significado e a importância da tutoria, e diretrizes incentivando um ambiente colaborativo entre colegas de tutoria: "No lugar de repetir ou concordar com o que já estiver declarado pelos colegas, encontre outro aspecto que mereça destaque e traga para este painel. Vale discordar, polemizar, questionar". Além disso, estimulou-se a pesquisa e que os comentários não ficassem restritos apenas a textos e artigos indicados para leitura, como indicava a sentença: "Procure outras visões e considerações em artigos pela internet, que possam enriquecer nosso conhecimento. Comente o que encontrou. Nesse caso, inclua o endereço pesquisado. Só copie pedaços se forem pequenos e muito significativos" (Formação Inicial para Tutoria, AVA do curso).

Os/as docentes recém selecionados/as para atuarem na tutoria postavam suas contribuições, iniciando o diálogo e estimulando laços afetivos-profissionais. Ali foi postado um texto dizendo do papel da tutoria inteiramente copiado de artigo disponível da internet, sem qualquer citação à fonte, como se a pessoa estivesse escrevendo uma ideia ou seu entendimento. A docente

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 131 14/07/2015 14:43:56

(ingressante na tutoria) foi questionada, lembrando a ela e a todos/as, que precisaria citar e referenciar a fonte de onde copiou.

Também os e as cursistas postaram trechos copiados pela internet, sem fazer citação e referências. Estes apareciam ao lado da escrita autoral dos e das colegas, como se não fossem copiados. Logo, professores/as da tutoria começaram a perceber e comentar, e juntos/as, decidimos reforçar a necessidade de conhecerem e praticarem as regras e as normas para citações e referências. Talvez desconhecessem normas acadêmicas de citação e o plágio era recorrente. Para os/as docentes que, cotidianamente, se debruçavam sobre a produção escrita dos/as cursistas, dando-lhes retorno sobre a construção geral de cada um de seus textos, muitas vezes, esse processo tornou-se uma "caçada ao plágio": eram tantos e repetidos casos que era necessário uma enorme atenção para não nos esquecermos do conteúdo e da temática dos textos em detrimento do que nos era apresentado e a possibilidade de cópia.

Mesmo identificando continuamente e dialogando sobre o que era o plágio e sua reprovação como forma de escrita, os casos continuavam. Isso nos levou a aprofundar a abordagem ao tema, usando formas mais diretas de re fletir sobre a questão do plágio e do papel do/a cursista, procurando abrir um espaço de maior diálogo e trocas entre todas/os da turma, como no exemplo a seguir.

> (...) O objetivo central deste tipo de curso, espalhados por todo o Brasil, é a re flexão sobre nossa realidade escolar e suas situações de preconceitos, discriminações, construções normativas sobre determinados modos de ser, etc. Problematizamos estes temas tentando o mínimo de provocação nos professores e professoras para, ao invés de contribuírem para o estabelecimento de preconceitos (muitas vezes sem perceber), investirmos na diversidade e no respeito aos direitos humanos. E isto é muito maior do que apenas aquisição de conhecimento, é a tentativa de criarmos um ambiente mais justo e igualitário para todos e todas, sem distinção. E acredito que o curso só funciona nesses moldes se conseguimos estabelecer um diálogo. Dizendo isso, sinto que muitos trabalhos que me são apresentados são feitos como mais uma tarefa a ser feita e que os textos que são copiados cumprem ali a função de dizer o que eu queria que dissessem, de fazerem um trabalho correto. Talvez não seja este o melhor caminho. Tenho um prazer imenso em ler e discutir trabalhos que trazem a vida da sala de aula, as dificuldades

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 132 14/07/2015 14:43:56

e sucessos, e o material que indicamos e discutimos é justamente para fundamentar essa reflexão sobre nossas práticas. E refletirmos sobre o que estamos fazendo é primordial, não é sinal de fraqueza, ao contrário. Temos aqui no GDE uma sala na qual discutimos nossas práticas como tutores e tutoras, o que foi legal, o que não foi, um posicionamento que poderia ter sido de outra forma, nossos erros, acertos, etc. Essa constante avaliação é o próprio processo de ensino-aprendizagem. Meu maior desejo neste curso é que leiam e se apropriem do material e discutam comigo e a turma e com sua própria realidade. Que identifiquem as pontes entre este curso teórico e a vida de cada uma, tragam dúvidas, questionamentos, etc. Que ao abrirem o editor de texto para fazerem uma atividade, digam da prática de vocês dialogando com os textos indicados e não copiando outros textos para que o trabalho alcance certo nível para terem nota. (...) Nosso curso é uma tentativa de fazer diferença na vida escolar de vocês, assim como investir em direitos humanos será um desafio constante em suas salas de aula. Então, peguem este arquivo em branco e escrevam da forma como sabem, do que entenderam, as dúvidas que apareceram após nossas reflexões. Ler o Guia de Estudos de cada disciplina e os textos é justamente para este diálogo, é para vocês e não para copiarem para eu dar a nota. Confesso que para mim é aluno/aluna nota 10 aquele que se esforçou e se propôs a fazer a tarefa pedida, mesmo que nesta tenha imperfeições, erros, etc. (...) Assim como aquele/a que não tirou 10 pode ser muito melhor do que os primeiros da turma. A nota é o de menos, o caminho que chegamos a ela e o porquê de estarmos ali é que são fundamentais. Acredito muito no potencial de cada uma de vocês e estou aqui aberto para qualquer diálogo. Comecei a me questionar muito sobre isso porque muitas vezes uma cursista me apresentava uma atividade copiada da internet, mas sua prova presencial era excelente. E eu quero o que vocês têm a dizer, claro que dialogando com nossos estudos, pois este é um curso e ainda nos apoiamos nesta aquisição de conhecimentos, mesmo que para questioná-los. Se abandonarmos qualquer pressão para fazer um trabalho como eu gostaria de receber, chegaremos lá. (...) É só perder o medo que nosso diálogo com o material começa a surgir. Por isso

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 133 14/07/2015 14:43:56

> gosto muito de termos como "experimentar" e "exercitar", pois é isso que fazemos: estamos experimentando um curso e seu material, exercitando novas formas de ver nossas realidade e agir na escola. Se dará certo? Se dará errado? Não sabemos, mas temos que assumir este risco, pois não há receita pronta, cada uma é de um jeito e cada escola tem suas particularidades (Professor Tutor, AVA do curso).

A essas reflexões, seguiu-se um silêncio ensurdecedor por parte dos/as cursistas e apenas uma delas se posicionou, concordando com o que tinha sido postado. Tivemos o retorno das tutoras presenciais de que com elas vários/as cursistas comentaram sobre tal postagem, seus processos de escrita e dificuldades, como a falta de tempo e o acúmulo de atividades da carreira docente. Apesar de não termos maiores detalhes sobre estas discussões, tal "desabafo" talvez tenha sido um elemento importante para que os/as cursistas se apropriassem melhor de seus textos e autoria, pois estes/as passaram a ter poucos casos de plágio. Porém, esse maior exercício da autoria foi sentido mais fortemente apenas em um momento imediato após esta discussão, pois, com o passar do tempo, os casos de cópias foram voltando e novamente sendo apontados e rediscutidos. Interessante a resposta de uma cursista que apresentou um texto com trechos plagiados, os quais foram identificados e mostrados a ela:

> Olá! Não concordo com você com sua posição, pois eu não copiei. Peguei ideias e montei o texto, com comentários para enriquecer aquilo que gostaria de passar para você. Peço o favor de rever e me dar uma posição para que pelo menos eu faça outro do seu agrado. Desde já agradeço e aguardo solução (Cursista, AVA do curso).

Duas ideias presentes nessa resposta podem ser destacadas: a continuidade da falta de conhecimento e apreensão das normas acadêmicas de citação e a noção de identificar e apontar o plágio era algo particular do professor tutor, tornando-o o algoz das produções textuais. Essa última ideia apareceu também nas defesas dos TCCs que tiveram o plágio identificado neste momento; várias cursistas atribuíam a censura ao plágio e/ou a reprovação a quem o identificou e não a uma estrutura e lógica que regem as normas acadêmicas, ainda que isso tivesse sido constantemente reiterado. Os/as cursistas pareciam não entender o que era plágio, o que isto implicava no meio acadêmico e, talvez o mais grave, sua responsabilidade como autor e autora e, portanto, "plagiador/a" neste processo de escrita. Algumas vezes, tivemos presente algo como uma lógica

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 134 14/07/2015 14:43:57

grosseira de que "se não foi identificado, então não foi copiado" e quando a cópia acabava sendo identificada, a responsabilidade da reprovação era jogada para a banca, pois esta teria reprovado o/a cursista e não o seu trabalho.

Podemos ler os casos de plágio de diversas formas e tentar identificar o que motivou aquele exemplo específico, porém parece evidente que falta a disposição para um maior engajamento de cada um/a com seu texto e o exercício da autoria talvez tenha sido muito mais difícil do que supúnhamos. Muito teríamos a discutir e, mesmo assim, não esgotaríamos o tema nem chegaríamos a um consenso, até porque não pretendemos uma palavra última sobre plágio ou qualquer outra questão.

Como ilustraremos a seguir, o fórum discutindo o plágio que aconteceu na primeira disciplina, trouxe posicionamentos diversos, desde aqueles/as que exercitavam uma re flexão crítica (exemplos 1 e 2) até aqueles/as que abordavam o plágio de forma moralista e quase como um desvio de caráter (exemplos 3 e 4). Estes/as se basearam numa lógica de acusação para tratar de um fenômeno que poderia e deveria ser concebido dentro de uma lógica social e educacional mais ampla e, ironicamente, algumas das pessoas que no fórum inicial apresentaram-se contra o plágio, utilizaram-se de tal artifício em seus trabalhos finais:

> (1) Durante todos os quatro anos de faculdade os professores sempre falavam em plágio, e mesmo assim acontecia de alunos ganharem zero por terem copiado tudo da internet. Mas nunca tinha lido algo a respeito do tema plágio. O texto [PALAZZO, 2009] é muito interessante, gostei da parte que o autor fala da pirataria como uma das origens da atitude do plágio em trabalhos acadêmicos e dos motivos que levam o aluno a fazer isso, acho que a falta de tempo e a pressão para excelentes resultados são a maior causa. Então, caros colegas, vamos tentar esforçar o máximo para arrumar tempo, entrar aqui na sala, para ajudarmos um ao outro, para estudar e ler muito, assim teremos a nossa própria criação.
>
> (2) A coordenação do curso de pós graduação, ao montar as atividades a serem realizadas pelos alunos, foi muito feliz ao colocar como uma de suas atividades a leitura do texto "Plágio eletrônico e ética", porque é muito importante saber que copiar trabalhos já realizados por outras pessoas e não colocar a fonte é apropriar de informações que não são suas e portanto é ilegal. Com foi dito no texto, isso se

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 135 14/07/2015 14:43:57

deve a vários fatores, mas acho que hoje, com o advento da internet, ficou mais fácil obter informações de qualquer assunto que se queira saber, e essa facilidade está levando os estudantes a reproduzir o que eles encontram sem se preocupar na maioria das vezes em analisar se aquela informação é verídica ou se a fonte consultada é confiável. Isso tudo se deve ao imediatismo e a vontade de terminar uma monografia ou um artigo. Portanto, a leitura desse texto só veio acrescentar, já que eu, como estudante da pós-graduação vou ter que desenvolver um projeto e, consequentemente, uma monografia pra ser apresentada no final do curso.

(3) Realmente é muita falta de caráter de uma pessoa que se aproveita das ideias das outras. É muito fácil expressar nossas opiniões, porém pessoas preferem as opiniões prontas. Concordo com você (nome da cursista), e temos que fazer o máximo para acabar com essas práticas.

(4) Achei proveitosos vários comentários que li: como o ambiente corrido que vivemos causa vários plágios etc. Mas minha opinião é a de que todo ser humano é capaz de criar e usar sua imaginação para desenvolver suas próprias habilidades. Com base em todos os depoimentos, concluímos que quando citamos alguma fala de outra pessoa devemos citar identificações para a mesma; sendo assim, não é errado. Devemos ser verdadeiros!!!! (Cursistas em discussão sobre plágio, AVA do curso).

Considerações finais

Desde sempre, entendíamos o curso GDE, oferecido para docentes da rede pública, como formação crítica. Imaginávamos formar estudantes que pensassem por si mesmos/as e, por isso, sendo autores/as verdadeiros/as de seus trabalhos, mas isso nem sempre foi conseguido. Aos poucos, fomos percebendo que existia a necessidade de criar diálogos e reflexões, desde o início e de forma continuada, entre professores/as, e destes/as com estudantes, sobre a questão da autoria e da escrita como forma de expressão de ideias próprias. Pensávamos numa autoria, não de forma isolada ou solitária, mas, em diálogo com colegas, docência e autores/as recomendados/as e reconhecidos/as.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 136 14/07/2015 14:43:57

E há outros fatores envolvidos. Tudo nos mostra que o desafio começa antes da relação educativa. Como lembra Freire, a possibilidade de autoria do ou da estudante começa a ser construída quando a docência elabora uma bibliografia (para um curso ou disciplina). Ela precisa ser colocada com a intenção de "despertar o desejo de aprofundar conhecimentos" (FREIRE, 2002, p.9) em quem estará como estudante. Dessa maneira, se os textos constantes no "material impresso", ou no "material do AVA" não são lidos pelos/as estudantes, ou se falta ânimo para usarem esses materiais "ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los" (FREIRE, 2002, p. 9) a estudar mais, a procurar, a discutir o tema, é porque naquele momento a bibliografia pode ter sido inútil.

Algumas vezes, ao acompanhar o esforço de leitura de estudantes, percebemos que existiam dificuldades para a compreensão ou para que se estabelecessem comparações entre as ideias do texto e as situações vividas ou conhecidas. Esses são sinais de que a escolha ou a construção dos materiais didáticos podem não ter sido adequadas ou que não se conseguiu que tal material se expandisse e criasse relação com a vida de tais estudantes.

Não se trata de escrever ou trabalhar com coisas muito facilitadas e, com isso, minimizar a aprendizagem. Trata-se sim de conseguir criar problematizações que façam com que estudantes se comprometam e se envolvam a partir de sua própria curiosidade, levando-os a serem sujeitos do processo de aprendizagem, abrindo as portas da autoria conforme os pensamentos originais de cada um/a, em diálogo com colegas, docência e autores/as de referência.

Desejamos estudantes que se coloquem como autores/as de seus trabalhos, e não que se coloquem no papel de reproduzir as ideias e informações dadas. Conforme afirmamos anteriormente, não desejamos uma educação bancária. Freire lembra que a bibliografia não pode ser "uma simples cópia de títulos" feita pela docência e preparadores/as de materiais. "Quem sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz" (FREIRE, 2002, p. 10). E nos casos de curso a distância, como o nosso, o porquê da bibliografia precisa ser compartilhado com os/as professores/as das várias turmas (tutoria), visto que a docência é feita por várias pessoas.

Em alguns momentos, ouvimos dizer que o problema estaria no/na estudante que chega ao curso superior e à especialização acostumado/a a uma educação bancária (FREIRE, 1987), e que já estaria apassivado/a e não praticaria mais sua curiosidade, nem teria uma disposição investigadora. Mas essa é a explicação mais fácil. Melhor quando os/as professores/as percebem que há

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 137 14/07/2015 14:43:57

certas partes e posturas de seu próprio trabalho que terão consequências na capacidade e disposição para autoria do ou da estudante.

Falamos em textos a serem lidos, mas o mesmo vale para textos falados, disponibilizados em forma de áudio (pela internet) ou em gravações de vídeo. Qualquer que seja o meio (ou mídia) usado é preciso que se tenha clareza da intencionalidade, que se cuide de desafiar e aguçar a curiosidade e não apassivar ou propor memorizações e reproduções, e que essas intenções sejam compartilhadas pelos/as professores/as que atuam na tutoria.

Além de construir materiais bem cuidados e desafiadores, podemos pensar em novas atividades iniciais em que se reflita sobre o papel do/a estudante e o papel do/a professor/a, mostrando que não se deseja uma relação de educação conservadora (de reprodução), e que a autoria será valorizada. Essas premissas iniciais devem ser explicitadas também entre estudantes e professores/as (nos vários papeis possíveis como tutoria presencial, tutoria a distância, coordenação de tutoria, coordenação de curso, etc.), e poderão/deverão ser retomadas ao longo do curso. Precisamos romper com lógicas que priorizam notas e trabalhos padronizados em detrimento do diálogo e construção crítica.

Esses são pontos de partida interessantes, mas há outras condições que podem ser examinadas. Alguns/as professores/as atribuem à internet o aumento da ocorrência de plágio. Sabemos que hoje existe uma quantidade grande de textos aos quais temos acesso pela internet. Além de termos uma quantidade enorme destes, temos o dispositivo de procura, que nos permite encontrar palavras dentro desses textos com grande facilidade e rapidez. Se antes podíamos ter acesso a uma biblioteca com milhares de volumes e textos, quando se desejava procurar e encontrar alguma coisa dentro deles era difícil e demorada. Talvez os mais novos/as nem saibam que além do fichário organizado por título e por autor/a, havia um fichário organizado por assunto, com fichas em papelão, guardadas em gavetas de ferro e não em meio digital. Mas, nem de longe, isso pode ser comparado com uma ferramenta de busca eletrônica. Por essas características, pode-se ter certeza de que estamos numa situação muito diferente.

Demo traz alguns pontos que podem nos ajudar a entender o aumento do plágio e uso da internet para tal fim. Segundo esse autor, principalmente para as novas gerações que já nasceram com a internet consolidada e plenamente inserida no nosso meio social, o conhecimento é questionável, fluido e passível de constante reconstrução. Este seria um novo paradigma com o qual precisamos lidar, não necessariamente combatendo essa forma de conhecimento. Para

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 138 14/07/2015 14:43:58

Demo, a noção e percepção do que seria plágio foi de certa forma modificada e ampliada,

> em parte porque não se aprecia mais, do mesmo modo, originalidade: a nova geração a considera exagerada e autoritária, preferindo produções de estilo coletivo e compartilhado, sem falar que, não sendo nossas mentes propriamente originais, não deveria existir propriedade de ideias (DEMO, 2011, p. 137).

Ferramentas e meios como a internet, e seus cada vez mais avançados recursos, cursos que, em maior ou menor grau, mesclam modalidades presencial e a distância, são realidades com as quais nos deparamos na contemporaneidade. É preciso que cada um/a de nós, e todo/a docente, se questione sobre o plágio e a autoria nesse contexto, de modo a estimularmos uma educação crítica e capaz de dialogar com saberes instituídos em nossos cotidianos. É um desafio que precisamos assumir. Refletimos, discutimos, construímos sistemas de pensamentos e ação e os reconstruímos nos fluxos de nossas vidas: não saberemos nunca responder como fazer, a não ser fazendo. Precisamos tomar para nós, e cada um/a, o risco da experimentação e criação, ao invés de um simples copiar e colar da docência.

Referências bibliográficas

BRANT, L. **Diversidade Cultural**: globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras, 2005. 236 p.

DEMO, P. Remix, Pastiche, Plágio: autorias da nova geração. **Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, vol 3, n. 8, p. 125-144, 2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª ed., São Paulo, Paz e Terra, 2001. 176 p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 150 p.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 139 14/07/2015 14:43:58

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 218 p.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano** 2004: Liberdade Cultural num Mundo

Diversificado. Lisboa: Mensagem, 2004. 295 p.

SCIELO, Coleção da Biblioteca, **Fascículos mais visitados**, 2011, disponível em <http://scielo-log.scielo.br/scielolog/scielolog.php?script=sci_statart&lng=pt&pid=1413-2478&app=scielo&server=www.scielo.br&dti=20040101> Acesso em 13 de fevereiro de 2012.

SILVA, O. S. F. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade? **Revista Brasileira de Educação**, ago 2008, vol.13, n. 38, p. 357-368. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1744--Int.pdf> Acesso em 12 de setembro de 2011.

SILVEIRA, L. Entre as pulgas: da insustentável dureza à insustentável leveza do ser. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, vol.7, n. 2, p. 2-16, 2011.

VALLIN, C. **O eterno problema da falta de tempo**. 2005. 7 p. Disponível em <http://www.eadconsultoria.com.br/pradime/modulo_2/doc/VALLIN_2005_OeternoproblemadaFALTAdetempo.pdf>, Acesso em 12 de setembro de 2011.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 140 14/07/2015 14:43:58

A (re)construção do cotidiano a partir das interações afetivas no ambiente virtual

Líbia Aparecida Carlos

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 141 14/07/2015 14:43:59

A importância da formação continuada: a primeira construção de vínculos

> *É tolice ser um profissional competente, se o barco em que se navega está afundando. A competência tem de ser maior; muito maior (ALVES, 2003).*

Pautada em Rubem Alves vale citar que o processo da formação continuada na docência indica a busca de um respaldo para um trabalho coeso e seguro para uma "competência maior". A equipe de coordenação do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), da Universidade Federal de Lavras (UFLA) planejou o processo de formação continuada como alicerce para uma ação positiva. Os encontros para a formação continuada dos e das professoras da tutoria a distância (TD) ocorriam a cada quinze dias e eram momentos em que a docência compartilhada[1] conversava sobre o andamento de cada turma. Geralmente eram gravados para que os dois professores da TD que residiam em cidades diferentes pudessem participar, ainda que distantes. Esses encontros quinzenais possibilitavam avaliar o desenvolvimento do processo dos/as cursistas, além de propiciar a troca de informações dos conteúdos, a formação continuada dos/as professores/as tutores/as para lidarem com as mais diversas situações.

O fortalecimento dos vínculos profissionais e pessoais entre os/as docentes contribuiu para desencadear uma atuação mais bem preparada. Uma equipe a soar em harmonia produz uma melodia boa de ouvir, o que terá reflexos positivos nas cursistas.

Houve empenho de todos e todas na promoção de uma formação continuada a resultar no melhor de cada um/a em prol da qualidade final. Discussões eram realizadas com a participação ora com professores/as formadores/as ora com a colaboração de pessoas cuja trajetória conhecida agregaria contribuição para o curso, pautadas na proposta de inclusão.

A importância do acompanhamento nos fóruns[2] e uma postura de mediação no decorrer das discussões eram citadas com frequência. Destacava-se

[1]Docência compartilhada: processo de ensinar e aprender compartilhado entre os inúmeros papeis no curso: professores/as formadores/as, professores/as tutores/as (presenciais e a distância), coordenação de tutoria. Ver Bruno e Lemgruber (2010).

[2]Fórum: espaço de encontro virtual para debate de um tema. Espaço virtual de troca e interação, orientações e postagens de dúvidas, reflexões, atividades e recados. Sala virtual.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 142 14/07/2015 14:43:59

também a importância de uma mensagem de abertura que levantasse questões a serem discutidas naquela semana de estudos e do fechamento semanal desses fóruns com retorno geral, sob a ótica do mediador/mediadora a partir do processo de construção, desconstrução e reconstrução dos saberes.

A diversidade das cursistas

Caracterizando, de forma sucinta a diversidade da turma Laranja do polo de Lavras, na qual atuei como professora da tutoria a distância, destaco que dos/as 18 cursistas[3] que finalizaram o curso, apenas dois eram homens, não houve quem tivesse se declarado ateu/ateia ou agnóstico/a, todas/os eram mineiras/os das cidades de Itajubá, Lavras, Lambari, São Tomé das Letras, Nepomuceno e Belo Horizonte. Entre o grupo de cursistas havia professoras e professores que atuavam na Educação Básica e no Ensino Superior, alguns/as ocupavam cargos de direção escolar, coordenação ou supervisão. Alguns/as trabalhavam em escolas da zona rural, outros/as na rede pública municipal e/ou estadual das cidades onde residem, alguns/as em escolas particulares e havia também cursistas que cuidavam da própria casa e cursavam o GDE. O grupo também se compunha com um profissional de secretaria em uma instituição de ensino técnico profissionalizante.

Em meio à diversidade, vale registrar o interesse demonstrado pelas cursistas para a discussão, a reflexão e, sobretudo, para a reconstrução do conhecimento referente aos tópicos abordados, ainda que alguns/as tivessem a priori, um posicionamento contrário sobre este ou aquele tema em pauta. Foi possível trazer à reflexão inúmeros temas a partir das disciplinas. Essas possibilidades de reestruturação dos conceitos pré-estabelecidos permitiram o repensar sobre o currículo escolar.

Antônio Cláudio Silva (2009) expõe que é importante levar em consideração a diversidade para que haja mudanças a respeito dessa questão.

> É de extrema importância que a prática pedagógica conseguisse considerar a diversidade de raça, classe, gênero, idade, cultura, crenças etc., pois elas fazem parte do cotidiano da escola, estão presentes na vida da escola. Repensar o currículo e os conteúdos

[3]Termo que será usado no feminino para indicar o grupo, tendo em vista que a maioria era composta por mulheres.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 143 14/07/2015 14:44:00

> a partir de toda essa diversidade também se faz necessário (SILVA, 2009, p. 115).

Minha experiência como professora tutora possibilitou afirmar que o processo educativo a distância exige dos/as envolvidos/as uma organização do próprio tempo, de modo que as participações e trabalhos sejam realizados dentro dos prazos estabelecidos. Todavia, caso essa organização não ocorra, isso se torna um problema a ser enfrentado, pois terá reflexo direto no acúmulo de atividades e a consequente perda de prazo para a entrega das mesmas, o que poderia comprometer o desempenho da cursista, afetar o processo de colaboração entre os pares e professoras/es. A temática do curso possibilitou muitas trocas e, nesse foco, Darcy Ribeiro cita:

> Há quem diga que os europeus são brancos, os africanos pretos, os asiáticos amarelos e os índios acobreados. Mas não é bem assim: ninguém tem uma cor pura. Uns são mais claros, outros mais escuros, outros morenos. Todos são bonitos ou feios, porque isso de beleza não depende da cor. Nós, brasileiros, nos orgulhamos muito de ser um povo mestiço, na carne e no espírito. Fomos feitos pela fusão de gentes de todas as raças e pela sabedoria deles todos. Podemos até dizer que somos mais humanos por termos mais humanidades misturadas em nós (RIBEIRO, 1995, p. 36).

É pertinente pensar que essa "*fusão de gentes*" pode ser percebida no sincretismo religioso, como exemplo a lavagem das escadarias do Senhor do Bonfim, na Bahia, onde o Candomblé, originário da África e o Catolicismo, herança europeia, partilham a mesma celebração religiosa, demonstrando respeito às ideologias. Na gastronomia, essa característica também se revela, pois, para além da extensão territorial de um país com dimensões continentais, com uma grande variedade de alimentos, percebe-se que o/a brasileiro/a de regiões distintas, conhece e aprecia o pão de queijo, tipicamente mineiro, ou o cupuaçu da Amazônia, a carne seca do nordeste etc. As gentes se fundem nesse sincretismo cultural e, ao mesmo tempo, se deparam com a necessidade de uma visão inclusiva para a promoção de melhores condições de vida para cada um e para cada uma. Foi com o pensar na citação "Nós, brasileiros, nos orgulhamos muito de ser um povo mestiço, na carne e no espírito", que se procurou contemplar os estudos do GDE com vistas à inclusão.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 144 14/07/2015 14:44:00

Em entrevista para a Revista Nova Escola, Howard Gardner (2009), autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, ao ser indagado sobre como seria possível a incorporação da teoria às propostas pedagógicas, enfatiza duas questões.

> A primeira é a individualização. Os educadores devem conhecer ao máximo cada um de seus alunos[as] e, assim, ensiná-los da maneira que eles melhor poderão aprender. A segunda é a pluralização. Isto significa que é necessário ensinar o que é importante de várias maneiras; histórias, debates, jogos, filmes, diagramas ou exercícios práticos (GARDNER, 2009, p.38).

Gardner (2009) fala de pluralização, Ribeiro (1995) usa a palavra humanização ao fazer a seguinte reflexão:

> Melhor mesmo será se nos fizermos mais humanos, tirando o melhor de cada gente, como o sentimento musical e a alegria de viver dos negros, o gosto pelo convívio, a sociabilidade e a bondade dos índios; a sagacidade dos amarelos e a sabedoria dos brancos. [...] Assim, poderá reflorescer a civilização mais bonita deste mundo (RIBEIRO, 1995, p. 36).

Ainda sobre o aspecto plural, Silva (2009) afirma que a instituição escolar precisa contemplar o que nela há de mais encantador: a reunião das diferenças. Uma vez que essas diferenças compõem a construção de nossa identidade, Oliveira afirma que

> Nossa identidade é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio-histórica, um processo recriado continuamente. É pelo olhar do outro que me constituo como sujeito (OLIVEIRA, 1994 apud MENEZES, 2002, p.15).

O diálogo com Ribeiro (1995) e Gardner (2009), a partir de Waléria Menezes (2002), assim como o decorrer do curso possibilitaram-me entender as cursistas como seres individuais, que traziam em si uma pluralidade. Tais características levaram a docência compartilhada ao exercício de uma proposta de trabalho diversificada para obter o melhor de cada uma oriunda de diferentes partes do território nacional, por se entender a importância de um trabalho pautado na "pluralização" (GARDNER, 2009) e na humanização (FREIRE, 1996). Durante as discussões das disciplinas, esse foi um desafio que perpassou todo o curso.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 145 14/07/2015 14:44:01

Para além do domínio tecnológico na Educação a Distância (EAD) em um curso sobre a diversidade: desafios e superações

As dificuldades das cursistas em se manter num curso a distância não se restringem à flexibilização do tempo. Também estão atrelados fatores que podem vir a limitar a interação com o grupo, tais como o desconhecimento de funções nos computadores que se espera facilitem os estudos, o reconhecimento do espaço virtual e a assimilação de todas as informações recebidas naquele ambiente, oriundas da secretaria, professores/as, colegas, enfim, ao se darem conta do espaço virtual de aprendizagem, muitos/as cursistas tendem a desistir do que é o novo.

> É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério que recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996, p. 115).

Para Alves (2003, p. 56), "pensamento é como águia que só alcança voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe". Nesse sentido, pode-se afirmar que as pessoas envolvidas com o GDE lançaram-se nos muitos "espaços vazios" na medida em que os temas abordados no curso discutiam os diversos tipos de preconceito, ideias pré-concebidas e assimiladas pela grande parte da sociedade como verdades absolutas. Entretanto, não foram apenas esses os "espaços vazios" percorridos pelos/as envolvidos/as; o ambiente virtual, as ferramentas; os fóruns, os wikis, a interação nesse ambiente novo, aliada à operacionalização do computador que nem sempre era fácil e a dependência de uma conexão que preferencialmente não apresentasse problemas, fazem parte de uma gama de situações que ilustram esse voo sobre o desconhecido e que motivaram a desistência de algumas das cursistas no decorrer da especialização.

> *Sirley*[4]*, entrei em contato com o pessoal do TI e, segundo aquela equipe, não há indicativo de problemas para anexar o TCC no AVA.*

[4]Nomes fictícios.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 146 14/07/2015 14:44:01

> *Talvez o problema esteja na conexão que você usa ou mesmo na tua máquina. Vou pedir que você tente fazer isso novamente, até amanhã e, caso não consiga, volte a fazer contato comigo. Abraços. Líbia*

No que se refere ao domínio tecnológico na EAD, o grupo de cursistas encontrou alternativas para a minimização das dificuldades enfrentadas. Por vezes, as cursistas registraram no ambiente virtual as dificuldades que encontravam para acesso e realização das atividades. Alguns relatos ilustram tal dificuldade:

> *Boa noite, desde o dia 17/07, que venho tentando acessar o site, só hoje que estou conseguindo. Venho conversando com você e com o meu grupo através do email. Tenho na minha caixa de mensagens todas as mensagens enviadas para o suporte e para a secretaria, pedindo ajuda para acessar. Espero não ser prejudicada no envio e participação dos fóruns. Obrigada, pelo apoio.*

> *Boa noite, não encontrei o lugar para postar a versão corrigida, então segue aqui em anexo a versão para o Professor Carlos analisar. [...], não dá para mandar o requerimento. Só vai chegar na segunda-feira. Vou no dia 18 mesmo. Obrigada*

> *Só agora consegui enviar meu trabalho, estávamos cedo sem internet, depois pedi ajuda para formatar.*

Outro fator que traz dificuldades e que pode levar à desistência são as distâncias a serem percorridas pelas cursistas de outras localidades para os encontros bimensais nos polos. O custo para tais viagens, em algumas situações, é oneroso e pode levar ao desestímulo. Além disso, identificar-se ou não com a proposta do curso constitui-se mais uma das questões a serem consideradas quando existe uma desistência. Portanto, espera-se que a docência promova estímulos que despertem nas cursistas o desejo de prosseguir apesar das dificuldades encontradas. Não é uma tarefa fácil, mas é possível.

No que se refere aos trabalhos solicitados, algumas cursistas podem vir a apresentar limites para a realização de uma atividade com a qualidade que se espera. Nesses casos, é prudente que a/o docente esteja aberta/o ao diálogo, pois quando isso acontece, a cursista estabelece um vínculo de confiança e passa a falar das próprias limitações ao sentir essa abertura ao diálogo. É preciso

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 147 14/07/2015 14:44:02

que a cursista perceba na docente uma pessoa que se prepara, que transmite segurança, apoio, mas que também é falível e pode vir a cometer equívocos como todos os seres humanos. A confiança estabelecida entre docência e cursistas pode ser identificada nas seguintes citações.

> *Queridos cursistas, quero dar as boas-vindas a todos e todas e registrar a minha alegria pelo nosso "Encontro Presencial". O empenho de todos e todas ficou marcado na elaboração de cada enriquecedora e belíssima apresentação. Também foi bonito de se ver o espírito colaborativo a envolver a todos/as. Essa disponibilidade é o diferencial a marcar um grupo de pessoas que até bem pouco tempo eram apenas iniciantes de um curso e hoje se tornaram parceiros de caminhada. Um bom início de trabalho a todos e todas, um grande abraço, Líbia.*

> *Todos nós temos momentos brilhantes na vida e a maioria deles é o estímulo de outra pessoa. Líbia nossos aplausos são graças a sua dedicação e estímulo tanto no AVA quanto na receptividade no encontro presencial. Abraços! Nilson*

> *Líbia, somos fortes porque você nos fez fortes. Confesso que ao vê-la pela primeira vez, fiquei preocupado, pois a desconhecia totalmente. Pude observar ao longo do curso o quanto é competente e dedicada. Sempre observei o carinho que tinha e ainda tem pelos cursistas, até uma certa paciência, pois muitas vezes extrapolamos. Aos poucos você conquistou a turma e principalmente a mim. O seu trabalho no GDE foi excepcional, pois incentivava, levantava o astral dos cursistas desanimados, oferecia apoio. Aprendi muito. Sou muito grato pela sua ajuda. Abraços fraternalmente, Nilson.*

Os registros anteriores sugerem um acompanhamento com vistas às necessidades individuais para uma melhor condução do trabalho inclusivo. Identificar e valorizar frente ao grupo as características positivas de cada um e cada uma promove o bem-estar no ambiente, trabalha a autoestima de todos/as que se sentem mais seguros/as para as críticas construtivas e para a discussão reflexiva com o grupo de forma a perderem o medo, o receio, ou a vergonha de se posicionarem contrariamente ao/à outro/a e entendendo que processo leva ao crescimento de todas/os e de cada uma/um.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 148 14/07/2015 14:44:02

Segundo Gardner,

> As instituições de ensino mudam lentamente e estão preparando jovens para os séculos XIX e XX. Além disso, os docentes lecionam do modo como foram ensinados. Mesmo que sejam expostos a novos conhecimentos, é preciso que eles queiram aprender a usá-los. Se isso não ocorre, nada muda (GARDNER, 2009, p. 38).

Ao se avaliar uma participação por meio das atividades, seja nos fóruns ou por meio de outra ferramenta, o/a docente deve iniciar o retorno das mesmas, embasada nas impressões sobre a produção da/o cursista, valorizar cada detalhe positivo para só então re fletir sobre o que poderia ter ficado melhor, além de fomentar as re flexões, senso de cooperação e reconstrução dos saberes confiança entre as/os colegas, tanto nos fóruns, como nos wikis, para que sejam vistos vários prismas de um mesmo foco.

As citações abaixo re fletem o processo de construção e desconstrução de paradigmas entre as cursistas sobre a condição do/a negro/a na sociedade bem como o Bolsa Escola, que são problematizadas pelo grupo de cursistas que indicam a interação desenvolvida no decorrer do curso.

> *Discordo da colega Júlia quando diz que o negro tem as mesmas condições que o branco de disputar vagas com igualdade. Teria se desde o seu nascimento as condições fossem as mesmas entre ambos, o que não é verdade. Primeiro é preciso nivelar para depois ter as mesmas condições de disputar melhores vagas em universidades e empregos.*
>
> *Júlia, Rosélia e Lucimara, o sistema de cotas para negros não é um sistema de discriminação e sim uma grande oportunidade. Vocês viram uma reportagem esta semana em que uma diarista com experiência perdeu a oportunidade de emprego com carteira assinada para uma que não tinha experiência nenhuma, somente por causa de sua cor? Assim também acontece com as faculdades, brancos possuem muito mais oportunidades que os negros. Um abraço!*
>
> *Lucimara, Bolsa escola e Bolsa família são nas mesmas proporções, aqui na minha escola, aluno que tem bolsa família ou escola e*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 149 14/07/2015 14:44:03

falta da aula a mesma é cortada. Por esse motivo, os alunos não apresentam muitas falta. Para as famílias é um incentivo aos estudos, mesmo que seja financeiro, pois os pais são bem desligados do que os filhos fazem ou deixam de fazer na escola, eles só pensam na "verba" que chega ao final do mês. Abraços.

Rosélia, você quis dizer Bolsa Escola, não é? Mas o objetivo da escola teria que ser de resgatar essas crianças, independente de verba destinada às famílias. Repito que as instituições de ensino deveriam ser mais atrativas, com programas parecidos com as lanhouse, por que não? Muitas delas já possuem salas de informática, ou seja, já tem a faca e o queijo nas mãos. É só implantar projetos interessantes voltados para conteúdos propostos para cada disciplina com outra forma de aprendizado. Essa verba, no caso, seria destinada para melhorar a qualidade da educação pública e não para deixar nas mãos de pais/mães (muitas vezes irresponsáveis) que darão um outro destino à ela, que não seja empregar na educação de seus/suas filhos/filhas.

Meninas, a permanência da criança na escola não garante necessariamente se há interesse nem a qualidade de ensino. Na maioria das vezes os/as alunos/as continuam frequentando a aula somente para garantir essa verba com o objetivo de melhorar o orçamento familiar e não pelo prazer de estudar. Acontece com frequência caso de indisciplina, desinteresse, desmotivação por partes desses/as pequenos/as que não se sentem atraídos pela oferta de ensino, mas que se sentem obrigados/as a frenquentar essas instituições pela imposição dos responsáveis para não perderem o Bolsa Escola. E aí... coitado/a da/o professora/o para liderar esse público!!!

Percebe-se, portanto, que as pessoas nem sempre concordavam com o posicionamento da outra. Isso fica evidente quando uma das cursista cita: "Júlia, Rosélia e Lucimara, o sistema de cotas para negros não é um sistema de discriminação e sim uma grande oportunidade", enquanto outra contesta dizendo: "discordo da colega Júlia quando diz que o negro tem as mesmas condições que o branco de disputar vagas com igualdade". A atitude não foi

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 150 14/07/2015 14:44:04

diferente quando o assunto era o Bolsa Família. Entretanto, os posicionamentos se davam num nível de contribuição para a (re)construção dos conhecimentos.

Apesar das dificuldades que cada uma expressou, o grupo foi se fortalecendo, se tornando unido e fazendo de um ambiente virtual aparentemente "frio e distante" um espaço próprio, humanizado, e com respeito às diferenças entendidas como promotor de uma visão mais ampla sobre as pessoas e sobre o que era proposto aos estudos, conforme se pode ler, a seguir.

Primeiro relato:

> *Líbia, que bom que essa nossa história será registrada. As palavras se perdem, mas o que é registrado fica documentado. A escolha do curso GDE foi um pouco duvidosa. Não sabia se era a escolha certa. Fiquei em dúvida entre a produção do material didático e o GDE, mas foi procurando ler e me informar do que se tratava que fiz a minha escolha. Os assuntos que foram tratados é o que realmente vivemos em nossas salas de aula e na sociedade em geral. Fazer o curso não foi fácil, porém encantador. Tinha momentos que parecíamos um vulcão, prontos para entrar em erupção, em outros momentos parecíamos crianças encantadas, com a maneira como tudo aconteceu. E quando se tratava das trocas de experiências no AVA, tudo parecia tão próximo, como se outro estivesse realmente atrás da tela do computador. Porém, o computador, essa ferramenta que tantos nos auxiliou, ela às vezes nos deixava na mão, vírus, programas que não funcionavam, conexão da internet que caia, e às vezes até a falta de alguma habilidade que ainda não dominávamos perfeitamente. Com certeza hoje somos pessoas diferentes, rompendo barreiras que a nossa sociedade construiu ao longo da vida. É impossível passar pelo curso do GDE e sermos as mesmas pessoas. Evoluímos, crescemos, fomos influenciados pelos outros, também contagiamos muitas pessoas com nossos ideais. Refletimos, criticamos, debatemos, lemos, fizemos muitos rascunhos, uma pesquisa constante. E se tratando da escrita, para mim foi um exercício muito intenso, pois atuo na área das exatas (matemática e física), pois somos bem objetivos, escrevemos por tópicos, de maneira bem simplificada, com abreviaturas, símbolos. Muitas vezes tivemos que reescrever o que já não dava para sair*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 151 14/07/2015 14:44:04

nenhuma ideia e com o apoio da tutoria éramos incentivados, animados, e no final tudo dava certo. Quando eu acreditava que estava no meu limite e que era hora de parar, você Líbia deu forças, encorajou-me. E com isso, só posso te dizer que você fez a diferença no curso. Não sei se com outro tutor teria sido da mesma maneira. Só posso te dizer que Deus lhe pague, e que Ele te dê forças para que possa ser sempre essa pessoa maravilhosa, encantadora que irradia conhecimento, amizade e carinho. BJS Muito obrigada por fazer parte da minha história. Rosi.

Segundo relato:

Escolhi este curso de especialização por atuar na área da educação e o tema Gênero e Diversidade na Escola pareceu-me interessante e promissor. No início, naturalmente, senti falta do contato pessoal e da conversa oral com a tutoria e colegas cursistas, depois adquiri gosto pela habitual comunicação escrita. A expectativa positiva em relação ao curso foi superada, pois as dificuldades foram consideradas como desafios que procuramos vencer, graças ao trabalho em equipe e a permanente orientação da Tutoria (que recebemos de você). A relação interpessoal foi fortalecida a cada encontro presencial e nos trabalhos em grupo, resultando em um "ambiente de interação inovador", onde reinou a amizade, o afeto, a colaboração, a troca de ideias e experiências entre os participantes e, consequentemente, um aprendizado significativo e aplicável no nosso trabalho de educador. Abraços. Grata. Júlia

Terceiro relato:

Tomar a decisão quanto a fazer um curso a distância não foi fácil. No entanto, afirmo hoje que foi a decisão mais acertada, pois estudar em tempo integral tendo uma filha ainda pequena é muito complicado. A distância, esse fato é favorecido, mas deixá-la para me dedicar a fins de semana de estudos e aulas, foi também um grande complicador. Hoje penso que tudo valeu a pena e que me identifiquei de imediato com o curso, embora GDE não fosse a minha primeira opção, mas me identifiquei com o grupo de estudos,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 152 14/07/2015 14:44:05

os vínculos foram sendo fortalecidos e à medida que o tempo passava, mais tive a certeza de estar no caminho certo. No inicio era mais a necessidade de concluir uma pós-graduação, e levando em consideração o fato de ser um curso com custo zero e realizado por uma universidade tão bem conceituada, mas havia a distância. Ah, a distância!!! Duzentos e oitenta e três quilômetros de distância, de estrada, e meu marido, parceiro, amigo e companheiro me ajudou, me apoiou e colaborou incondicionalmente. Então estava eu em plena UFLA para um curso novo, Gênero e Diversidade na Escola. Aliás, uma incógnita no ar. Do que se trata? Gênero e Diversidade ao pé da letra? Descobri que muito mais do que Gênero e Diversidade, aprendemos a lidar com gente em suas diferenças. O curso me ensinou a ser mais flexível, mais ponderante e as ideias pré-concebidas se alteraram. Mudaram radicalmente. Não somos mais iguais. O mundo é diverso. Também não somos mais os mesmos, e nem iguais em nossos pensamentos. Descobrimos ideias e reconstruímos saberes. Chegamos ao final do curso com ideias novas e reconstruídas na cabeça, o coração transformado e a alma transbordando respeito, amor ao próximo, e uma vontade gigante de fazer a diferença. Para que tenhamos chegado até aí, conheci muitas pessoas, fiz amigos de verdade, só ganhei. No entanto, existe uma pessoa merecedora de nosso carinho. A tutora, que durante o curso orientou com paciência e sabedoria para nos guiar rumo ao conhecimento que nos aguardava. A você Líbia, grande pessoa que interveio quando necessário, auxiliou e ponderou. Ser humano excepcional que fez e faz a diferença em seu trabalho. Com você só pude aprender. Aprender a ser mais, a ver mais. A chegar até aqui e dizer com grande satisfação: trabalho realizado, pronto para começar!!! Nesse processo de interação, devo salientar a grande colaboração da orientadora, pois sem ela o caminho teria ficado na metade. Ela contribuiu muito, imensamente para a realização de uma parte crucial: o TCC, e soube fazer isso com competência nos motivando, instruindo e esclarecendo, levando-nos rumo ao fim do trabalho, para novo início em nossas vidas. Muito obrigada a todos. Sirlei

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 153 14/07/2015 14:44:05

Quarto relato:

Nessa Pós Graduação, fiquei muito feliz, pois entrei em um campo, que não tinha tido contato anteriormente. Prefiro pensar que foi uma viagem de pura emoção. Viagem esta que me trouxe outro parâmetro, outra forma de pensar, de lidar com determinados assuntos que até então, eu não teria condições de opinar. Tudo começou pelo descobrimento de vários pensadores que eu não tinha conhecimento de suas ideias e seus conceitos. Conceitos esses que me deram uma nova forma de pensar e agir. Em relação ao curso à distância, de imediato foi um grande desafio devido ao fato de não ter tido esta experiência anteriormente e, mediante a essa nova situação fiquei um pouco preocupado e pensativo se teria condições para concretizar esta tarefa. Porém, no decorrer do primeiro mês, tudo foi acontecendo de uma maneira bem natural, sendo que no mundo de hoje este tipo de estudo, torna-se uma ferramenta bastante viável, porque devemos encurtar as distâncias, valorizando o tempo ao máximo, agilizando nossas tarefas profissionais. No que diz respeito à grade do curso, esta me pareceu de extrema importância na promoção de informações, agregando maior conhecimento sobre os mais variados tópicos de nosso cotidiano, tais como: Afrodescendentes, Estatuto da Criança e Adolescente, Desigualdades Sociais, Educação Ambiental, Diversidades de Raças, Gênero, Sexualidade etc. A equipe docente envolvida neste processo de apoio pareceu-me estar bem preparada em relação aos nossos estudos, pois sempre que tinha alguma dificuldade com determinada tarefa sempre me foi delegada uma ajuda de imediato. Por isso no decorrer do curso, este foi se tornado cada vez mais fácil, apesar dos grandes desafios que foram surgindo em seu desenvolvimento. Nesse ínterim, veio o desenvolvimento do artigo final, fiquei bastante desafiado e pensativo no que poderia estar desenvolvendo nessa tarefa. Mas como já tinha recebido uma grande bagagem de informações no decorrer do curso, a proposta para o artigo tornou-se evidente de uma forma bem natural. Por fim, veio o desafio para encarar a banca avaliadora, senti de início um frio e um leve nervosismo, porém estava bem preparado para

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 154 14/07/2015 14:44:06

a mesma, defesa esta que aconteceu de uma maneira bastante tranquila, devido ao fato de ter tido a oportunidade de contar com o apoio de duas pessoas muito capacitadas em minha orientação, a orientadora Júlia Moretto e a coorientadora Líbia Carlos. Finalizando, foi uma grande honra escrever estas breves palavras sobre um mundo novo e tão vasto que foi a "Pós Graduação sobre Gênero e Diversidade na Escola", esperando que outros cursistas possam ter o mesmo privilégio de receber valiosas informações, aplicando esses conhecimentos adquiridos em suas carreiras profissionais. No mais, meus sinceros agradecimentos e meu muito obrigado! Juliano

Os desafios e as superações ficam evidenciados nesses depoimentos e também ilustram a dinâmica estabelecida no grupo. Apesar das dificuldades individuais as colegas se apoiaram, buscaram forças entre elas e na equipe pedagógica que esteve sempre atenta às necessidades individuais para a conclusão do curso e certamente a motivação levou o grupo à tal.

O dicionário Houaiss (2009) traz, entre outras, a seguinte definição da palavra motivação [...] conjunto de processo que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual [...]. Essa intensidade está expressa nas palavras: "Tinha momentos que parecíamos um vulcão", citadas em um dos relatos.

Motivar essa estratégia fantástica é como dar à luz aspectos que não se identificavam, talvez possa ser comparado ao ver pela lente do outro e se conscientizar da competência que se desconhecia.

O acompanhamento e a motivação não se esgotaram nas disciplinas, ao contrário, foram ainda mais necessários no momento da produção científica; a escrita dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCCs). Outro momento de desafio. Parar, pensar, articular tudo o que já tínhamos discutido, problematizado, posto em xeque. Pensar o cotidiano de cada um e cada uma como docente. Produzir um trabalho científico, expressando o que foi apreendido e, ao mesmo tempo, "conversar" com os/as autores/as não se constituiu em tarefa fácil de desenvolver durante essa trajetória. Foi preciso muita dedicação das cursistas, colaboração da docência, bem como das/os demais colegas de turma, mediação e um trabalho contínuo no sentido de conscientização do grupo quanto à problemática do plágio.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 155 14/07/2015 14:44:06

O processo se deu a partir dos estudos e de muito diálogo. Intervenções foram necessárias e, mesmo assim, algumas situações de plágio aconteceram. Nesses casos, a cursista era informada sobre o plágio detectado no(s) trabalho(s) e ficava consciente de que tal prática repercutiria numa nota zero. Vale citar que houve um caso de abandono do curso em decorrência dessa prática cometida pela cursista em todas as atividades propostas para uma das disciplinas em estudo, o que tornava inviável uma recuperação e não contemplava a apreensão do conteúdo. Como cita Paulo Freire (1996, p. 67), "só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser, e, portanto, aprendido pelos educandos".

O plágio aconteceu também nos trabalhos escolares apresentados desde as primeiras disciplinas, e com o passar dos meses, esse procedimento foi se tornando cada vez menos frequente, mas na escrita dos TCCs ainda se verificou a dificuldade das/os cursistas em "conversar" com os/as autores/as estudados/as.

Nesse momento, o papel do orientador ou da orientadora foi decisivo para a estruturação do TCC com o olhar científico, reforçando a capacidade crítica das cursistas sobre os temas escolhidos para cada trabalho. A banca examinadora pôde constatar, na produção científica de cada cursista, questões que permeavam a inclusão dentro e fora da sala de aula. Os TCCs refletiram o novo olhar que passava a perceber o modelo aceito socialmente apenas como mais um modelo e que o ser humano traz em si uma gama de novas informações, novos conhecimentos e que os formatos sociais devem ser entendidos como particulares e, portanto, precisam ser respeitados. Esse novo olhar, refletido nos textos e nas falas das apresentações dos TCCs, tratava-se apenas de uma etapa inicial onde a atuação individual das cursistas estaria baseada na reconstrução dos saberes e na certeza de que desconhecemos um mundo, lembrando Ribeiro (1995, p. 9) "cada qual sabe lá sua coisinha e ignora todo o resto. E o resto é o mundo inteiro" e Freire (1996, p. 132) "Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei."

Discussões nos fóruns: possibilidades de avanços conceituais a partir da interação

> *Queridas cursistas, pensei em dar início aos trabalhos dessa semana com um lindo texto que adicionei ao meu blog e que, em minha*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 156 14/07/2015 14:44:07

> *opinião, expressa muito da conduta que vocês assumiram ante aos estudos e para, além disso, ao ser humano na figura do colega de curso. Trata-se de um texto de Rubem Alves, mineiro natural de Boa Esperança que fala do educar através do olhar. Acessem o endereço: http://youtu.be/ouFqxPYA8lg. Espero que gostem tanto quanto eu e que a nossa caminhada como educadores/as seja a de educar para as possibilidades bem como para a sensibilidade. Bom início de semana a todos e todas... Abraços, Líbia.*

A partir do texto "A Arte de Educar", usado como disparador para um dos fóruns, as cursistas deram retorno que refletiram o alcance do mesmo entre todas:

> *Líbia, excelente sua indicação. "Educar é realmente mostrar a vida a quem ainda não viu." Como educadoras às vezes pensamos apenas em cumprir com um planejamento carregado de conteúdos no qual temos que seguir sem importar com nossos alunos, [...] como educadores seja a de educar para as habilidades, bem como para a sensibilidade. Abraços*

> *Líbia, simplesmente fascinante... e por que não vemos as coisas dessa maneira como crianças de uma forma tão sensível, pura e leve? Talvez a culpa esteja em nós mesmos(as), do sistema que nos obriga a agir com tanta correria nesta vida tão fria. Que pena deixar tantos momentos lindos passarem por nós sem nos deixar envolver. Maravilhoso. Abraços*

> *Olá, Líbia! Excelente indicação! O que mais me chamou a atenção sobre o vídeo foi: "nenhum professor jamais chamou a minha atenção para a beleza' da árvore.".*

Ao ler com atenção as falas registradas, é possível notar que as cursistas expressam o que foi despertado naquele momento. Percebe-se o desejo de mudança no processo educativo que visa a "... cumprir com um planejamento carregado de conteúdos no qual temos que seguir sem importar com nossos alunos ...".

Ainda que tal fala expresse um desejo particular, indica uma situação concreta em desalinho com a proposta de inclusão e educação de qualidade para todos e todas. Percebe-se também que a cursita manifesta o desejo de

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 157 14/07/2015 14:44:07

"educar para as habilidades [...] sensibilidade". E a consciência da mesma sobre se estar inserida, conforme cita, "em um sistema que obriga a agir com tanta correria nesta vida tão fria".

Vale refletir também sobre a citação do cursista que ao registrar "nenhum professor jamais chamou a minha atenção para a beleza da árvore", pois evidencia com essa fala que o processo de educar é muito mais amplo e pode ser muito mais prazeroso quando se possibilita a ampliação do conhecimento além do que se estabelece em geral (FREIRE, 1996).

É preciso, sim, educar para além do limite curricular, ampliar as possibilidades de assimilação do conteúdo, ser uma professora (educadora) que veja o ser humano por trás da carteira e dos livros. Que sejam entendidos os limites de cada estudante e se estenda a mão quando for preciso, ou simplesmente esteja ao lado dela/dele e espere o melhor momento para que ambos deem juntos um passo à frente no processo de educação partilhada[5].

Cabe refletir sobre questões como a preparação das e dos profissionais da educação no que se refere à educação que passa pelos sentidos, se o sistema atual propicia momentos de educação continuada com qualidade e pautada na inclusão etc. Afinal, quantos dos/as que estão a ler esse texto têm lembranças de uma educação para além do programa pedagógico a ser cumprido?

A seguir, o registro do fechamento do mesmo fórum com alguns dos retornos dados pelas cursistas.

> *Estudar é fascinante e apr(e)ender enleva*
>
> *Pessoal, o conhecimento se dá a partir de "n" situações. Facilitar o processo de formação do conhecimento é possível tendo em mente do público-alvo as características particulares, tais como faixa etária, interesse geral, reações ante as propostas apresentadas e acima de tudo, MOTIVAR é fundamental.*
>
> *Ao pensar em um aparato para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica é bom entender que se trata de algo que fomentará o desejo na busca por mais informações, por mais saberes o que resultará em reflexões mais amplas e novas buscas.*

[5]Educação partilhada é uma expressão usada por mim a partir das ideias de Freire (1996) para indicar a possibilidade de professor/a e aluno/a atuarem como agentes educadores/as com saberes diferentes onde todos/as aprendem com todos/as e com tudo aquilo que compõe o contexto.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 158 14/07/2015 14:44:08

Um profissional motivado conseguirá transmitir isso ao grupo que passará a vibrar numa mesma sintonia formando uma melodia AFINADA, BELA e RICA.

Um bom início de semana ao grupo (GDE Lavras Laranja) que me faz soar com mais harmonia pela motivação que vocês expressam dia após dia. Grande abraço. Líbia

Líbia, realmente somos uma verdadeira equipe. Obrigada por nos instruir a realizar grandes conquistas. Abraços!!!!

Oi, Líbia! Também fiquei muito feliz com o encontro[6], principalmente pelo carinho e apoio de todos os colegas. E você também, que me deu todo apoio que necessitei. Pode ter a certeza de que tenho um enorme carinho por vocês todos. Abraços

Prezada tutora Líbia, concordo com você, pois já nos tornamos uma "equipe" que vem demonstrando muito comprometimento e disponibilidade num verdadeiro espírito colaborativo. Os encontros presenciais e o curso como um todo, têm sido prazerosos e enriquecedores para todos nós e agradecemos pelo seu apoio constante... Abraços.

A palavra equipe foi citada nas falas anteriores das cursistas e indicam o sentimento de cooperação que tomou conta do grupo e, como se percebe no registro feito por um dos cursistas "nenhum professor jamais chamou a minha atenção para a beleza da árvore" pode-se inferir que o trabalho desenvolvido durante o curso, na contramão da postura citada, transformou uma sala virtual em um ambiente prazeroso que possibilitou a criação de vínculos profissionais e afetivos que levaram as colegas a se ajudarem ultrapassando o próprio condicionamento, citado por Freire (1996, p. 133), onde se pode ler a seguinte citação: "Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento".

Algumas das falas das cursistas que apresentam argumentos que condizem com esse autor foram transcritas a seguir e apontam para um processo pautado na colaboração:

[6]A cursista se referia a um dos encontros presenciais que ocorriam bimensalmente na cidade de Lavras. Esses encontros serviam para atividades de início das disciplinas em estudo, bem como o desenvolvimento de atividades avaliativas, em grupos ou individuais.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 159 14/07/2015 14:44:09

> *Atenção colegas do grupo 5: Verônica, Lilian, Maraísa e Nilson. Venho lembrá-los para realizarem a atividade 1.2, desta semana 1, até dia 15 de agosto/11, colecionando as citações teóricas relacionadas ao nosso tema. Quando fui enviar as minhas sugestões para citações, o fórum encontrava-se vazio. Essa atividade vale 10 pontos. Abraços. Júlia*

Essa postagem no fórum expressa o espírito de cooperação que foi construído no decorrer do curso. É possível inferir, pela fala da cursista, o envolvimento com o bom andamento de todo o grupo no qual ela se inseria. Havia o desejo de que todos e todas estivessem atentas/os ao contexto e, para isso, o grupo de cursistas deixava recados às/aos colegas sobre as atividades a serem feitas, incentivava, comentava aspectos que chamavam a atenção:

> *Olá, Sirlei! Gostei muito de sua proposta de trabalho, realmente já existe um preconceito desde criança em relação as atividades de casa, que com certeza são passadas por influência dos próprios pais, pois ninguém nasce sabendo esses "machismos" ou "feminismos" de divisões de atividades, ou seja, meninas só podem certas coisas e meninos outras... Os pais precisam conscientizar-se dos maus hábitos e passá-los de maneira correta para os seus filhos. Abraços. Juliano*

> *Oi Lúcia, seu trabalho ficou bem legal com referência às cores. Mas acho que você tem uma aluna com síndrome de Penélope Charmosa kkk... Às vezes, o fato de ela continuar escolhendo somente o rosa é pq em casa, tudo é sempre rosa por influência da família... quarto, roupas, brinquedos. Acredito que nessa idade, as crianças já começam a escolher por si só... pode ser que ela ainda não esteja nessa fase de amadurecimento, enquanto os outros colegas já opinaram, cada um por si sem influência de casa. Não sei se aplica, mas onde trabalho as crianças, às vezes, tem uma opinião perto dos pais e outra dentro da sala. O trabalho com crianças na Educação Infantil pode surtir grandes efeitos, pois muitas delas ainda estão totalmente influenciadas pelas ideias da família e da sociedade. Abração, Sirlei*

Em um curso para a diversidade, a colaboração entre os/as envolvidos/as durante a trajetória dos estudos sinaliza um olhar inclusivo e a influência da família no reforço ou não de questões envolvendo machismo ou feminismos,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 160 14/07/2015 14:44:09

a reprodução automática dos conceitos sociais, como na fala de um cursista "os pais precisam se conscientizar dos maus hábitos e passá-los de maneira correta para seus filhos". Tais reflexões indicam que o grupo foi se apropriando, a cada disciplina de estudo e na atuação cotidiana, do entendimento de que a diversidade não é exceção e tomando cada vez mais consciência de que tal característica poderia ser percebida no microssistema do público cursista.

Considerações finais

Neste texto, foi registrada minha experiência como professora da tutoria a distância no curso GDE/UFLA. Objetivou-se destacar os aspectos da interação professora e cursistas, sinalizando a construção de um caminho para a aprendizagem bem como o fortalecimento dos vínculos afetivos, instrumento facilitador da aquisição dos conteúdos propostos, num envolvimento cooperativo entre todos os personagens do GDE. A docência compartilhada promoveu a fomentação de questões pertinentes à produção de saberes, com vistas à interação com o público da EAD e colaborou na condução e na orientação às/os cursistas, distantes fisicamente das/os demais colegas de curso e do/a docente.

Houve empenho de todos e todas na promoção de uma preparação continuada entendida pela docência como respaldo para o desenvolvimento de um trabalho coeso e seguro, fortalecendo os vínculos e contribuindo, assim, para uma atuação mais bem preparada.

Observou-se, também, que os cursistas conseguiram ultrapassar o próprio condicionamento citado por Freire (1996) na busca da organização do próprio tempo.

A temática do curso possibilitou muitas trocas e o reencontro com a própria essência humana que é única e ao mesmo tempo plural, o que possibilitou o repensar sobre o currículo escolar.

Aspectos tecnológicos foram abordados neste trabalho como fatores que, embora pensados para facilitar, muitas vezes se tornaram obstáculos a serem ultrapassados. Além disso, outro fator que pode levar à desistência são as distâncias a serem percorridas pelos cursistas de outras localidades, para os encontros presenciais. A questão da identificação ou não com a proposta do curso constituiu-se mais um fator a se considerar quando ocorre uma desistência.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 161 14/07/2015 14:44:10

O caminho próprio de assimilação dos conhecimentos não se constituiu em tarefa fácil de ser desenvolvida durante essa trajetória. Foi preciso muita dedicação e o desenvolvimento de um vínculo de afetividade entre professora da tutoria a distância e cursistas durante o processo no qual se deu a partir da partilha, mediação e um trabalho contínuo no sentido de intervir para a conscientização do grupo o fortalecimento dos vínculos e da colaboração mútua. Foi um processo de muito diálogo e gerador de uma postura cooperativa entre os envolvidos.

Houve uma mudança quanto ao olhar das/os cursistas para com as questões relacionadas à inclusão, a uma postura afetiva para com dos/as demais, passando a agentes de difusão e fomentação desse olhar e dessa postura que só são novos porque o ser humano já se fez velho.

Referências bibliográficas

ALVES, R. **Conversas sobre Educação**. Campinas: Versus, 2003. 130 p.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. Docência na educação online: professorar e(ou) tutorar? In: BRUNO, A. R., et al.. **Tem professor na rede**. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2010. 135 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GARDNER, H. Como vencer a indisciplina na sala de aula. **Revista Nova Escola**, São Paulo: p. 38-40, out. 2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.

MENEZES, W. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Cadernos de estudos sociais**, Recife: v. 19, n.1, p. 95-106, Jan/Jun, 2003.

RIBEIRO, D. **Noções de coisas**. São Paulo: FTD, 1995. 77 p.

SILVA, A. C. V. **Educação**: (in) diferença e (des)igualdade: um olhar sobre a questão racial no cotidiano escolar. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. 119 p.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 162 14/07/2015 14:44:10

Discutindo e aprendendo sobre gênero: a experiência como professora

Vera Simone Schaefer Kalsing

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 163 14/07/2015 14:44:11

Introdução

Este texto aborda a experiência como professora formadora da disciplina de Gênero (GE) no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e busca problematizar algumas questões percebidas e vivenciadas durante a realização da disciplina.

O que se buscará fazer aqui é, primeiramente, apresentar as atividades realizadas na disciplina e, após, propor algumas discussões abordando alguns dos temas que surgiram, principalmente, nos debates dos fóruns, trazendo exemplos de escritas dos/as cursistas na busca de desconstruir falas e verdades naturalizadas. E, por fim, a partir da conceituação de gênero, discutir o papel dos/as educadores/as na desconstrução dos estereótipos de gênero[1].

O primeiro contato...

Foi realizado um encontro presencial inicial nos quatro polos[2], no qual, abordamos várias temáticas, como a educação de meninas e de meninos, a sexualidade, o comportamento esperado para os diferentes sexos, as teorias científicas sobre a inferioridade da mulher, a posição da mulher nas diferentes religiões, a divisão sexual do trabalho (o público e o privado), a violência de gênero, a discriminação e a desigualdade no mercado de trabalho, o conceito de gênero, as relações de gênero no ambiente escolar e o papel das/os educadoras/es na reprodução de modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade.

Foi proposta uma discussão sobre a educação de meninos e de meninas e as relações de gênero existentes na sociedade. Para isso, foi feita a seguinte dinâmica: pediu-se para as e os cursistas que se reunissem em grupos para fazer um desenho, que deveria ser o de um/a boneco/a metade masculino e metade feminino. Segue abaixo a atividade:

DINÂMICA DE GRUPO: Experiências de gênero de 0 a 20 anos

DISPARADOR: A educação de meninas e de meninos se dá da mesma forma? Por quê? Como isso acontece na família e na escola?

[1]Estereótipo é uma forma de representar os outros de maneira simplificada, homogeneizada e generalizada. É atribuir a determinadas pessoas todos os traços que se supõe caracterizar o conjunto desse grupo de pessoas. No que diz respeito a estereótipos de gênero, consiste em afirmar que mulheres possuem tais identidades e se comportam de tal maneira porque são mulheres e assim também para os homens.

[2]Esses polos estão localizados nas cidades de Lavras, Campo Belo, Formiga e Boa Esperança, conforme já mencionado em capítulos anteriores.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 164 14/07/2015 14:44:12

Cada grupo teve que fazer um desenho de um/a boneco/a e inserir nele, após as discussões no grupo, as experiências com relação à educação de gênero, ou seja, a educação de meninas e de meninos.

O boneco deveria ter um lado feminino e um lado masculino. Cada experiência deveria ser pintada com cor diferente conforme a idade e o sexo. Por exemplo, na idade de um ano, o que é "normal" para meninas e o que é "normal" para meninos? Na idade de dez anos, o que o que é "normal" para meninas e o que é "normal" para meninos? Assim por diante, de acordo com as experiências de gênero e conforme a idade. Também foi solicitado aos grupos que escrevessem algo sobre as experiências do lado de cada parte do corpo para sintetizá-las. Por exemplo: ao lado da idade três, colocar, do lado na menina: brincadeira: boneca; ao lado da idade três, colocar, do lado no menino: brincadeira: carrinho, etc.

Após o término da discussão e da confecção do desenho, fez-se a apresentação dos grupos e a discussão a respeito e, então, encerrou-se essa parte da aula. Para finalizar, foram apresentadas algumas imagens de mulheres. Cada uma foi aparecendo aos poucos, com uma música de fundo. A ideia era a de que as e os cursistas refletissem sobre os significados que aquelas imagens representavam e o que elas transmitiam.

As atividades a distância...

As atividades a distância da disciplina aconteceram em quatro semanas. Foram várias as propostas com o objetivo de apropriação do conceito de gênero e reflexão de questões de gênero pela discussão em fóruns, leitura de textos que tratassem da temática e elaboração de um texto próprio.

O primeiro fórum tratou da discussão de como em nossa sociedade acontecem os processos de construção da feminilidade e da masculinidade, a partir da indicação dos desenhos animados: Minha vida de João (partes I e II)[3] e Era uma vez outra Maria (partes I e II)[4], juntamente com a leitura do Módulo II do livro (GDE, 2009, p. 37-108).

No segundo fórum, foi proposta a discussão a respeito do papel dos educadores e das educadoras na reprodução dos estereótipos de gênero,

[3]Minha vida de João Parte I: http://youtube.com/LESrHIGGon8 e Minha vida de João Parte II: http://youtube.com/hQqNUIgaRho.
[4]Era uma vez outra Maria Parte I: http:// youtube.com/BxMLYl_ANrA e Era uma vez outra Maria Parte II: http:/youtube.com/wpw2GYaO-Bc.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 165 14/07/2015 14:44:13

ajudando, assim, na manutenção e na perpetuação das relações de poder entre os sexos. As/os cursistas foram solicitados/as a realizar uma busca no "Portal do Professor"[5] de uma atividade que pudesse ser desenvolvida na escola e que trouxesse a desconstrução dos valores e dos estereótipos tradicionais de gênero. Uma atividade que pudesse auxiliar na operação de mudanças nas relações de gênero no dia a dia em suas práticas como educadores e educadoras. A atividade consta abaixo:

> Nós, como educadores e educadoras, podemos estar, em nossas práticas cotidianas, reproduzindo estereótipos de gênero, ajudando assim na manutenção e perpetuação das relações de poder entre os sexos? De que forma? Dê exemplos. Como podemos operar mudanças nas relações de gênero no nosso dia a dia em nossas práticas como educadores e educadoras?
>
> Em seguida, busque no "Portal do Professor" uma atividade que pode ser desenvolvida na escola que traga a desconstrução dos valores e estereótipos tradicionais de gênero. Alguma atividade que possa auxiliar na operação de mudanças nas relações de gênero no dia a dia em nossas práticas como educadores e educadoras. Após a seleção de uma atividade, registre-a aqui no fórum, junto à discussão de sua prática como docente. (Proposta dada, AVA do curso)

O terceiro fórum propôs uma pesquisa sobre a origem do "Dia Internacional da Mulher" e a discussão sobre a importância da atuação do Movimento Feminista Mundial para as mudanças ocorridas nas relações entre homens e mulheres na sociedade.

A última atividade consistiu em produzir um roteiro escrito para uma apresentação teatral, que aconteceria no encontro presencial final, e consistiria na avaliação mais importante da disciplina.

O último encontro...

No encontro presencial final, as/os cursistas tiveram que apresentar a enquete. Para isso, no período a distância, foi solicitado que escrevessem um roteiro, em forma de texto. Foi utilizada a ferramenta que permite que todos/as

[5]<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 166 14/07/2015 14:44:14

do grupo possam modificar o texto e cada um/a consiga visualizar as alterações feitas anteriormente. Essa ferramenta é chamada de *wiki*.

Após a encenação de cada grupo, houve um tempo para a discussão coletiva. Primeiramente, o grupo comentou sua apresentação e, depois, os/as colegas e a docência fizeram comentários. Após as apresentações, houve um momento de síntese e reflexão sobre o conjunto das encenações, buscando elementos que ligassem os estudos com as encenações, também mostrando ligações entre aspectos de uma e de outra encenação, e apontando aspectos que nenhum grupo abordou, mas que seriam importantes, buscando juntar com as conceituações e discussões da disciplina.

Os e as cursistas foram solicitados/as a fazer registros sobre as encenações de um modo geral. Esse registro deveria ser uma síntese do que aprenderam na disciplina, suas percepções sobre as apresentações e conclusões a que chegaram.

O que foi pedido para a escrita é que fossem abordados vários aspectos como a violência doméstica, a desigualdade no mercado de trabalho, o aborto, a sexualidade, a divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres, a educação de meninos e de meninas, os processos de formação da masculinidade e da feminilidade, etc., sempre problematizando e sistematizando as conceituações trabalhadas na disciplina, isto é, o conceito de gênero deveria ser abordado nos registros.

Reflexões...

É preciso que se esclareça a forma como foi realizado o acompanhamento dos/as estudantes no curso. A relação mais direta com estes/as dava-se pelos/as professores/as da tutoria a distância. Mesmo assim, os debates que aconteciam nos fóruns das salas virtuais e as postagens que os/as cursistas deixavam eram lidas e acompanhadas nas nove turmas pela professora formadora.

Eram destacados alguns trechos das escritas dos/as cursistas nos fóruns, copiando-os para a Sala de Tutoria, e disponibilizando os comentários e as reflexões para os professores/as das nove turmas.

Nesse sentido, não se escrevia diretamente aos/às cursistas. As orientações eram deixadas na Sala de Tutoria, local em que era possível que todos/as os/as professores/as da tutoria conhecessem trechos mais interessantes das discussões de outras turmas e isso também servia de provocação para as possibilidades de

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 167 14/07/2015 14:44:15

intervenção e exploração do tema que cada professor/a da tutoria faria em sua turma.

O papel da professora formadora é de acompanhar e orientar os/as professores/as da tutoria na condução dos debates, esclarecendo conceitos, questionando-os, instigando-os a todo o momento à reflexão e à desconstrução de conceitos preestabelecidos.

Durante os fóruns (atividades desenvolvidas a distância), estavam presentes algumas discussões ainda muito "naturalizadas", sem fazer a "desconstrução". Tentamos trabalhar ao longo da disciplina as palavras que elas e eles mais ouviriam ou leriam além de gênero, que seriam "desnaturalização" e "desconstrução". Muitos debates estavam fortemente arraigados em questões religiosas. Pedimos que fossem questionados entre as/os professores/as tutoras/es e também e, principalmente, entre os/as cursistas, o quanto as religiões reforçam modelos de feminilidade e de masculinidade hegemônicos e o quanto ao longo da história da humanidade serviram como instrumento de dominação e legitimação da opressão feminina. Na Igreja Católica, só homens são padres, freis, bispos, cardeais, papas, etc., as mulheres têm sempre papel secundário. Assim, são trazidas aqui algumas escritas das/os cursistas com o intuito de problematizá-las à luz do referencial teórico.

A religião...

> *O mundo moderno tem muito que aprender com outras civilizações, há culturas em que homens são educados, delicados, gentis, dóceis e* ***mesmo assim não deixam de ser homens*** *e também há culturas em que as mulheres são fortes, bravas* ***e nem por isso deixam de ser mulheres****. O olhar sobre estas questões de gênero deve ser mudado, pois, as pessoas não deixam de ser melhor ou pior, mulher ou homem, pela classe social, pelo seu jeito de vestir, falar, agir, pensar,* ***são todos feitos à imagem e semelhança de Deus****, merecem todo o respeito, consideração, atenção, reconhecimento e carinho (Cursista, fórum da disciplina GE, AVA do curso, grifo nosso).*

Grande parte das religiões, especialmente, as judaico-cristãs, reforça a condição inferior da mulher, por meio de seus rituais, práticas e livros sagrados, pois entendem que é seu dever ser submissa e prestar obrigações ao marido.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 168 14/07/2015 14:44:16

Assim, contribuem para a naturalização e perpetuação das relações desiguais entre os sexos.

Na Bíblia, está escrito na Primeira Carta de São Paulo aos Coríntios, capítulo 11, versículo 9: "não foi o homem, evidentemente, que foi criado para a mulher, mas a mulher **para o homem**". E em outra passagem: "que as mulheres sejam submissas a seus maridos como ao Senhor, com efeito, **o marido é o chefe de sua mulher**, como Cristo é o chefe da Igreja. Ele, o Salvador do corpo. Ora, a Igreja se submete a Cristo, **as mulheres devem**, portanto, e da mesma maneira, **submeterem-se, em tudo**, a seus maridos" (ROLIM, 1991, grifo nosso).

Eva surge de uma costela de Adão e é por conta de sua imprudência e curiosidade que se comete o "pecado original". Os escritos bíblicos sempre apresentaram a mulher como um ser perigoso em virtude de seus "poderes mágicos de cura". Por conta disso, as mulheres foram perseguidas e queimadas nas fogueiras. Como esquecer a caça às bruxas cometida pela Igreja Católica na Idade Média contra as mulheres?

Essas imagens ganharam autoridade moral em nossa cultura. E também reforçam os estereótipos de gênero e o papel inferior atribuído à mulher. O que, na maioria das vezes, faz aumentar a discriminação contra as mulheres.

A religião é um sistema simbólico, enquanto não se pode dizer o mesmo do movimento feminista. As concepções religiosas estão presentes no imaginário social, de uma forma profundamente enraizada no inconsciente e se refletem nas práticas cotidianas dos fiéis, e não só deles, mas dos indivíduos, de um modo geral. Fazem parte da cultura, de um arsenal de conceitos e valores morais e religiosos construídos historicamente, na cultura ocidental cristã. A consciência de gênero, por sua vez, delonga para edificar-se no imaginário social, até mesmo no feminino, já que a maioria das mulheres não possui uma consciência de gênero (ou feminista), muito menos uma prática de gênero e acaba reproduzindo os valores da cultura dominante (machista) na própria educação (e principalmente nela) que dá a seus filhos (KALSING, 2000).

Em razão da magnitude do enraizamento do ideário religioso, este acaba por ser aceito como natural, na forma de um consenso a respeito da organização do mundo social, que é estabelecido como uma "função lógica necessária, que permite à cultura dominante numa dada formação social, cumprir sua função político-ideológica de legitimar e sancionar um determinado regime de dominação" (BOURDIEU, 1992, p. 16).

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 169 14/07/2015 14:44:17

> *Todas nós, que somos do sexo feminino, nascemos mulheres, e os do sexo masculino, nascem homens, e isso é um fato incontestável. A prova disso são os órgãos genitais. Se homens e mulheres, agem opostamente ao seus gêneros, estão indo contra a criação de Deus, que os criou a sua imagem e semelhança, para crescerem e [se] multiplicarem... (Cursista, fórum da disciplina GE, AVA do curso).*

> *A filósofa, Simone Beauvoir, quando diz: "não se nasce mulher, torna-se mulher", acho eu, que através desta frase, podemos dizer que é a sociedade que corrompe o ser mulher e o ser homem, então nós educadores temos o dever de orientarmos nossos alunos e a sociedade, para a criação perfeita de Deus, que é e sempre será constituída de homens e mulheres (Cursista, fórum da disciplina GE, AVA do curso).*

Entende-se aqui que o próprio objetivo da frase afirmada pela filósofa Simone de Beauvoir não foi compreendido, já que seu sentido é justamente o de contestar o essencialismo e a naturalização dos papeis atribuídos a homens e mulheres na sociedade, atentando para a construção social e cultural do feminino e do masculino. Sim, a sociedade é constituída por homens e mulheres, mas a forma de se comportar diferenciada de acordo com o sexo quem delimita é a sociedade. Atente-se também aqui para o fato de a escrita estar reforçando a natureza masculina e feminina, conforme a criação divina e, aquela, por sua vez, deve "crescer e multiplicar-se". O que permanece aqui é o padrão socialmente legitimado para a sexualidade, visando à reprodução, sustentado sobre uma base muito sólida, ou seja, a religião, o poder simbólico (BOURDIEU, 1992).

Os essencialismos...

> *Diria que podemos comparar o homem a um vaso de barro, rústico, grosseiro, que dificilmente quebra, e por isso requer menos cuidados. Por outro lado, a mulher é um vaso de cristal, que além de belo, é delicado, e por isso precisa ser muito bem protegido. Sendo assim, as mulheres são frágeis (e não fracas) no sentido de que devem ser muito bem tratadas, tal qual um preciosíssimo vaso de cristal. É por isso que existem leis como a Maria da Penha, a fim de proteger tão belas criaturas (Cursista, fórum da disciplina GE, AVA do curso).*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 170 14/07/2015 14:44:18

> ***A princípio**, o homem (ser masculino) **nasce** com aptidões **natas** para o trabalho e a mulher, por sua vez, **nasce com aptidões de exercer as tarefas domésticas**, porém, há uma deturpação dessas ideias que, infelizmente, foram construídas desde o princípio da nossa civilização e que consolidaram as desigualdades ao longo do tempo (Cursista, fórum da disciplina GE, AVA do curso, grifo nosso).*

A mulher não nasce com aptidões para o trabalho? O trabalho doméstico não é trabalho?

Também é preciso aqui a desconstrução. O trabalho doméstico não é valorizado em nossa sociedade, sendo entendido como um trabalho "invisível" porque só se percebe a sua falta quando ele não é realizado. Algumas teorias que tratam da divisão do trabalho, do público e do privado, vão afirmar que em decorrência das diferenças entre os sexos e o fato de a mulher dar à luz, isso implica que suas atividades estejam mais voltadas para o lar, para o cuidado da casa e dos/as filhos/as. Com isso, os homens "exploram suas esposas e companheiras ao se beneficiarem do trabalho doméstico gratuito" (GDE, 2009, p. 43).

> De fato, não são apenas os homens próximos, mas a sociedade como um todo que não reconhece ser o trabalho doméstico gerador de riqueza, uma vez que a garantia de atendimento das necessidades de alimentação, repouso e conforto possibilitam a dedicação ao trabalho externo e à produção (GDE, 2009, p. 43).

As diferenças foram construídas social e historicamente, apontando o trabalho masculino e o espaço público como mais valorizado que o trabalho feminino e o espaço privado. O trabalho do homem está voltado à produção e o da mulher à reprodução. As escritas revelam o quanto isso ainda está presente em nossa sociedade.

Tentou-se a todo o momento fazê-los/as pensar sobre o que é natural e o que é construído social e culturalmente há séculos. "Queria que chamassem a atenção dos e das cursistas para que re fl itam sobre essas questões que apontei para vocês re fletirem [primeiramente] e que tomem cuidado com o que escrevem... Instiguem a re flexão e o questionamento!" (Professora formadora, Sala de Tutoria, AVA do curso).

> *A mudança de valores é lenta e muitas vezes complicada. Estamos lidando com valores secularmente arraigados em nossa cultura. Por*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 171 14/07/2015 14:44:20

> *serem profundamente arraigados e porque foram historicamente construídos, são também profundamente internalizados por nós, em nosso modus operandi. Nossas práticas reproduzem estereótipos e modelos dominantes e tradicionais de gênero. É o que o sociólogo francês, Pierre Bourdieu, chama de "habitus", que consiste na internalização das estruturas e a reprodução por meio das práticas dessas estruturas. Ou seja, a estrutura estruturada estruturante. Trata-se da nossa forma de agir quando internalizamos as estruturas e, muitas vezes, de forma inconsciente, mas muitas também, conscientemente, reproduzimos no cotidiano. Isso pode se referir ao machismo, à religião, ao racismo, etc. Essas estruturas sociais estão tão internalizadas que nem nos damos conta como e quando as reproduzimos como se fosse tudo natural. Por isso, precisamos chamar a atenção das falas, das formas de falar, não é preciosismo acadêmico (Professora formadora, Sala de Tutoria, AVA do curso).*

"Eu sempre separo as lembrancinhas pela cor, acho que fica melhor, raríssimas vezes uso cor neutra. Quanto às atividades físicas, também acredito que depende da atividade, meninas ***não deveriam fazer****"* (Cursista, fórum da disciplina GE, AVA do curso grifo nosso).

Por que certas atividades físicas, as mulheres não deveriam fazer? Por que seu corpo ou sua força física não permite ou por que a sociedade impõe? Também é preciso questionar aqui sobre a real neutralidade das cores. Qual cor pode ser classificada como neutra?

> *[...] é preciso cuidar/atentar para os essencialismos... Será que existe um jeito essencial de ser homem e de ser mulher? Será que podemos falar em uma essência feminina e uma essência masculina? Ou então, natureza feminina e natureza masculina... Mulher frágil/ Homem forte. E as oposições binárias?... Será que esses modelos dominantes, formas essencialistas de ser homem e de ser mulher não serviram ao longo da nossa história para legitimar um sistema de dominação? Eu faço isso porque sou mulher, ajo assim, penso assim... Assim, tudo fica como está, porque, afinal, "sempre foi assim"... (Professora formadora, Sala de Tutoria, AVA do curso).*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 172 14/07/2015 14:44:21

A conceituação de gênero

Para contrapor-se às teorias que procuravam explicar as diferenças sexuais assentadas no *determinismo biológico*, consagrando formas essencialistas de ser homem e de ser mulher, o conceito de gênero passa a ser utilizado com o objetivo de dar conta da explicação daquelas como construções culturais do masculino e do feminino (KALSING, 2008).

O uso da categoria gênero, de acordo com Scott (1995), rejeita explicitamente explicações biológicas, "como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior". Gênero é, então, compreendido como uma maneira de se referir às "construções culturais", à criação inteiramente social de ideias sobre os papeis adequados aos homens e às mulheres ou sobre suas identidades subjetivas. "Gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado" (SCOTT, 1995, p. 75).

Scott define a categoria gênero composta por duas partes: como "um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos", e também como "uma forma primária de dar significação às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86).

Gênero é assim compreendido como uma categoria relacional. Segundo essa visão, as mulheres e os homens são definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de um deles pode ser alcançada por um estudo separado. Não é possível estudar a mulher sem estudar o homem, ou seja, a relação entre os sexos (SCOTT, 1995).

Ainda, no conceito de gênero, está implícita a arbitrariedade cultural, isto é, "o gênero só poder ser compreendido em relação a uma cultura específica, pois ele só é capaz de ter sentidos distintos conforme o contexto sociocultural em que se manifesta" (GDE, 2009, p. 46).

Tendo em vista a conceituação de gênero, é preciso que se aborde com clareza a sua construção histórica e cultural, problematizando as diferenças entre os sexos como forma de desigualdade na sociedade. Ou seja, na conceituação de gênero, está implícita a construção cultural das formas de ser homem e de ser mulher. Porque homens são mais fortes fisicamente – embora hoje isso possa ser driblado pelo uso de anabolizantes e hormônios – e as mulheres dão à luz, isso não justifica a existência na sociedade de papeis delimitados a homens

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 173 14/07/2015 14:44:22

e a mulheres, isso não significa que os homens devam ser os provedores e as mulheres devam ficar restritas aos serviços domésticos, às responsabilidades com a casa e a educação das crianças. Essas diferenças físicas e/ou biológicas entre os sexos delimitaram, ao longo da história, locais e papeis bem específicos para os sexos em nossa sociedade.

"O conceito de gênero pode nos ajudar a ter um olhar mais atento para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino, gerando desigualdades" (GDE, 2009, p. 41).

A educação de meninos e de meninas

É preciso também explicar o processo de educação de meninas e de meninos. Esse processo não ocorre da mesma forma para os dois sexos. Sabemos que existem diferenças físicas e biológicas entre os sexos, mas isso não pode determinar que meninos devam brincar ou se comportar de uma forma e meninas de outra. Existem diferenças entre as pessoas de um modo geral. Nisso, consiste a diversidade. No entanto, características comportamentais dizem respeito muito mais à educação do que à natureza.

> Desde que nascemos somos educados/as para conviver em sociedade, porém de maneira distinta, caso sejamos menino ou menina. Esta distinção influencia, por exemplo, a decoração do quarto da criança, a cor das roupas e dos objetos pessoais, a escolha dos brinquedos e das atividades de lazer. Assim que mãe, pai e familiares recebem o resultado do ultrassom, passa-se a "desenhar" o lugar da criança. Se menina, roupas e decorações cor-de-rosa. Se menino, tudo azul [...]. (GDE, 2009, p. 48).

E, assim, são delimitados os comportamentos que meninos e meninas devam ter. Brincadeiras são diferenciadas, brinquedos, roupas, atitudes, palavras, gestos, tudo de acordo com o sexo.

Tais diferenças não podem ser atribuídas à natureza, à biologia, mas, sim, ao processo de socialização que nos ensina a nos comportarmos segundo determinado padrão desde que nascemos. Esse processo é fundamental para a construção da identidade de gênero (GDE, 2009). "Os modelos de homem e de mulher que as crianças têm à sua volta, na família e na escola, apresentados por pessoas adultas, influenciarão a construção de suas referências" (GDE, 2009, p. 50).

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 174 14/07/2015 14:44:23

O papel dos educadores e das educadoras

Educadores e educadoras amiúde são responsáveis pela reprodução de modelos de masculinidade e de feminilidade hegemônicos. Nos processos educativos, nas brincadeiras, ao se separar meninos e meninas nas atividades propostas em aula, ao se afirmar, no dia a dia, que meninas devem ser comportadas e caprichosas, e permitir que os meninos sejam vítimas de deboches e humilhações caso apresentem essas características e aceitar com naturalidade os comportamentos mais agressivos. Ao se chamar a atenção sobre os comportamentos, como: "menina não senta de perna aberta", "meninos devem brincar com meninos", "meninas não devem brincar com meninos", "isso é coisa de menino", "isso não é coisa de menina", e assim por diante, estão se reproduzindo modelos hierárquicos e reforçando, dessa forma, a perpetuação de relações desiguais entre os sexos.

> Educadores e educadoras precisam identificar o currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações. A escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, travestis e lésbicas [...] (GDE, 2009, p. 50).

A escola e os/as educadores/as têm grande responsabilidade no processo de formação de futuros cidadãos e cidadãs. Para isso, devem procurar desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí decorrentes (GDE, 2009).

Estes/as podem estar, muitas vezes, ajudando a reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, "caso tenham uma atuação pouco reflexiva sobre as classificações morais existentes entre atributos masculinos e femininos e se não estiverem atentos [e atentas] aos estereótipos e aos preconceitos de gênero presentes no ambiente escolar" (GDE, 2009, p. 51).

"Toda vez que a escola deseja 'encaixar' um aluno ou uma aluna em um 'padrão' conhecido [e reconhecido] como 'normal' está produzindo desigualdades" (GDE, 2009, p. 51).

Como é possível educar meninas e meninos para a igualdade de direitos e oportunidades (GDE, 2009)?

Se o processo de socialização é responsável pela construção das identidades de gênero, ou seja, isso acontece no cotidiano da família, da escola,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 175 14/07/2015 14:44:24

da rua, pela interferência da mídia, então, podemos partir do pressuposto de que "essas convenções sociais podem ser transformadas, discutidas, criticadas, questionadas, modificadas em busca da equidade social entre homens e mulheres, do ponto de vista do acesso a direitos sociais, políticos e civis" (GDE, 2009, p. 51).

Educadores e educadoras podem, sim, fazer a diferença não reproduzindo falas que discriminam ou que delimitam papeis estabelecidos a meninas e a meninos, como os citados acima, não separando meninas e meninos, propondo atividades conjuntas, nas quais as diversas identidades de gênero possam se sentir incluídas.

Com essas atitudes e posturas, os/as professores/as estarão contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual realmente a diversidade seja vista como algo positivo e, assim, respeitada.

À guisa de conclusão...

A experiência no trabalho com a disciplina Gênero no GDE proporcionou muitos aprendizados e, sobretudo, amadurecimento teórico. Interessante poder discutir com professores e professoras suas experiências e desconstruir modelos dominantes, problematizar valores arraigados e verdades até então inquestionáveis, e ainda pensar que é possível operar mudanças nas relações de gênero na sociedade, tendo em vista a responsabilidade de educadoras e educadores para a formação dos/as futuros/as cidadãos e cidadãs.

O papel dos e das educadores/as é de fundamental importância para semear novos valores e novas concepções a respeito do mundo.

É importante conseguir abordar certos temas e saber que elas/es trazem muitos valores, crenças, e é preciso desconstruir, problematizar teoricamente, demonstrar como esses valores podem ser questionados, desconstruídos e reavaliados.

O desafio de trabalhar a temática de gênero em cursos a distância está em conseguir desenvolver ferramentas metodológicas apropriadas para possibilitar avanços na desconstrução de posições ainda fortemente enraizadas em nossa cultura. Posições estas que sustentam estereótipos e preconceitos entre os sexos, gerando desigualdades entre estes, frutos de uma sociedade patriarcal.

É preciso provocar inquietações que sejam capazes de gerar mudanças na vida social.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 176 14/07/2015 14:44:25

O desafio de estar a todo o momento revendo conceitos pré-estabelecidos, rompendo barreiras, desconstruindo modelos, padrões legitimados socialmente instiga o desejo de cada vez mais participar de projetos como este. Aprendendo a conviver e a respeitar a diversidade.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P.; MICELI, S. **Economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1992. 361 p.

GDE - Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. 108 p.

KALSING, V. S. S. Notas sobre o conceito de Gênero: uma breve incursão sobre a vertente pós-estruturalista. **Revista Científica FAIS**. Revista Institucional da Faculdade de Sorriso. Sorriso: Faculdade de Sorriso, v. II, n. 2, p. 109-126 - Jul./dez. 2008.

_____. **A Votação do Projeto de Regulamentação do Aborto Legal na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul**: O Projeto de Lei N° 148/97. 2000. 175f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROLIM, M. **Discursos Selecionados** - Elogio às Bruxas. 1991. Disponível em: <www.rolim.com.br/discur3.htm>. Acesso em: 10 set. 2009.

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

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 177 14/07/2015 14:44:26

Os desafios da avaliação no processo ensino-aprendizagem em educação a distância: a experiência do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola

Ila Maria Silva de Souza

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 178 14/07/2015 14:44:29

O gosto pela liberdade é condição *sine qua non* para uma vida digna e fraterna.

Iniciando a conversa...

Aceitei o convite para escrever este texto como um duplo desafio: a partir do protagonismo neste Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) - como autora de "módulo de conhecimento" e como docente formadora com vistas a construir um olhar abrangente sobre aspectos importantes e ademais o meu gosto pelas palavras e pela liberdade de ser e estar no mundo com os/as outros/as. Participar dessa empreitada coletiva, viabilizando uma política pública de formação continuada docente me animou e revitalizou minha caminhada na construção de uma educação cada vez mais de qualidade, comprometida com a humanização e a fraternidade. Sem dar trégua aos discursos "niilistas", aos derrotismos antecipados e às vozes dissonantes e raivosas que consideram que nada vale a pena ser feito, pois tudo é inútil e inválido nesses tempos ditos pós-modernos, pós-críticos e outros adjetivos similares, as pessoas que planejaram, organizaram e desenvolveram esse curso não se intimidaram e foram adiante. Munida de competência técnica e compromisso político com a inclusão e a formação profissional do professorado, a equipe desse curso se desdobrou e assumiu com ética solidária sua realização. Até a finalização, com os trabalhos de conclusão de curso, item importantíssimo, porém não abordado neste escrito, as/os profissionais envolvidas/os atuaram cumprindo com suas responsabilidades acadêmicas que um curso dessa natureza exige.

Assim, nesse cenário, recebi e aceitei o convite para escrever esse artigo. É, pois, com alegria e sincera clareza de meus limites que inicio essa reflexão. O convite agora é para adentrarmos e problematizarmos a temática da avaliação no processo ensino-aprendizagem em um curso de especialização na modalidade a distância.

Nesse contexto, pensar em outra forma de organização para a educação formal diferente da tradição já consolidada significa adotar atitude teórica e prática alicerçada nos pressupostos de uma epistemologia "não-cartesiana", como bem afirma Gaston Bachelard (1975). Este autor defende a capacidade de extensão do pensamento objetivo, como parte integrante do próprio modo de viver da pessoa humana, sujeito individual e coletivo em suas diversas e diferentes práticas sociais. Nesse sentido, "fugir" de uma epistemologia cartesiana

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 179 14/07/2015 14:44:32

implica em assumir outras possibilidades de fazer, de olhar, de reinventar-se e navegar ao sabor dos ventos, das marés, aproveitando as oportunidades de mudanças de rumo para alimentar crescimentos e novas formas de ser e de estar na vida. Ouso, nesse momento, pensar a partir desse parâmetro "não cartesiano" e tomo como objeto deste escrito em diferentes momentos e perspectivas o processo de avaliação do GDE.

Este curso, desde seu planejamento, objetivou oferecer uma formação em nível de pós-graduação de qualidade comprometido com a promoção da pessoa humana e profissional, tendo como base os referenciais teóricos, metodológicos e práticos que sustentam essa concepção. Assim, esse texto se apresenta da seguinte forma: uma introdução denominada "Iniciando a conversa"; em seguida, traz o item intitulado "Re flexões sobre GDE / Universidade Federal de Lavras (UFLA) e sua proposta avaliativa"; e, para concluir, o item "Terminando a conversa, por enquanto".

Re flexões sobre o GDE / UFLA e sua proposta avaliativa

A proposta e os objetivos educacionais do referido curso se ancoraram nos pressupostos de uma pedagogia dialética e participativa onde a autonomia discente não apenas era valorizada, mas condição indispensável para as aprendizagens durante o percurso formativo. Conforme a proposta pedagógica, a concepção de avaliação, processual e permanente, baseada em referenciais que preconizam a autonomia e a responsabilidade discente, é fundamental para os avanços nos processos de aprender e condição sine qua non para o êxito na realização do curso. Também, nesse contexto, merece destaque o papel docente formador atuante no curso, responsável pelos "módulos de conhecimento", embasado nessa mesma direção teórica e prática, construindo uma sintonia atendendo aos objetivos do curso e aos pressupostos e referenciais da proposta pedagógica.

Assim, a posição de sujeito, tanto do sujeito discente, aprendiz, quanto do sujeito por excelência "ensinante" como docente formador/a, preconizou uma posição de protagonismo, atuante, em que os valores éticos que sustentam e embasam a prática educativa formam um lastro forte que apoiam os processos de ensinar e aprender. Como bem afirma Delgado (2003, p. 15):

> Se o mundo do homem é um mundo artificial, construído a partir do conhecimento, e se esse conhecimento é uma resultante da

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 180 14/07/2015 14:44:36

> integração do sujeito e do objeto nos atos cognitivos, que cobram significado para o sujeito a partir dos valores envolvidos, então não é possível afirmar uma relação cognitiva objetivante que exclua o sujeito e o transcenda.

Com essas considerações iniciais, situo o objetivo central nesse texto que é refletir sobre os processos avaliativos nesse curso e nessa modalidade a distância. Como se sabe, talvez até já se tenha tornado "senso comum", avaliar não é apenas sinônimo de medir, de atribuir notas, valores numéricos a alguma ação previamente proposta e realizada por alguém ou por um grupo de pessoas. Avaliar não é sinônimo simplesmente de examinar. Avaliar não é apenas aplicar provas e corrigi-las, usando determinados parâmetros. Avaliar implica em acompanhamento processual e a adoção de instrumentos diversos que indiquem os progressos das pessoas "aprendentes" e também que indiquem às pessoas "ensinantes" quais rumos devem ser corrigidos e quais os caminhos devem continuar sendo seguidos e quais devem ser abandonados ou redirecionados. Afinal, pensar avaliação como processo é assumir outros paradigmas que não os centrados no modelo "cartesiano", como assinalado no inicio desse texto.

Essa reflexão indica a existência de um campo plural, complexo, multifacetado onde a formação docente inicial e continuada joga um importante papel no momento de definir os diferentes instrumentos de coleta de informação, durante o processo avaliativo. Digo coleta de informação, pois, em última instância, os resultados avaliativos expressam, de modo geral, o que foi codificado como aprendizagem pelos sujeitos aprendentes e que são expostos como informações por meio dos diferentes instrumentos avaliativos utilizados. Embora a proposta pedagógica do curso contenha as diretrizes gerais para a avaliação do rendimento discente que vão desde diferentes momentos avaliativos até distintos instrumentais de recolhida de informações tais como: fórum de debates, wiki, além da clássica prova presencial, o papel desempenhado por docentes formadoras/es ocupa lugar de destaque. São de sua responsabilidade a orientação e a proposta para as diferentes fases do processo avaliativo, bem como o acompanhamento e correção das diferentes atividades realizadas.

Essa proposta avaliativa sugerida por esse curso se insere em um quadro referencial um tanto distinto da tradição dos estudos sobre avaliação em nível nacional, bem como de muitas práticas ainda arraigadas no contexto educativo.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 181 14/07/2015 14:44:40

Ainda que se mantenham diretrizes ditas tradicionais, conservadoras, a inclusão de instrumentos que vão além do tradicionalismo, permite incorporar outras ações ao processo que indicam o rompimento com o estabelecido nas práticas consideradas cristalizadas em relação à avaliação como sinônimo de verificação. Por exemplo, as atividades formativas realizadas no wiki e nos fóruns de discussões no ambiente virtual de aprendizagem são indícios de outras propostas de ensino-aprendizagem e avaliativas que estão cimentadas na concepção de desenvolvimento e aprendizagem complexa. E, portanto, são indicadoras dessa construção, para além do tradicional já consolidado. O que implica um compromisso, por parte dos sujeitos, com processos inovadores e com outros modos e formas de fazer avaliações.

Sem dúvida, os paradigmas que orientam, em geral, os processos avaliativos no Brasil, ou melhor, os exames e provas que "certificam" o processo ensino-aprendizagem são herdeiros de modelos tecnicistas e cientificistas aliados aos métodos e aos procedimentos operacionais.

De acordo com Souza (1995, p. 45):

> Essa tendência manifestada nos estudos sobre avaliação da aprendizagem re flete os princípios da pedagogia tecnicista, oriundos da teoria geral da administração, que direcionaram a política educacional do Estado brasileiro pós-64. De cunho empresarial-tecnocrático, delineou-se a partir de padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos.

Assim, a construção de outra cultura avaliativa requer a adoção de outros princípios cujas bases estejam sedimentadas, por exemplo, na ideia de relações dialógicas e emancipatórias. O que não exclui, evidentemente, a racionalidade técnica sem ser tecnicista, a eficiência e a eficácia sem uma exacerbação.

Em um importante estudo sobre avaliação na educação de pessoas adultas, Olea (2002) salienta a importância das contribuições de Paulo Freire para processos avaliativos que tenham na dialogicidade seu fundamento e condição de emancipação. Nesse sentido, Freire (2006, p. 81) nos adverte que

> ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos. Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 182 14/07/2015 14:44:44

> a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo.

Assim, essa aprendizagem sobre a qual advoga esse autor implica autonomia, autorresponsabilização pelos aprendizados, o que se coaduna com as exigências atuais para a modalidade de educação a distancia, pois pressupõe envolvimento pleno, autonomia e gosto pelo crescimento pessoal e profissional. Implica, ainda, em saber administrar o próprio tempo como aprendiz e interagir no ambiente virtual de aprendizagem, em função das atividades propostas para o desenvolvimento do curso.

Sem dúvida, avaliar na modalidade Educação a Distância (EAD) tem exigências e rigores diferenciados em relação à educação presencial. A dinâmica formativo-educativa exige de saída que se considere as especificidades da ação docente, "ensinante", em seu papel formador. A responsabilidade acadêmica por um "módulo de conhecimento" implica organizar um planejamento didático que contemple diferentes elementos e estratégias, além de diferentes instrumentos avaliativos que, de fato, auxiliem o processo ensino-aprendizagem das pessoas adultas que realizam o curso. Sabe-se que as pessoas adultas demandam estratégias e ações diferenciadas no processo ensino-aprendizagem, pois elas são protagonistas conscientes de seu processo formativo em diferentes medidas e perspectivas.

Nessa direção, salientamos o referencial da avaliação formativa inserida em um marco de alcance de objetivos acadêmicos propostos nos diferentes "módulos de conhecimento" e que se constitui como uma opção viável que não apenas alimenta e retroalimenta o processo educativo, mas indica caminhos para se compreender os avanços de aprendizagens discentes. Assim, conforme afirma Depresbiteris (1995, p. 67):

> A função da avaliação formativa numa perspectiva mais restrita seria: (1) recolher informações nos objetivos, utilizando instrumentos válidos e precisos; (2) interpretar as informações recolhidas com base em critérios preestabelecidos, identificando objetivos atingidos e não atingidos; (3) planejar atividades de recuperação para os alunos que não atingiram os critérios estabelecidos.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 183 14/07/2015 14:44:49

Nesse sentido, destacamos esse referencial avaliativo como "iluminador" das práticas de avaliação dos "módulos de conhecimento" nesse curso. Em geral, as propostas de avaliação indicadas e realizadas durante apresentaram questões e problemas pautados neste referencial avaliativo, dentre outros referenciais. O que se constatou ao se analisar diferentes instrumentos avaliativos do curso em tela para fins desse escrito.

As avaliações de diferentes "módulos de conhecimento" que foram analisadas para esse escrito evidenciam preocupações com os objetivos didáticos relacionados aos conteúdos programáticos, buscando não apenas "captar" as aprendizagens discentes, mas, sobretudo, perceber como se dão as interações teoria-prática ao longo do percurso de aprendizagem.

Ora, em processos de educação formal na modalidade a distância, em experiências formativas em construção recente, como é o caso desse curso, que abrange um grande número de cursistas, a maioria docentes em formação, os processos de avaliação e seus respectivos instrumentos estão se delineando e se construindo, portanto, estão abertos a incorporarem novas formas e instrumentos avaliativos. O que significa também a necessidade de abertura às críticas e propostas de soluções, o que no caso desse curso GDE foi realizado por meio de acompanhamento permanente tanto da coordenação geral, quanto da coordenação de tutoria, ambas trabalhando diuturnamente com as/os docentes formadoras/es e docentes da tutoria.

Em um marco social e histórico que contemple o protagonismo, a criticidade e a interdisciplinaridade como elementos indissociáveis, a formação de pessoas adultas requer cuidados tanto com a elaboração de políticas públicas direcionadas à formação acadêmica quanto com a elaboração de propostas pedagógicas de cursos e demais atividades dirigidas a esse público. Nessa direção, é necessário situar a dinâmica da formação docente, inicial e continuada em um contexto de complexidade e de decisões políticas, administrativas, econômicas e acadêmicas, assumindo a perspectiva do protagonismo e da interdisciplinaridade como importantes fatores e critérios de qualidade para a formação[1].

Em tempos de reformas neoliberais e todas as incidências sobre a escola e a formação docente, trabalhar de modo interdisciplinar requer reconhecer, antes

[1]Essas ideias estão explicitadas em um artigo de minha autoria denominado "Desafios para a formação continuada docente: reflexões sobre uma experiência na área de políticas públicas de inclusão no campo da educação" publicado em 2010.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 184 14/07/2015 14:44:53

de tudo, o caráter empobrecedor de uma abordagem apenas disciplinar e reunir esforços para uma superação contínua. Superação que, em meu entender, deve desembocar em assumir o caráter inter e transdisciplinar como fundamental para o desenho das teorias e práticas no campo da formação do professorado.

Como afirma Nunes (2001), o conceito de formação docente se vincula de maneira direta com um modo de entender a função docente bem como o papel do/a professor/a no cenário educacional. Desse modo, existem distintas compreensões e interpretações da formação que permeiam tanto as políticas quanto as práticas educacionais. Assumir, então, a formação docente como uma complexa, multidimensional e urgente tarefa de democratização e de formação humana no sentido do favorecimento de processos de humanização cada vez mais comprometidos com o desenvolvimento integral da pessoa humana é um dos grandes desafios da atualidade.

Para compreender, então, o complexo processo que envolve a formação inicial e continuada docente é vital que o insira na dinâmica da implementação, implantação e consolidação de políticas públicas responsáveis por promover a qualidade da educação escolar. Fora desse cenário fica difícil compreender e intervir de modo adequado em prol da realização de dita qualidade. O convite é tanto para incremento dos estudos e pesquisas que devem embasar diagnósticos, planos e metas relacionados à política de formação do professorado quanto para a inclusão e envolvimento do professorado com seus processos formativos. Reconhecer a necessária implicação de cada docente com sua formação e sua responsabilização com processos de crescimento profissional é reconhecer o/a docente como pessoa com autonomia e capacidade de decidir sua vida e seu trabalho, como também um ser histórico e cultural em contextos de relações e de experiências as mais diversas. É reconhecer o protagonismo docente como eixo fundamental de seu processo formativo.

Em relação à formação continuada docente, lugar onde se insere esse curso ora problematizado, é essencial reconhecer que, ao longo da vida profissional, para o/a docente é um imperativo a constante atualização e aperfeiçoamento em relação à produção de novos saberes e conhecimentos específicos das diversas ciências. Essa perspectiva rompe, então, com um dos postulados racionalistas que propugna que todo novo saber se constitui, em si mesmo, fonte de novas práticas apenas por processos simples de assimilação e de aceitação, sem maiores fundamentações ou estudos aprofundados das produções científicas e tecnológicas.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 185 14/07/2015 14:44:58

Para os grandes desafios que ora se enfrentam em relação a uma prática docente condizente com as necessidades atuais, urge discutir de que modo e a partir de quais referenciais e objetivos, os cenários da formação continuada e permanente possibilitam a atualização profissional para atender a essas demandas. Nessa direção, os estudos organizados por Nóvoa (1991; 1995), Tavares e Brzezinski (2001), Menezes (1996), Stenhouse (1998) e Hargreaves (2003) fornecem indícios que sustentam e ampliam a concepção de formação continuada e permanente docente em direção à abordagem paradigmática do/a docente como um/a profissional reflexivo/a. Como sujeito que pensa sobre sua prática de modo inclusivo e dialético, que sai da prática e a ela retorna em um exercício cotidiano de ação-reflexão-ação, ainda que seja de maneira um tanto precária de início para depois se tornar cada vez mais refinada e competente. Desse modo, a partir desses pressupostos, a proposta avaliativa da aprendizagem desse curso de especialização se estruturou e pautou seus instrumentos com vistas a favorecer durante o seu processo de realização o alcance dos objetivos propostos.

Pensar, pois, a formação inicial, continuada e permanente docente sob os pilares acima explicitados requer assumir com força a ideia de que essa formação é imprescindível para os processos de humanização na sociedade atual. Requer, ainda, vinculá-la aos processos de qualificação para o trabalho no esteio de uma compreensão dialética e humanizadora do trabalho como possibilidade de crescimento, de construção de autonomia e possibilidades de ser sujeito histórico e cultural, capaz de romper com os processos de alienação tão visceralmente arraigados na sociedade capitalista e que são imperceptíveis para a maioria da população.

Terminando a conversa, por enquanto

A partir das ideias acima, sem dúvida, a proposta pedagógica do curso GDE contempla em suas diretrizes as discussões explicitadas e cabe às/aos docentes formadores/as e tutores/as e demais pessoas envolvidas um papel de relevância em sua realização. Papel que implica tanto o conhecimento da proposta pedagógica como das diretrizes gerais do processo avaliativo, incluindo ações articuladas entre os sujeitos envolvidos que ocupam um lugar estratégico nesse curso. Dentre outros, salienta-se a seleção da docência para a atuação na tutoria que foi rigorosamente planejada e o suporte para o desempenho das atividades

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 186 14/07/2015 14:45:02

contínuo e articulado com as necessidades de desenvolvimento pedagógico, gerencial e formativo do curso. Acompanhamento permanente, discussões e avaliações das atividades propostas e dos rumos dos estudos individuais foram as bases do processo de formação vivenciado durante o desenvolvimento do citado curso. Dificuldades, com certeza, em diferentes momentos, estiveram presentes, porém os acertos, acredito, foram superiores aos erros, as concordâncias maiores do que as dissonâncias. Assumir a existência do contraditório e os embates que fazem parte do percurso formativo, inclusive envolvendo as/os discentes é necessário, inclusive, para se compreender a complexidade deste e de outros processos educativos e formativos.

O protagonismo exercido pela tutoria merece menção, pois a autonomia na orientação das atividades com respaldo de ampla formação acadêmica e compromisso com o projeto político e pedagógico do curso foi um destaque. O trabalho articulado entre docentes tutores/as, docentes formadores/as e coordenação de tutoria, foi, sem dúvida, um ponto alto na realização do curso. O desenho das atividades acadêmicas e dos instrumentos avaliativos, a partir dos objetivos do curso e dos "módulos de conhecimento" foi construído ancorado em referenciais teóricos e práticos que preconizam acompanhamento contínuo e que permitem correções de rumo durante o processo. Correções que são realizadas, evidenciando o caráter educativo de interferência permanente para a qualidade da ação, processualmente, e não apenas em caráter de terminalidade, a posteriori.

Referências bibliográficas

BACHELARD, G. **Le Nouvel sprit scientifique**. PUF, Paris, 1975. 183 p.

DELGADO, C. J. Complexidade e educação ambiental. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 9-23.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papirus, 1994. 177 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 245 p.

HARGREAVES, A. **Enseñar en la sociedad del conocimiento**: La educación en la era de la inventiva. Barcelona, Octaedro, 2003. 244 p.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 187 14/07/2015 14:45:06

MENEZES, L. C. (Org.) **Professores**: Formação e Profissão. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 448 p.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, 1991, pp. 109-139.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. 191 p.

NUNES, A. I. B. L. Os professores no cenário das políticas de formação continuada. **ADAXE**, 17, pp. 79-92, 2001.

OLEA. M. J. A. Una investigación sobre la evaluación dialógica en la educación de personas adultas. In: **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado**. Re flexión y experiências de investigación educativa. F. Imbernón (Coord.) Editorial GRAO, Barcelona, 2002. 185 p.

SOUZA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.) **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 177 p.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1987. 184 p.

TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. (Org.). **Conhecimento profissional de professores**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001. 180 p.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 188 14/07/2015 14:45:13

Orientação a distância: limites e desafios

Luiz Ramires Neto
Karen Ribeiro
Luciene Aparecida Silva

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 189 14/07/2015 14:45:19

Este artigo apresenta um breve relato da experiência de orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), ocorrida por ocasião do oferecimento do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE) pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Como exigência para a obtenção do título de especialista, foi solicitado às e aos cursistas do GDE que redigissem um artigo acadêmico de 15 a 20 páginas. Para acompanhar a realização dessa atividade, foi mobilizado um grupo de orientadores/as oriundos/as de diversas universidades ou grupos de pesquisa que atuou nos meses de outubro a dezembro de 2011, recebendo como remuneração uma bolsa específica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para esse fim. Assim, o escopo deste texto é explicitar e discutir as particularidades, limites e possibilidades que se evidenciaram nesse processo de orientação a distância. É importante salientar que, ao longo de sua realização, o GDE contou com uma equipe de professores e professoras da tutoria que acompanhou passo a passo o progresso de cada cursista e, em função dessa proximidade, tais docentes atuaram como co-orientadores/as dos respectivos TCCs. Esperamos, deste modo, traçar um panorama das estratégias empregadas, refletindo sobre os elementos que as tornaram bem sucedidas e, ao mesmo tempo, indicamos alguns pontos que julgamos merecer aprimoramento em futuras orientações nessa modalidade.

Uma grande gama de cursos a distância – seja de graduação ou de pós-graduação (especialização ou aperfeiçoamento) – tem sido oferecida em todo o Brasil, não constituindo novidade o fato de que a chamada EAD vivencia atualmente uma clara tendência de expansão, sobretudo em função da fase de crescimento econômico que o país atravessa e que, consequentemente, pressiona a demanda por formação tanto inicial quanto continuada. Eleva-se, também, o número de pesquisas acadêmicas que têm por objeto a chamada educação remota ou online, como se pode aferir numa consulta ao Banco de Teses da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP).

Embora ainda suscite diversos questionamentos quanto à sua adequação e, sobretudo, quanto à sua qualidade, a educação a distância parece ir vencendo pouco a pouco as resistências que suscita em razão das dimensões continentais do nosso território nacional. Esse raciocínio é o que parece justificar o investimento que o Ministério da Educação tem feito, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no sentido de favorecer o acesso aos cursos de nível superior. Isso é,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 190 14/07/2015 14:45:28

particularmente, palpável com relação à formação de profissionais destinados/as a ingressarem nas redes públicas de ensino nos estados e municípios.

Recente coletânea do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), intitulada "Educação a distância e formação de professores" e organizada por Luís Henrique Sommer (2010), que integra a série Em Aberto, condensa as principais perspectivas de análise do fenômeno da EAD no Brasil. Em seu artigo, Sommer ressalta a preocupação em superar a oposição "presencial x a distância", debruçando-se sobre uma questão anterior: a atual situação das licenciaturas, o que a seu ver exige avaliar e repensar os projetos de formação de professores/as em vigor. Nessa direção, o texto de Behrens (2010) na mesma obra afirma que prevalece "uma visão paradigmática conservadora da educação" em ambas as modalidades e que, portanto, não será o uso da tecnologia, por si só, que fará com que o/a educador/a deixe de ser mero/a transmissor/a de conteúdos curriculares para que venha a ser, efetivamente, mediador/a na construção coletiva do conhecimento.

Indo mais além, ainda nesse balanço disponibilizado pelo INEP, Almeida (2010) fala sobre a existência de uma "*cibercultura*" que está a exigir maneiras não apenas novas, mas inovadoras de ensinar e aprender e que devem estar ajustadas a estratégias didáticas apropriadas. Tais reflexões sumariamente apontadas acima demonstram que a EAD constitui um campo de disputa, com avanços a contabilizar e desafios a vencer.

É, nesse contexto, que se pode entender a orientação a distância em tela, o que requer antes uma sucinta descrição do processo. O trabalho procedeu da seguinte maneira: o/a cursista deveria elaborar uma primeira versão do TCC e postá-la no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo esta, então, encaminhada pelo/a tutor/a ao orientador/a para que fosse devolvida, cerca de quinze dias depois, com sugestões de (re)estruturação, recomendação de leituras, reescrita de trechos, entre outros. Mediante o aporte de tais elementos, o/a cursista tinha então um prazo (de cerca de um mês) para efetuar os devidos ajustes e acréscimos, com base nas leituras propostas. A seguir, uma segunda versão era enviada e novas alterações eram indicadas pelo/a orientador/a. No meio tempo, o tutor ou tutora também se manifestava no intuito de contribuir para enriquecer o processo. Estava previsto um encontro presencial, o qual não foi possível realizar, em razão das limitações orçamentárias. Entre os/as orientadores/as de TCC foi consenso que esse momento face a face com as e os estudantes fez muita

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 191 14/07/2015 14:45:37

falta e prejudicou, principalmente, aqueles e aquelas com maior dificuldade de organização dos argumentos e escrita do texto.

A definição da entrega de um determinado número de versões, com prazos delimitados para postagem na plataforma, facilitou o trabalho, permitindo um bom andamento dessa fase de trocas. Entretanto, as datas e a periodicidade de contatos não eram rígidas e, em geral, ultrapassaram os contatos mínimos sugeridos. Criou-se, assim, uma dinâmica em que – por meio de mensagens de email ou instantâneas (como o MSN ou o Facebook, por exemplo) – orientadores/as, tutores/as e cursistas se comunicavam intensamente, visando ao aprofundamento de temas, o esclarecimento de dúvidas e o compartilhamento de textos (disponíveis em formato digital).

A estratégia de envio de versões preliminares do TCC por email seguidas de posterior orientação escrita por parte do/a professor/a encarregado/a pelo acompanhamento do/a aluno/a não é novidade nos cursos presenciais. No caso da EAD, a falta de interação face a face parece exigir do/a orientador/a um cuidado maior ao redigir as orientações que serão fornecidas nesta modalidade. Contudo, dada a impossibilidade de verificação imediata da compreensão daquilo que está sendo proposto, alguns/as cursistas correm o risco de se perderem no meio do caminho.

No caso da experiência específica aqui relatada, o contato presencial entre estudantes e orientadores/as (lembrando que estes e estas não participaram dos encontros realizados nos polos ao longo dos 15 meses da especialização) acabou por ocorrer somente quando da defesa do TCC no campus da UFLA, em dezembro de 2011. Em algumas situações, em que estava patente que o trabalho submetido à banca (formada pelo/a orientador/a, pelo/a tutor/a e por um/a terceiro/a examinador/a) não atendia aos requisitos mínimos para aprovação, esta foi a oportunidade de expressar com maior clareza os ajustes que não haviam sido completamente compreendidos na comunicação a distância. Nesses casos, foi oferecida uma segunda chance para a reelaboração e defesa do trabalho a ocorrer dois meses depois. Essa flexibilidade foi muito proveitosa, pois permitiu – sobretudo em face dos comentários feitos pelo membro "externo" da banca – um ajuste mais fino a guiar a relação entre orientador/a e orientando/a, mediada pelo tutor/a.

Para a tarefa de orientação de TCC, o GDE da UFLA contou com sete orientadores e nove orientadoras, cujo requisito mínimo era ser profissional de ensino e/ou pesquisa com titulação mínima de mestrado ou experiência no Ensino Superior, além de trânsito na temática de gênero e diversidade.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 192 14/07/2015 14:45:45

À sua escolha, cada profissional ficou responsável por um ou dois grupos de cinco cursistas. As orientações ocorreram exclusivamente a distância, de outubro a novembro de 2011, a defesa presencial tendo lugar em dezembro do mesmo ano. Essa condição criou algumas necessidades como, por exemplo, a apresentação por escrito da trajetória profissional e acadêmica, área de interesse de professores/as e cursista, informações estas organizadas de maneira mais pessoal do que aquelas incluídas no Currículo Lattes da plataforma do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Por sua vez, os/as cursistas eram professores/as e gestores/as da rede de ensino de cidades do sul de Minas Gerais com experiência na docência na Educação Básica.

Via de regra, preferiu-se que as versões e orientações fossem encaminhadas pelo/a tutor/a responsável e só então direcionadas ao/à orientador/a ou que fossem enviadas diretamente ao/à orientador/à com cópia para o/a tutor/a para garantir a qualidade da comunicação, evitando, assim, incoerências e duplicação de trabalhos.

Constatou-se, com raras exceções, que apesar de terem sido instigados/as constantemente a exercitarem-se ao longo do curso, os/as cursistas tinham grandes dificuldades na escrita acadêmica, não passando a primeira versão do TCC de um esboço ainda bastante rudimentar. Em boa parte dos casos, como esse primeiro material "bruto" não contemplava todas as partes do que se espera de um artigo acadêmico, o/a orientador/a respondia solicitando ao ou à estudante que elaborasse um roteiro inicial. E como já delineavam um tema que estava sendo perseguido, o/a orientador/a tinha condições de sugerir alguns trajetos que poderiam ser adotados ou não.

No decorrer do processo e graças ao acompanhamento feito por orientadores/as e tutores/as, as versões foram sendo progressivamente melhoradas. Simples esboços de apenas três páginas foram ganhando corpo e consistência para se aproximar do formato desejado.

Evidenciou-se, assim, um elemento importante na modalidade da educação a distância: a paciência que os e as participantes precisam desenvolver, pois a resposta a um email costuma levar algum tempo (que pode chegar a alguns dias). Exige também disciplina em acessar os emails com regularidade e assiduidade para evitar ansiedade desnecessária (ABREU E LIMA; ALVES, 2011).

Além disso, alguns cuidados foram tomados para manter a qualidade na interação com as e os cursistas. Ao receberem mensagens dos orientandos/as,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 193 14/07/2015 14:45:54

tutores/as e orientadores/as acusavam imediatamente o recebimento, ainda que a resposta não fosse ser na hora, já que exigia reflexão e pesquisa. Nas questões mais pontuais e triviais, o tempo de réplica era reduzido (SATHLER; FLEITH, 2010).

Para cada versão do TCC enviada, o retorno foi dado, em geral, no próprio texto, com uso do recurso de notas comentadas e de realces coloridos dos trechos que necessitavam ser examinados e refeitos. Esses apontamentos não substituíam os comentários à parte, em destaque, que buscavam enfatizar as conquistas do/a cursista ao longo do processo, entre a versão anterior e a atual, apontando os aspectos que precisavam ser revistos bem como sugestões de como fazê-lo.

O tom das mensagens eletrônicas nas interações online exige cuidado na escrita. É preciso escolher com tato e clareza as palavras, os tempos verbais e as pontuações a serem utilizadas. Uma comunicação por meio virtual com conteúdo dúbio pode prejudicar a compreensão e produzir confusão, afetando negativamente a interação. Um exemplo é o uso de um toque de humor que pode ser interpretado como deboche, falta de seriedade ou respeito pelo/a estudante. Assim, as mensagens escritas devem primar pela coerência textual, precisão dos termos e objetividade (ABREU E LIMA; ALVES, 2011).

A experiência demonstrou que a utilização de linguagem em tom amigável facilitou a comunicação, sem que se abandonasse a preocupação com o contexto e a organização das ideias e argumentos. Também houve a preocupação com o conteúdo das mensagens que procuraram ser mais sugestivas do que prescritivas, levando em conta o tema, a trajetória do/a cursista e o ponto específico em questão. O intervalo e a frequência das interações também estiveram na mira dos e das orientadoras de TCC, por se tratar de medida indispensável para o bom andamento do processo, exigindo comprometimento, organização e disciplina por parte de todas as pessoas envolvidas (ABREU E LIMA; ALVES, 2011).

O ambiente virtual em que se trava a educação a distância, ainda que concebido para difundir e fomentar o conhecimento científico, não está isento de conflitos e embates. Não obstante, o trabalho de orientação a distância representou um desafio não apenas pela quantidade de estudantes e diversidade de temas abordados nos TCCs – a diversidade sexual, o papel da mídia na reiteração de estereótipos de gênero, a sexualidade de estudantes com Síndrome de Down, o preconceito racial, a presença considerada incômoda de travestis na sala de aula, (entre tantos outros), mas também pelos diferentes arranjos na

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 194 14/07/2015 14:46:03

construção do percurso da sua reflexão e análise. Além disso, alguns/algumas orientadores/as trabalharam em parceria com mais de um/a docente da tutoria, o mesmo ocorrendo com os/as tutores/as, cada um/a com suas peculiaridades e idiossincrasias quanto ao modo de orientar e se expressar, ainda que todas e todos compartilhassem as mesmas diretrizes gerais de trabalho.

A escolha do tema do TCC ocorreu durante a realização da disciplina presencial Projeto de Ação na Escola (PAE). Foi estimulado que o TCC fosse resultado de um plano de ação pedagógica, para aproximar o tema do trabalho às práticas escolares e para aproximar da prática de pesquisa. Quase todos/as os/as cursistas aceitaram essa sugestão e apenas alguns/as poucos/as se dedicaram à revisão de literatura. Como era de se esperar, os assuntos abordados estavam intimamente relacionados com a história de vida (pessoal e profissional) de cada um/a. A maioria desenvolveu o plano de ação no local de trabalho, na escola em que atuava como professor/a ou gestor/a.

Na apresentação da disciplina PAE, solicitava-se a reflexão sobre um tema que guardasse afinidade com os grandes eixos GDE (raça/etnia, gênero e sexualidade) a partir do qual os/as cursistas se sentissem motivados/as a desenvolver uma pesquisa. Assim, os grupos se formaram em função de interesses manifestados ao longo do curso e também da trajetória de cada participante na educação.

Vale a pena destacar que a construção do TCC vinha, de fato, se formando ao longo de todo o percurso que cada cursista trilhara desde o início do GDE, uma vez que já nas primeiras disciplinas todas e todos eram instigados/as a dialogarem sobre seus interesses acadêmicos, a desenvolverem atividades por meio de textos que já traziam temáticas a respeito das diversidades. Esses esforços eram analisados, comentados e devolvidos para reelaboração. O aprimoramento da escrita acadêmica colocou-se como um grande desafio, dada a inexperiência de muitos/as neste campo, de modo a articular a experiência com o referencial teórico proposto.

Pode-se dizer, então, que no GDE buscou-se fazer com que teoria e prática caminhassem juntas, cotidianamente, atravessando todas as disciplinas, propondo uma constante avaliação e revisão de ações e atitudes pedagógicas.

Assim, na disciplina PAE, as e os cursistas dialogaram intensamente sobre aspectos que inquietavam sua própria bagagem profissional, como no caso daqueles e daquelas que atuavam na educação especial e que tentavam correlacionar gênero e dificuldades de aprendizagem, ou ainda sexualidades e

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 195 14/07/2015 14:46:11

deficiência física ou mental. Muitas questões foram vocalizadas: gênero interfere na relação de ensino/aprendizagem? Como? É possível perceber na Educação Infantil posturas que evidenciam preconceitos de raça/etnia? Seria possível descrever a infância e as brincadeiras que nos remetem as construções de gênero numa tribo indígena do sul de Minas Gerais? Que discursos circulam na escola sobre sexualidades, infâncias e famílias? E quanto às múltiplas adolescências? Que concepções e valores são acionados quando as homossexualidades vêm à tona na fala de docentes e discentes no cotidiano escolar? Foi, portanto, neste cipoal de indagações que interesses se explicitaram tornando possível um diálogo fecundo que deu rumo aos TCCs, posteriormente apresentados.

Nos diálogos travados por meio dos fóruns, que se constituíram em espaços privilegiados de troca e debate, a visão expressa por alguns e algumas cursistas muitas vezes perpassava o preconceito. Nessas horas, a co-orientação – que ocorria no cotidiano e de forma processual – problematizava num âmbito micropolítico as falas e as práticas, abrindo-as para outros saberes e reflexões que permitiam desconstruir mitos e tabus. Veja-se a esse respeito, a mensagem postada pela cursista Ilma:

> *Olá Luciene e colegas, cada vez mais, percebo a importância de cursos como o nosso e vejo também a necessidade de mais capacitações que envolvam um número maior de professores, para discutir, aprender, "ficar por dentro" de assuntos tão intimamente ligados ao nosso cotidiano e que muitas vezes passam despercebidos, como o nosso: raça e etnia. Pelos planos de ação aplicados, verificamos a necessidade de os professores se empenharem mais em proporcionar aos educandos uma educação de qualidade, pautada na conscientização e sem estereótipos de nenhum tipo. Desde os alunos menores, como os que contemplei em meu plano de ação, até os adolescentes de Ensino Médio, como os de C. e S., todos ainda parecem estar engatinhando quando o assunto é raça e etnia. Acredito que somente através de cursos para os professores e um maior empenho da comunidade escolar e a sociedade em geral, esse tema deixe de ser um tabu, e passe a ser amplamente discutido e o que é mais importante, entendido pelas crianças e adolescentes, para que assim possam assumir seus deveres e cumprir devidamente seus direitos (AVA do curso)*

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 196 14/07/2015 14:46:20

Ao realizarem a ação na escola, as/os cursistas traziam para a discussão suas observações e impressões e, assim motivados/as, muitas e muitos delimitaram ali o tema de seu TCC, fazendo desmoronar certas "verdades" até então inquestionadas e abalando as bases de muitos preconceitos envolvendo a prática pedagógica, para que pudessem realmente abraçar as diferenças em toda a sua pluralidade e abandonar uma certa tentação prescritiva, como chamou a atenção um dos orientadores em algumas bancas de defesa.
Os diálogos entre as/os cursistas também fizeram parte do processo de construção do TCC, reforçavam as escolhas das/os colegas, compartilhavam dúvidas:

> *Olá Dora, boa noite! Ótima escolha, a temática é muito presente no cotidiano de nossos estudantes. Ideia pertinente à contemporaneidade. Gosto sempre de trabalhar redes sociais nas aulas de Língua Portuguesa. Acho que está bem estruturado seu projeto... a problematização é instigante....parabéns.....saudações flamenguistas (AVA do curso)*

Olá Divan! Assim como você, ainda não tenho clareza quanto à minha temática... com algumas leituras e a aplicação do plano, as ideias melhorarão. Seu plano talvez seja o que mais exija planejamento e tato, porém foi uma escolha muito rica e feliz, boa sorte...abraço (AVA do curso)

Os fóruns foram espaços privilegiados para as interações, ensejando algumas pontuações por parte da tutoria que atuava como co-orientadora no processo. As dificuldades cotidianas em lidar com as diferenças foram enfrentadas em parceria, umas sendo superadas de imediato e outras em processo mais lento e gradual de desconstrução, numa aposta de que só a continuidade das formações pode realmente produzir mudanças efetivas na prática pedagógica e na própria vida daquelas/es educadoras/es.

O canal oficial de postagem das sucessivas versões do TCC era o AVA, as quais uma vez recebidas eram enviadas pelas/os tutoras/es às/aos orientadoras/es. Em alguns momentos, os diversos recursos tecnológicos foram importantes para subverter as distâncias geográficas entre orientadoras/es e cursistas, confirmando o que afirma Bauman (2007) quando diz que, na contemporaneidade, as fronteiras são fluidas.

Assim, a relação profissional que se estabeleceu entre orientadores/as e tutores/as também merece ser exaltada, pois foi um dado imprescindível na garantia de um resultado de qualidade. Tutores e tutoras sentiam-se seguros/

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 197 14/07/2015 14:46:29

as para tomar a iniciativa e fazer algumas recomendações pontuais, sem que ficassem imobilizados à espera do/a orientador/a, tomando o cuidado de enviar a mensagem ao/à estudante com cópia para o/a orientador/a. Essa atitude proativa, sem dúvida, derivava do vínculo mais estreito estabelecido entre cursista e tutor/a, em razão do maior tempo de convivência tanto no ambiente virtual quanto nos momentos presenciais. Cuidados aparentemente simples permitiram a finalização do trabalho sem intercorrências, sem instruções contraditórias, otimizando o desempenho de todos/as os/as envolvidos/as na relação de orientação de TCC a distância.

Um dos limites detectados foi a dificuldade dos/as cursistas com o formato de artigo científico. Na maioria das vezes, isso pode ser constatado pela escolha inicial da bibliografia em que se percebe que poucos foram os artigos escolhidos, pois mais frequentemente usavam os textos disponibilizados pelo próprio GDE, a citação de fontes secundárias e alguns capítulos de livros da área.

Outra debilidade da qual não se pode fugir é a inexperiência em pesquisa acadêmica, uma deficiência que, infelizmente, temos herdado da graduação cuja ênfase recai tão somente sobre a prática docente. Essa limitação desencadeou uma enorme dificuldade no levantamento de bibliografia sobre o tema, na busca na internet de artigos referentes ao tema e, principalmente, no descumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). Não raro, orientadores/as faziam uma primeira busca de artigos sobre o tema de pesquisa em tela no Google e no Scielo, como forma de mostrar esses canais de localização e incentivar novas buscas.

As defesas dos TCCs agendadas para dezembro de 2011 e fevereiro de 2012 foram as únicas oportunidades de encontro presencial com orientadores/as que não residiam em Lavras. A apresentação do TCC perante a banca examinadora revelou um esforço de preparação antecipada por parte dos/as cursistas. Foram usados diversos formatos: slides para projeção em *datashow*, exposição oral ou, ainda, cartazes, fotos e produções de alunos/as (como desenhos feitos durante a realização do plano de ação pedagógica), permitindo entrever um comprometimento com o trabalho.

Foi reconfortante observar que alguns e algumas cursistas souberam aproveitar o processo de elaboração do TCC, por meio do qual tiveram um contato mais próximo com um/a professor/a ou pesquisador/a da temática de gênero e diversidade na escola, podendo, assim, desenvolver mais o domínio de conceitos e a elaboração de argumentos com base em hipóteses verificadas

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 198 14/07/2015 14:46:38

ou negadas pela observação. Isso, consequentemente, permitiu-lhes cogitar a possibilidade de prosseguir com os estudos numa pós-graduação *strictu sensu*. Não foi, portanto, casual que, em muitas bancas, além dos elogios ao trabalho finalizado, houve recomendação explícita para prosseguir com a pesquisa em nível de mestrado.

A experiência com a orientação acadêmica efetivamente a distância mostrou que uma grande contribuição que ela pode dar ao processo é a reflexão sobre a prática profissional cotidiana (como docente ou noutra função do sistema educacional). Ao criticá-la, é possível, ao mesmo tempo, aperfeiçoá-la. Para incentivar e alimentar a postura reflexiva, é crucial desenvolver hábitos de leitura e exercitar a escrita, para que se possa apropriar progressivamente dos instrumentos teóricos e da metodologia de análise requeridos por uma pesquisa propriamente acadêmica.

Referências bibliográficas

ABREU E LIMA, D. M. de; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-posições**. Campinas, v. 22, n. 2, (65), p. 189-205, maio/ago.2011.

ALMEIDA, M. E. B. de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, 2010.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 119 p.

BEHRENS, M. A. Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária. **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 47-66, 2010.

SATHLER, T. C.; FLEITH, D. de S. Estímulos e barreira à criatividade na educação a distância. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 4, p. 457-466, dez. 2010.

SOMMER, L. H. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, 2010.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 199 14/07/2015 14:46:46











Capítulo 3

A tela em tela: escritas do cotidiano

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 201 14/07/2015 14:47:27

Educação e alteridade: reflexões filosóficas e pedagógicas

Vanderlei Barbosa

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 202 14/07/2015 14:47:44

Introdução

O propósito deste trabalho é desenvolver uma reflexão acerca da diversidade cultural, considerando seus desafios e suas implicações no campo da educação a partir dos diversos olhares expostos nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) apresentados ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Curso de Especialização Lato Sensu em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que compõem esta publicação[1].

Nessa perspectiva, propomos discutir e problematizar, sucintamente, os vários temas estudados – a presença do homem na Educação Infantil, o congado como manifestação religiosa e cultural, o preconceito étnico-racial, a sexualidade, a identidade negra, a juventude e a mídia, a realidade das travestis, a orientação sexual e gênero – que são de grande relevância para a formação continuada dos/as profissionais da educação, pois educar exige, primordialmente, compromisso ético e político, isto é, respeito à diversidade cultural, superando a patética relação etnocêntrica que resulta sempre em preconceito e negação das diferenças.

Esses diversos enfoques expostos nos trabalhos buscam revelar como tais questões se manifestam no cotidiano das instituições de ensino e propõem reflexões que possam contribuir para a desconstrução de padrões estereotipados com referência à diversidade. Promover o debate e o diálogo acerca desses desafios é uma forma imprescindível para as relações pedagógicas concretizarem uma educação emancipatória.

A questão de gênero, as manifestações culturais, a identidade étnico-racial, a sexualidade, a orientação sexual fazem parte de nossa conduta e são sempre possibilidades criativas quando situadas na dimensão da liberdade como categoria política e ética e base de todo processo emancipatório.

O que implica essa abordagem plural para a teoria educacional? A resposta a essa questão, na nossa hipótese, tem uma intensa relação com a conjuntura contemporânea que também é marcadamente diversa e plural. Essa construção coletiva é uma profícua provocação, ocorrência incomum, em tempos de uma falsa quietude pedagógica e cultural.

Nossa proposta, neste texto, não é recuperar, minuciosamente, a história de cada conceito e/ou categoria apresentada nos artigos, mas de realçar alguns

[1]Em acordo com orientadores/as e co-orientadores/as, foram escolhidos oito trabalhos de conclusão de curso para comporem este livro.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 203 14/07/2015 14:48:02

aspectos e características dos textos que oferecem algumas contribuições para a educação, recuperando a educação entendida como formação que se destina a pensar o cotidiano e a ação formadora para a cidadania.

Educação e alteridade

Os referidos textos que compõem esta obra têm a virtude filosófica de suscitar a admiração. O sentido grego da palavra admiração é espanto. Para o filósofo grego Aristóteles (384 – 322 a. C.), "os homens começaram a filosofar movidos pelo espanto". Essa passagem aristotélica sintetiza o significado da re flexão filosófica: capacidade de problematizar as questões fundamentais para as quais normalmente não encontramos respostas em nosso dia-a-dia. Isso inclui, também, a máxima socrática: "conhece-te a ti mesmo".

É exatamente essa a proposta e o sentido dialógico-discursivo desses textos, que são, ao mesmo tempo, analíticos e propositivos ao expressar, criticamente, o diferente, o inesperado, o inusitado diante dos padrões culturais, estéticos, morais, políticos, dentre outros. Mas é bom lembrar que essa rebeldia custou a Sócrates a acusação de "corromper a juventude ateniense".

Nossa tese é a de que para a formação do sujeito contemporâneo, que se desenha e se configura no território das diferenças, a leitura desses textos torna-se indispensável no limiar de um tempo de profundas transformações que colocam em dúvida as verdades fixas e os valores tradicionais.

Nesse contexto de complexidade merece atenção a sugestão de Goergen de que

> o centro dessa nova postura teórica deve ser o conceito de alteridade como elemento constitutivo da própria identidade. Isso implica, por sua vez, a passagem do paradigma monológico para o dialógico como base de uma nova Paidéia. A educação do futuro deve, por conseguinte, capacitar as pessoas para o diálogo (GOERGEN, 2010, p. 15).

O próprio Goergen reconhece que

> a globalização representa a dissolução da permanência, da fixidez e do isolamento. Desfazem-se e sobrepõem-se as fronteiras e perde-se a fiança na permanência e na universalidade que nos acompanhou até a modernidade. Dessa forma, constitui-se um ambiente novo

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 204 14/07/2015 14:48:19

> que a educação ainda não tem por hábito considerar, nem do ponto de vista teórico como objeto a estudar, nem do ponto de vista prático como fator formativo determinante (GOERGEN, 2010, p. 21).

Ao mesmo tempo, Goergen entende que o diálogo crítico é a categoria conceitual por excelência capaz de estabelecer as possibilidades de coexistência de caráter prático-propositivo numa sociedade plural e cambiante. Fundamentado na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, Goergen deixa clara a sua posição com relação ao diálogo crítico que vale enfatizar em vista do propósito de nossa reflexão. Diz ele:

> Diálogo crítico não é apenas uma conversa entre as diferenças de modo que elas coabitem sob o manto de uma falsa paz entre sistemas, organizações, crenças, etc. que podem ser profundamente injustos. O diálogo crítico é, ao contrário, um processo argumentativo no qual se expõem pontos de vista que podem ser excludentes com relação a alguns princípios mínimos e universais, condizentes com a condição humana (GOERGEN, 2010, p. 25).

Na verdade, o diálogo crítico é uma demonstração de confiança na capacidade humana de enfrentar com lucidez as ambivalências e as instabilidades de nossa cultura pós-moderna que anuncia o esgotamento das verdades das metanarrativas e dos ideais escatológicos, sem cair na vala da desesperança. Traduzindo: significa contemplar o concreto sem deslembrar o utópico, pois é nesta dialética que se produz a formação da ideia de uma nova sociedade e de um ser humano melhor e autônomo.

Na perspectiva de Freire (1996), a autonomia é uma categoria política portadora de um sentido emancipatório-libertador porque gera a consciência de nosso existir sempre inacabado, mas é nessa abertura ao vir-a-ser humano continuamente que vamos harmonizando objetividade e subjetividade, socialização e individuação, espiritualidade e corporeidade, informação e conhecimento, liberalização e normatização.

Conciliar essas diferentes dimensões "exige um alto grau de autonomia das pessoas para que consigam encontrar sentidos e caminhos para sua vida nesse emaranhado de apelos e contradições que a todos envolve, do início ao fim da vida" (GOERGEN, 2005, p. 70).

> Desde o início de nossas vidas, portanto, respiramos alteridade. É com base no outro que nos tornamos, no início e ao longo de toda

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 205 14/07/2015 14:48:36

> a nossa vida, aquilo que somos. Sem alter jamais existiria ego. Podemos, então, dizer que antiético é tudo o que prejudica este sentido essencial de nossa vida de tornarmo-nos o que somos, isto é, seres humanos sociais. Não é possível que isso ocorra sem a inclusão do outro. Negar o outro ou destruí-lo é o mesmo que negar a si mesmo, enquanto ser humano. Há um condicionamento mútuo entre ego e alter. Sem o outro não se constitui a identidade do eu, e sem essa identidade o eu não pode abrir-se para o outro. O homem que não for único em sua identidade não pode pluralizar-se, não pode aliar-se aos outros, tornar-se um ser verdadeiramente humano. O homem só pode caminhar em direção ao outro a partir de si mesmo, a partir de sua própria identidade, mas a constituição dessa identidade só se dá a partir da inclusão do outro. Ser humano, portanto, implica, por definição a imbricação originária entre a socialidade e a individualidade (GOERGEN, 2005, p. 71).

Alteridade é potência que desvela nossa identidade mais profunda no jardim da res-publica, espaço da realização humana que se dá plenamente na cooperação e no reconhecimento mútuo de identidades. "O narcisismo", diz Goergen, (2005, p. 73).

> significa a proeminência do tempo presente, da relação consigo mesmo e com seu corpo, sem compromisso com valores sociais e morais. Significa a despolitização em proporções nunca antes vistas, o fim da esperança revolucionária e da contra-cultura, o fim do homo politicus e o advento do homo psicologicus e do homo economicus

Aqui se liga uma intensa dimensão ética que desborda as fraturas sociais e indica a possibilidade de um novo modelo de desenvolvimento e convivência social.

O mérito dos textos que se seguem é mostrar a complexidade do real sem cair num discurso apocalíptico de condenação do presente, coisa comum desde épocas imemoriais (CHARLES, 2004, p. 13). Daí, quero apresentar algumas considerações no horizonte propositivo e utópico e dizer como o poeta Carlos Drummond de Andrade:

> Não serei o poeta de um mundo caduco,
> Também não cantarei o mundo futuro.
> Estou preso à vida e olho meus companheiros.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 206 14/07/2015 14:48:54

Estão taciturnos, mas nutrem esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade,
O presente é tão grande, vamos de mãos dadas.

Penso que esse poema é um bom mote para pensar a educação no atual contexto de mundo em transição nesse início de século XXI, marcado pela crise do paradigma das certezas absolutas e de emergência do novo que se manifesta como plural, diverso, múltiplo, complexo, mas não condenado ao definhamento.

Os TCCs escolhidos para comporem o livro questionam, incomodam e expandem as possibilidades de reflexão sobre as questões que emergem do cotidiano, lançando dúvidas nos muros cerrados das convicções, abrindo possibilidades de diálogo e encontro sobre a proteção do arco-íris.

Outrossim, esses quefazeres coletivos são uma afronta a lógica sistêmica que exalta de forma exacerbada o individualismo. O que esses trabalhos mostram, em oposição a essa lógica, é que construção coletiva é uma ousadia, uma sã loucura que sinaliza que a sustentabilidade da vida, das relações e do planeta dependem fundamentalmente de gestos de cooperação mais do que competição.

Nessa conjuntura, o ser e fazer humano exigem uma nova ótica de leveza e fantasia. Essa é a premissa de Ítalo Calvino sobre a leveza que nos inspira:

> Cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos (CALVINO, 1990, p. 19).

A educação não pode ter uma visão que consagre e legitime o que é aparente demais, visível demais. Como Calvino, é preciso considerar o mundo sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento. Tal como afirmam Gentili e Alencar (2002, p. 100), no importante ensaio "Educar é Humanizar", a educação se resume em humanizar o ser humano, o que envolve um sentido ético de solidariedade e cuidado com a dignidade do ser humano e do mundo: "educar é ensinar a olhar para fora e para dentro, superando o divórcio, típico da nossa sociedade, entre objetividade e subjetividade".

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 207 14/07/2015 14:49:11

O que esperar da educação?

A essa questão Theodor Adorno, em sua obra Educação e Emancipação (1995), responde de forma categórica:

> A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação [...] qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi à barbárie contra a qual se dirige toda educação (ADORNO, 1995, p. 119).

Ao abordar a exigência de emancipação, Adorno remete ao ensaio de Kant (2010), *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*. O conceito kantiano de esclarecimento é um convite a sair da menoridade, isto é, assumir a decisão e a coragem de servir-se de si mesmo sem a tutela de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento! Fazer o uso público da razão em todas as questões exige liberdade. "O uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o Aufklärung entre os homens".

Nessa perspectiva da emancipação e da maioridade, esses textos produzidos como TCCs são uma ousadia, um exercício de liberdade de pensar publicamente sobre esses temas que sempre são tutelados pelos aparatos simbólicos e ideológicos dos poderes instituídos na sua exterioridade. São temas que provocam ruídos e preocupações em todos os segmentos alimentando preconceitos. A reflexão provocada por esses textos refere-se ao surgimento de uma busca sincera de questionamento e crítica ao paradigma cultural consumista, produtor de injustiças e marginalização.

Como Lindo (2010), entendemos que da educação se espera todas as possibilidades.

> Todos esperamos da educação múltiplos resultados: que as crianças aprendam a ler, a escrever, a realizar operações matemáticas; que os indivíduos aprendam a ser bons cidadãos; que a sociedade progrida com trabalhadores mais qualificados em todos os setores; que se superem a ignorância, as atitudes autoritárias e a intolerância; que se assegure o bem-estar coletivo com comportamentos éticos, eficientes e solidários; que aprendamos a respeitar a natureza, evitando as agressões ao meio ambiente; que os indivíduos e a sociedade tenham melhores capacidades para comunicar-se e

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 208 14/07/2015 14:49:28

> para atuar cooperativamente; que se formem líderes inteligentes e moralmente responsáveis; que se assegure o progresso do conhecimento científico (LINDO, 2010, p. 13).

Parece que aos/às educadores/as cabe a incumbência de restaurar o paraíso! O que evidencia o caráter nobre da educação como mediadora da emancipação. E a prática da liberdade é condição instituidora de um novo tempo eticamente avançado, esteticamente aperfeiçoado e democraticamente participativo.

Retomando o conceito de educação, adotamos a definição apontada por César Nunes, que está implícito em seu caráter multirreferencial. Segundo ele, a educação é um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o homem – e acrescento, a mulher – construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e, consequentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz educação à escolarização ou instrução. Educar é construir redes de significações culturais e comportamentos padronizados, de acordo com os códigos sociais vigentes (NUNES, 2001, p. 45).

Nesta direção, a expressão diversidade cultural abriga nuances e multiplicidades que exigem das instituições educacionais um esclarecimento, passando de uma expressão banal em um paradigma exemplar no universo educacional.

Dermeval Saviani, no seu livro Pedagogia histórico-crítica, nos auxilia na compreensão dessa articulação entre as dimensões de apropriação do mundo e exteriorização da identidade propriamente humana, quando conceitua a educação como

> o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada individuo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2000, p. 17).

Esse conceito dialético de entendimento do trabalho educativo, tendo como referência o processo de humanização, aponta na direção da superação do conflito entre abstração e determinismo.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 209 14/07/2015 14:49:46

Na antiguidade clássica, numa praça pública em Atenas, Sócrates e Menon dialogam sobre a questão da educação, mais precisamente sobre a virtude. Eis o diálogo:

Menon – Estarias disposto a dizer-me, Sócrates, se a virtude pode ser ensinada? Ou se pode ser adquirida pelo exercício? Ou quem sabe se não é nem ensinável nem adquirível pela prática, mas recebida de nossa própria natureza? Ou, talvez, de outra qualquer maneira? (...).

Sócrates – A questão não é outra a não ser esta: a virtude é uma coisa que se ensina? Não está claro para todos que nada além do saber pode ser ensinado a um homem?

Menon – É o que penso.

Sócrates – Ora, suponho que a virtude seja um certo saber, ela seria, está claro, alguma coisa que pode ser ensinada (...). Como os homens bons não são bons por natureza, será que eles se tornam bons através do estudo?

Menon – É verdade (...).

Sócrates – Ora, poderias apontar-me uma outra matéria, seja qual for, em cujo ensino aqueles que se apresentam como mestres, longe de serem considerados mestres dos outros, são considerados, ao contrário, como ignorantes e mal informados no próprio assunto em que querem passar por sábios? Aqueles que consideramos hábeis e honestos afirmam que a virtude tanto pode ser ensinada como não. Podes achar que são mestres aqueles que nem sequer estão de acordo consigo?

Menon – Claro que não.

Sócrates – Por conseguinte, se nem os sofistas, nem os homens bons e honestos podem ensinar esta matéria, é evidente que ninguém mais poderá; não acha?

Menon – Sim.

Sócrates – E não havendo professores, não pode haver alunos?

Menon – Tens razão.

Sócrates – Ora, não deixamos dito, há pouco, que não pode ser ensinada nenhuma disciplina de que não há nem professores nem alunos?.

Menon – Exatamente.

Sócrates – Ora, da virtude não há professores?

Menon – Não.

Sócrates – Logo, nem alunos?

Menon – Necessariamente.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 210 14/07/2015 14:50:03

Sócrates – Portanto, a virtude não é ensinável!

Menon – Sim, segundo nossas afirmações, não é. Esta conclusão, todavia, caro Sócrates, me perturba um pouco, e chego mesmo a perguntar se de fato há homens bons, e, se os há, de que modo conseguem sê-lo? (Patão, Menon, 70ss, apud GADOTTI, 1987, p. 7).

Esse diálogo mostra a posição de embaraço que experimenta Menon com relação à virtude. Talvez seja esse mesmo embaraço o que experimentamos atualmente com relação à complexidade dos vários temas que são abordados nesta obra. A presença do homem na Educação Infantil é possível? As manifestações religiosas e culturais têm espaço no mundo frio da ciência analítica e instrumental? Como o preconceito étnico-racial pode ser abordado no universo da educação? A sexualidade pode ser ensinada? Enfim, são questões que nutrem o debate e o diálogo produtivo de quem deseja enfrentar todo tipo de moralismo e os poderes constituídos que primam pelo controle e não pela liberdade.

Considerações finais

Com essas anotações introdutórias, desejamos caracterizar alguns motivos do mal-estar contemporâneo: incertezas, medos, paradoxos, ambivalências. Como situar o debate dessas questões na educação? Gilles Lipovetsky, que foi um dos primeiros defensores da pós-modernidade, atualmente faz uma autocrítica de sua leitura apressada e reconhece que o futuro permanece em aberto, não obstante suas incongruências.

Ninguém negará que o mundo, do jeito que anda, provoca mais inquietação do que otimismo desenfreado: alarga-se o abismo entre primeiro e terceiro mundo; aumentam as desigualdades sociais; as consciências ficam obcecadas pela insegurança de várias naturezas; o mercado globalizado diminui o poder que as democracias têm de regerem a si mesmas. Mas será que isso nos autoriza a diagnosticar um processo de rebarbarização do mundo, no qual a democracia não é mais que uma pseudodemocracia e um espetáculo cerimonial? (LIPOVETSKY, 2004, p.100).

O que se pode inferir dessa afirmação é que não se pode subestimar a capacidade de autocrítica e de autocorreção que permanece no horizonte utópico para além do exponencial niilismo. Também não se pode, inadvertidamente,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 211 14/07/2015 14:50:20

confundir globalização com homogeneização. O processo é mais complexo do que ousa supor os profetas do "fim" da história.

É evidente que vivemos o desconforto e a insegurança da instabilidade fecunda de tempos criativos em que o novo desafia o velho numa perspectiva de dimensões muito mais amplas que ultrapassam as tradicionais fronteiras do local, do regional, do nacional para assumir dimensões multi-intertransnacionais, culturais e disciplinares. Como ocorre sempre nas fases de transição, as pessoas são tomadas por um sentimento de perplexidade porque sentem a transformação ocorrer, mas ainda não sabem lidar com ela. No momento presente, essa sensação parece particularmente forte porque a natureza complexa dos eventos dificulta sua leitura e diagnóstico (GOERGEN, 2010).

Os artigos que se seguem circunscrevem neste contexto e representam uma valiosa contribuição. É uma obra colaborativa e fecunda entre o mundo da investigação e o mundo político, isto é, a convergência entre política e pesquisa educacional representa uma exigência muito necessária, mas difícil de concretizar, em razão das contradições da realidade educacional. Mas sem essa convergência, não só a educação, mas toda a sociedade, permanece presa às estruturas habituais que impedem as transformações. O alargamento de possibilidade é fruto do confronto de ideias entre estudiosos/as e pesquisadores/as da educação com o objetivo de estabelecer novos critérios de reflexão sobre temas polêmicos. A inter-relação entre as indagações teóricas (investigação) e a verificação prática (política) encontra uma estrita relação com formulação de Democracia e Cidadania das quais a educação é instituidora. Nossa tese é a de que a educação como espaço de formação do sujeito deve superar suas cômodas e velhas estruturas tradicionais e assumir as novas realidades marcadas pela coabitação das diferenças. E, nesse cenário, o conceito de alteridade deve ser o elemento constitutivo do debate. "Isso implica, por sua vez", segundo Goergen, "a passagem do paradigma monológico para o dialógico como base de uma nova Paidéia. A educação do futuro deve ser uma educação que capacite as pessoas para o diálogo" (GOERGEN, 2010, p. 15).

Os artigos que se seguem representam, exatamente, essa contribuição, não no sentido de dar respostas cabais aos temas, mas de suscitar novos questionamentos em sintonia com as novas e desafiadoras estruturas da realidade contemporânea.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 212 14/07/2015 14:50:38

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190 p.

CALVINO, Í. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 141 p.

CHARLES, S. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, G.; SÉBASTIEN, C. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: editora Barcarolla, 2004. 129 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GADOTTI, M. A questão da educação. **Revista Re flexão**, ano XII, v. 22, n. 37, p. 18-30, 1987.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. 142 p.

GOERGEN, P. Educação e Diálogo. In: GOERGEN, P. (Org.) **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010. 274 p.

_____. Ética e educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Ética e Educação**: re flexões filosóficas históricas. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. 179 p.

KANT, I.; LEÃO, E. C. **Textos Seletos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. 107 p.

LINDO, A. P. **Para qué educamos hoy**: Filosofia de La educación para um nuevo mundo. Buenos Aires: Biblos, 2010. 238 p.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: editora Barcarolla, 2004. 129 p.

NUNES, C. Dialética da sexualidade e educação sexual no Brasil. **Revista Brasileira de Filosofia**, v. 8, n. 15, p.1-16, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 156 p.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 213 14/07/2015 14:50:55

Reflexões sobre o cotidiano escolar: homens na educação? Quem são?

Alex Ribeiro Nunes[1]

[1]Orientadora: Júlia Moreto Amâncio; Co-orientador: Leandro Veloso Silva.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 214 14/07/2015 14:51:29

Introdução

Desde os meus tempos de criança, sempre fui tomado por indignações e indagações diante de fatos que ocorriam ao meu redor. Indignações estas que me fizeram discordar e romper com algumas convenções sociais, tais como: recusar-me a jogar futebol, o que socialmente era "inadmissível" para um menino. Diante das indignações, as indagações iam surgindo e, na escola, não foi diferente. Lembro-me de que no decorrer das séries iniciais, mais precisamente na 4ª série, minha mãe ficou surpresa quando lhe perguntei por qual motivo só as mulheres eram professoras. Ela, meio confusa, respondeu que "educar era coisa de mulher". Isso não saiu mais da minha cabeça. Acredito que diante das respostas pouco convincentes de minha mãe e da necessidade de argumentos mais satisfatórios e coerentes, surge aqui, depois de tantos anos, a oportunidade de retomar esse assunto, a fim de refazer novas perguntas para obter possibilidades de análises e discussões sobre as identidades de gênero representadas dentro da escola.

Hoje, percebo que a pergunta que fiz para minha mãe não ocorreu por acaso, mas surgiu como consequência de um processo educacional que foi marcado por figuras femininas que atuavam como professoras, cuidadoras e que, ainda, hoje dominam as escolas.

Ao entrar na escola, aos seis anos de idade, me deparei com uma jovem senhora que, no decorrer dos meus primeiros dias, esforçou-se incansavelmente para que eu perdesse o medo, para que eu me sentisse à vontade e para que eu percebesse o quanto ela seria importante na minha vida. Uma mulher inteligente, sábia, alegre, que, com um jeito devastador, conquistou todos que ali estavam, meus colegas e eu.

No decorrer do meu processo educacional, quando eu ainda estava nos primeiros anos escolares, na época chamado de primário, o que hoje representa as séries iniciais do Ensino Fundamental, a história foi se repetindo ano a ano, ou seja, a cada nova série outra professora, outra mulher. Durante todo o meu percurso na escola, antes como estudante e hoje como professor, percebo que esse espaço ainda é marcado pela figura feminina e por todos os mitos que a acompanham, tais como: "educar é coisa de mulher", "mulher é mais delicada para lidar com criança", "toda mulher já tem instinto materno", "mulher tem mais jeito com criança", dentre diversos outros.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 215 14/07/2015 14:52:04

Foram muitas as mulheres que participaram da minha educação fundamental, assim como a escassez de homens na escola também foi marcante. Recordo-me de que tive apenas dois homens que foram meus professores no ginásio, que hoje representa as séries finais do Ensino Fundamental. Todos os dois lecionaram a disciplina de Educação Física, o que parece comum e aceitável socialmente, visto que o ensino e a prática de esportes, de acordo com nossas convenções históricas, sociais e culturais, é papel do homem.

Diante de tal vivência e de tamanha experiência com a falta de professores homens nas séries iniciais, surgem algumas questões que procuro problematizar para sustentar este trabalho. Por que o número de professores homens é tão reduzido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, chegando a ser escasso? O que alunos e alunas acham e sentem tendo um professor homem regendo as aulas? Que tipos de reações os alunos e as alunas apresentam? O que dizem as demais professoras e qual é a opinião dos pais/mães sobre esse assunto?

As análises, problematizações e discussões realizadas neste estudo foram possíveis a partir de falas, atitudes e posturas de crianças com a idade de oito anos, que são estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de um colégio situado na cidade de Lavras/MG. Os comportamentos e as falas apresentados neste trabalho foram selecionados, descritos e analisados no decorrer do mês de setembro do ano de 2011. Para coletar as opiniões de alunos e alunas e as suas percepções sobre a presença de um homem como professor em sala de aula, foi necessária a elaboração prévia de perguntas que, posteriormente, foram feitas às crianças. As perguntas ocorreram de maneira aleatória no decorrer de algumas aulas. Manteve-se o cuidado em observar e registrar as falas das crianças, bem como suas atitudes.

Ouvir a opinião das crianças e seus posicionamentos a respeito da figura masculina na sala de aula, bem como registrar suas percepções, configura-se como mais uma oportunidade de evidenciar uma situação ainda pouco abordada e pouco discutida, apresentando-se de maneira convidativa às análises e discussões.

Por que e para que falar do homem na escola?

Procuro estabelecer como objetivo desse trabalho, descrever e problematizar algumas falas, bem como as ações de alunos e alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, diante da possibilidade de terem um

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 216 14/07/2015 14:52:38

professor como regente de turma, visto que tal fato é incomum em nosso meio educacional. Diante das respostas e reações das crianças, buscarei analisar e discutir, observando vários aspectos: a relação de poder existente neste ambiente, considerando-se as opiniões das crianças sobre a mulher/professora e o homem/professor; as percepções diante da figura feminina e da figura masculina; as comparações feitas, as significações e as ressignificações culturais, a reprodução de comportamentos e atitudes, a postura e os diversos olhares sobre a figura do professor e da professora; e, finalmente, o que isso revela sobre alunos e alunas.

As discussões serão feitas à luz de alguns autores e autoras e suas teorias, numa tentativa de aprofundar os estudos e, portanto, construir uma visão complexa frente ao tema.

De acordo com Kristeva (1974, p. 64), "todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto".

Na intenção de sustentar esse trabalho, elegi alguns autores e autoras que julgo pertinentes, baseando-me na proposta a ser desenvolvida. São eles e elas: Alvarenga (2010), Cardoso (2004), Dufour (2005), Freire (1981), Louro (1996), dentre outros e outras.

As contribuições retiradas de obras desses pensadores e pensadoras vêm corroborar com o enriquecimento desse trabalho, permitindo discutir e reforçar a necessidade de apresentar, analisar e problematizar a situação dos professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental: espero elucidar, assim, alguns aspectos importantes, rompendo com paradigmas e representações preconceituosas ocorridas no contexto educacional.

A escolha desses autores e autoras surge a partir de uma busca por teóricos/as que aprofundem temas relacionados com a proposta desse trabalho, desde a construção das identidades dentro da escola, até o papel da educação que é capaz de produzir sujeitos reflexivos que deem novos rumos à sociedade.

Cardoso (2004), em sua obra "*Homens fora de Lugar? A identidade de professores homens*", salienta que as maneiras pelas quais os professores constroem, reconstroem ou mantêm a sua identidade de professores homens revelam-se de grande importância para o entendimento dos conflitos e das contradições que existem no desempenho de sua profissão.

É preciso perceber que os professores praticam uma atividade, ou melhor, exercem uma profissão socialmente e culturalmente definida como "profissão de mulher". E, assim, é importante ressaltar que a presença do homem como

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 217 14/07/2015 14:53:12

professor dentro da escola é marcada pela resistência da prática e da identidade docente nesse âmbito, que devem ser reconhecidos como maneiras de representação da figura do homem dentro da escola.

Diante do que diz Louro (1996), uma grande parte dos estudos acadêmicos tem-se direcionado às discussões sobre o ofício de professoras, analisando a maciça presença das mulheres na profissão do magistério. A autora ainda ressalta que é importante perceber que se temos poucos trabalhos sobre a educação de meninas e mulheres, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de meninos e homens.

As instituições educacionais que formam professores e professoras são sempre constituídas com base em um processo histórico e cultural que mantém no centro de suas atenções as mulheres, sejam como alunas, funcionárias, mães e professoras, buscando estudá-las em todos os seus aspectos e todos os períodos históricos, a submissão, a repressão, as conquistas etc. Os estudos e pesquisas sobre o homem e suas questões masculinas, bem como suas vivências, suas transformações históricas, suas atuações, entre outras, tornam-se essenciais para descobrirem mais sobre alguns aspectos ainda pouco pesquisados e explorados, bem como a situação dos professores homens.

Dufour (2005), em uma tentativa de apresentar o indivíduo como um agente de sua própria história, reforça que se faz necessária uma sociedade que busque a criticidade, que seja capaz de agir para transformar, em que paradigmas e verdades inabaláveis sejam questionadas e repensadas, para que surjam novos acessos e novas oportunidades.

Expor e problematizar a escassez de professores homens nas séries iniciais do Ensino Fundamental consolida-se como uma tentativa de rever e refletir alguns aspectos que norteiam as questões de gênero nesta modalidade de ensino, para, assim, buscar possibilidades de desconstruir tais aspectos e tecer novos olhares.

Esse trabalho justifica-se na necessidade de perceber que a escola ocupa um lugar importante na vida de crianças, jovens e adolescentes, podendo garantir acessos às informações e promover uma atitude reflexiva, crítica e responsável. A cultura, hoje, ainda cultua e gira em meio a várias identidades fixas e imóveis, explicitadas como inabaláveis ou até mesmo implícitas com aparências de mudanças. Abalar essas identidades seria o "arremesso" inicial para permitir novos redirecionamentos.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 218 14/07/2015 14:53:47

Educação de criança é coisa de homem?

Como homem, pedagogo e professor dos anos iniciais da Educação Básica, convivo com a realidade, apresentada por Rosemberg (2001 apud CARDOSO, 2004, p. 2), na qual 94% do total do corpo docente que atua na educação de crianças é composto por mulheres, e, apenas, aproximadamente 6% deste universo é composto por homens; desse modo, as críticas e as discussões acerca de questões sobre gênero instaladas dentro da escola passaram a ser comuns em minha vida, dando-me a oportunidade de, além da reflexão, provocar a desconstrução destas identidades instaladas.

Assim, dialogo com Cardoso (2004, p. 4):

> As representações que os homens possuem de si na docência dizem muito dos sujeitos professores que são. Elas permitem conhecer um pouco mais sobre as características que eles se atribuem, suas crenças, seus modos e traços. Elas definem seus contornos e caracterizam suas escolhas e trajetórias na docência. Elas são sinalizações que constituem e produzem as identidades profissionais dos professores homens, campo de conflitos e de lutas que se constrói com base nas mais variadas maneiras de ser e de estar na profissão.

As indagações foram aparecendo à medida que o cotidiano ia se fazendo presente. Contudo, a leitura realizada com o uso de lentes apropriadas ao contexto me permitiu tornar-me um sujeito capaz de analisar e problematizar os fatos do cotidiano embasado por um viés histórico, social, cultural e principalmente crítico. Assim, como cita Carolina Alvarenga, na obra de Ruth Rocha – "Faca sem ponta, galinha sem pé" (1998), os protagonistas da história Pedro e Joana precisaram virar Joano e Pêdra, para descobrirem "as cobranças estabelecidas pela sociedade em relação ao que devem ser, [que] são construções sociais, culturais e históricas e, portanto, possíveis de serem transformadas" (ALVARENGA, 2010, p. 2).

Estar cursando Gênero e Diversidade na Escola concede a oportunidade de perceber e intervir positivamente em alguns discursos, ressignificando aspectos sociais, históricos e culturais, e construindo, assim, outra visão frente à realidade escolar.

Com esses estudos e pesquisas, busco tecer continuamente novas discussões sobre relações de gênero, bem como infiltrar no universo da Educação

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 219 14/07/2015 14:54:19

Básica, em específico em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa modalidade de ensino que é também marcada por significações de sexo e gênero, entre diversos outros aspectos, tentando assim ampliar as compreensões.

Instigado a discutir as identidades dentro da escola, fiz do meu ambiente de trabalho meu campo de observação e atuação para desenvolver essa pesquisa. Ela foi realizada numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental com crianças na faixa etária de oito anos. A coleta dos dados ocorreu por meio de perguntas no decorrer de algumas aulas. Tais perguntas foram previamente elaboradas e foram feitas aleatoriamente na turma, visando a observar e a registrar as falas das crianças e suas percepções com relação à figura do professor e da professora em sala de aula. Na verdade, esses alunos/as tiveram condições de comparar e responder as questões, pois contam com um professor homem que leciona a disciplina de Filosofia (no caso, eu). Esse é um fato inusitado e incomum, visto que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o professor homem aparece apenas na disciplina de Educação Física. Diante dessa realidade, as crianças puderam explicitar suas opiniões e relatar suas impressões, as quais foram devidamente anotadas e utilizadas como material imprescindível a esse estudo.

O processo de coleta de dados

Esse trabalho emerge e toma maior consistência a partir de uma pesquisa descritiva, segundo Cervo, Bervani e Silva (2007, p. 62-63):

> A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas. A pesquisa descritiva desenvolve-se, principalmente nas ciências humanas e sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados, mas cujo registro não consta de documentos. Os dados, por ocorrerem em seu habitat natural, precisam ser coletados e registrados ordenadamente para seu estudo propriamente dito.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 220 14/07/2015 14:54:52

Diante das situações observadas e registradas nessa turma do 3º ano do Ensino Fundamental, que foi escolhida aleatoriamente para que se realizasse essa pesquisa, surge, então, a necessidade de aprofundamentos, abordagens e sustentação.

Deve-se estabelecer a relação dos registros feitos por meio da pesquisa descritiva com autores que possam "clarear" e sustentar as observações realizadas. Sendo assim, busca-se realizar uma pesquisa bibliográfica que, segundo Cervo, Bervani e Silva (2007, p. 60):

A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos busca-se conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema.

Com estes estudos e pesquisas, busquei me aprofundar nessa temática visando ao surgimento de novas discussões sobre relações de gênero, bem como problematizar, a partir de falas e atitudes ocorridas no meio educacional, que possam apresentar-se como discursos e posturas significativas para o desenvolvimento desse trabalho. Trata-se de uma possibilidade de expor essas questões, ampliar as compreensões e diminuir as distâncias.

A pesquisa descritiva realizada baseou-se em indagações e questionamentos que remetiam as crianças a esboçarem suas opiniões e sentimentos diante do que foi perguntado. Como fonte de análise, as respostas e reações de alunos e alunas foram observadas e registradas, sendo apresentadas, problematizadas e discutidas de maneira a elucidar e desvendar alguns aspectos importantes, propiciando questionamentos e novos olhares. As perguntas que se seguem foram essenciais para que se chegasse aos dados passíveis de análise e discussão. São elas: Quantas professoras vocês têm? Vocês preferem as aulas com os professores ou com as professoras? Por quê? É estranho ter um homem como professor? Por qual motivo? Se você pudesse escolher, gostaria de ter uma professora no lugar do professor? Por quê? Por qual motivo vocês acreditam que existem mais professoras do que professores para crianças? Qual é a diferença em ter aulas com uma professora e com um professor?

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 221 14/07/2015 14:55:24

Os depoimentos das crianças

Durante as conversas que embasaram a coleta de dados, as crianças demonstraram em suas falas diversas características de uma cultura que ainda aponta e estabelece os papeis do homem e da mulher na sociedade. Alguns alunos e alunas inusitadamente relataram que o trabalho do professor ou da professora independe de quem está realizando, se é uma mulher ou um homem.

Ao chegar à sala de aula e após iniciar uma conversa com os alunos e alunas, buscando fazer com que ocorresse de "forma natural", para que não os influenciasse nas respostas, abordei determinado assunto e, no decorrer dele, perguntei: "Quantas professoras e quantos professores vocês têm?". As respostas foram imediatas. Três professoras (professora regente, professora de Educação Física e professora de Inglês) e um professor de Filosofia (que, no caso, sou eu). Foi interessante perceber que a turma se confunde ao tentar explicar por qual motivo tem mais professoras do que professores. Alguns/as se arriscaram em dizer que é pelo fato de que "a mulher gosta de dar aulas"; outros/as se silenciaram; e outros/as ainda foram mais ousados/as ao dizerem que "dar aula é coisa de mulher".

Depois de perguntados/as sobre qual é a diferença em ter um professor homem dentro da sala de aula, as respostas foram as mais diversas, interessantes e curiosas possíveis. Baseando-se na vivência dos pequenos e pequenas, minha figura serviu como referência em suas falas: O aluno V. disse: "você tem a voz bonita e diferente das professoras". O aluno R. fez suas observações com relação a minha barba, dizendo que era estranho e a comparando com a de seu pai. As alunas P., M., e R. foram incisivas e disseram: "A gente prefere a professora porque ela é mulher e nunca vimos um professor homem. Você é engraçado". Explicitaram isso em meio a alguns risos, entreolhares e cochichos. É importante ressaltar que percebo minha presença em sala de aula como algo inovador e atrativo para algumas crianças, mas para outras pareço estranho e até mesmo bizarro.

Outro relato importante que reafirma as influências e os repasses ideológicos de gerações para gerações, foi quando o aluno L. disse que sua mãe perguntou a ele como eram as minhas aulas, pois nunca tinha visto um homem trabalhar com crianças, a não ser nas aulas de Educação Física. Ele respondeu à mãe que havia brincadeiras, músicas, textos, discussões e poesias e, segundo ele, a mãe disse: "Sei lá! Acho estranho isso!".

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 222 14/07/2015 14:55:57

O estranhamento relatado por essa mãe ao filho certamente irá influenciá-lo em suas falas, atitudes e até mesmo em suas escolhas futuras, já que alguém com tamanha importância para ele (a mãe, no caso), considera que ser professor homem é algo estranho; possivelmente, esse menino não irá querer seguir a carreira de professor, acreditando e reforçando que tal profissão é coisa de mulher.

> O modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um imenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar etc. Conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades (GDE, 2009, p. 40).

A conversa teve continuidade em meio a alguns risos e, nas aulas posteriores, diante de algumas resistências, outras falas curiosas foram surgindo, a partir do momento em que eles e elas iam ficando mais à vontade. Em uma oportunidade, o aluno C. foi logo perguntando: "Por que você não dá aula de Educação Física? Homem dá aula de Educação Física!". Fiquei surpreso com algumas indagações e respostas, visto que trabalho com essa turma desde o começo do ano, e só agora, em 2011, e a partir desta proposta, pude investigar e descobrir tais reações, as quais, provavelmente, sempre existiram, mas estavam imbuídas nos pequenos e pequenas que compunham aquela turma.

É importante ressaltar a pertinência desse trabalho, diante das exposições feitas pelas crianças e das significações de gênero que transitam entre elas, gerando inquietações e dúvida com relação à presença masculina em sala de aula.

Quando pedi a eles e a elas que expusessem suas angústias e medos com relação ao professor e à professora, foi unânime a turma ao darem suas respostas: "Você tem cara e é mais bravo que a professora" e a aluna S. ressaltou ainda que "pai é mais bravo que mãe", fazendo uma associação do professor à figura paterna.

O aluno L. disse que acha muito engraçado quando eu escrevo no quadro e quando mando beijo para eles/elas ao final das aulas. Diante dessa afirmativa,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 223 14/07/2015 14:56:29

perguntei o porquê e o aluno me disse que eu deveria mandar beijo para as meninas e abraço para os meninos.

A respeito de fatos como esse, Nunes (2008, p. 16) esclarece que:

> Os dispositivos da heterossexualidade compulsória, regem, massificam os comportamentos e tais situações conduzem o indivíduo, que deveria ser sujeito de sua ação, a uma repetição de gestos e atitudes de forma alienada, tomados pela idéia de que estas são as condutas corretas. Portanto, a esta sociedade, fica instituído como verdade absoluta que às mulheres cabem os beijos e aos homens apenas abraços e/ou apertos de mãos, o que é repassado e repetido pelas gerações. Atos como este reforçam aquilo que parece já está instituído e lavrado como atitudes ideais.

Esse trabalho corrobora para que se tenham outros olhos com relação aos alunos e às alunas. É enriquecedor atentar, traçar e descobrir aspectos que já circulam entre crianças tão pequenas e o importante é que, a partir das análises e discussões realizadas aqui, se possa trabalhar para desconstruir alguns aspectos culturais que elas já carregam, tornando-lhes possíveis novos olhares.

As reflexões advindas desse trabalho, a partir das falas e das atitudes de alunos e alunas do 3º ano do Ensino Fundamental, emergem como uma possibilidade enriquecedora de ampliação de conhecimento, visto que, por meio dessas falas e atitudes observadas e registradas no cotidiano escolar, surge mais uma alternativa de evidenciar o tema, bem como de problematizá-lo.

Na educação de crianças, mulheres sim, homens também!

A forma como a sociedade estabelece e massifica seus padrões é também marcada pelas expectativas sociais e culturais em relação ao que se espera de homens e mulheres. É necessário considerar a existência de um discurso convencional que obriga os homens a agirem conforme as regras sociais, de acordo com o que se julga como apropriado a algumas posturas e sentimentos masculinos. Dentro da escola, diante das atividades educacionais, mais precisamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores homens estão surgindo como fortes representações. Aparecem com devidas significâncias no âmbito escolar, onde começam a ser quebrados aspectos relacionados a

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 224 14/07/2015 14:57:02

concepções, expectativas, práticas e valores, ressignificando os sentidos que eles dão a si mesmos e também às professoras mulheres, e possibilitando que alunos e alunas também ressignifiquem e tenham novas concepções a respeito da figura masculina em sala de aula.

Um dos depoimentos registrados nessa turma do 3º ano do Ensino Fundamental foi o da aluna A., que relatou o seguinte:

> *Não me importo se os meus professores são homens ou mulheres, me importo se eles gostam de mim e se vão dar aulas direito. Em casa convivo com minha mãe e meu pai muito bem, também tenho irmão e irmã e então sei conviver com homens e mulheres. Acho isso normal e legal também.*

Diante do que foi exposto por essa aluna, que apesar de ser uma criança, mostra saber lidar com as identidades de gênero dentro da escola. Faz-se, portanto, necessário perceber que a escola pode e deve agir como um mecanismo capaz de permitir um leque de possibilidades a partir de reflexões levantadas em seu meio. No ambiente escolar é muito importante a busca pela coerência em todos os aspectos. Portanto, educadores e educadoras devem procurar, além de ensinar, fazer da escola, em todos os seus ambientes e em todas as suas modalidades, espaços de respeito, igualdade de direitos e valorização do ser humano, bem como propiciar aos seus alunos e alunas o encontro com o novo.

> *As experiências e as histórias são diversificadas e não podem ser sintetizadas num processo singular, marcado por etapas ou fases comuns a todos os indivíduos. Cada sujeito é, ao mesmo tempo, muitas coisas, tem muitas identidades: de classe, etnia, de religião, de nacionalidade, de geração, de gênero, etc. e os modos como se articulam essas identidades também são múltiplos. No entanto, apesar dessa multiplicidade de posições, não há como negar que nossas escolas são muito pouco acolhedoras para todos aqueles e todas aquelas que não se ajustam aos padrões ditos normais (LOURO, 1996, p. 33).*

Para o psicanalista Corso (2008), a dominação feminina na educação dos anos iniciais aparece como uma restrição de escolhas para as crianças. Dois fatores tornam positiva a presença do homem na sala de aula: a convivência plural e a oportunidade de identificação. Na verdade, o primeiro ponto tem a ver

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 225 14/07/2015 14:57:35

com o mundo real, onde a vida é diversa e composta por homens e mulheres. É imprescindível que as crianças aprendam a conviver com ambos os sexos. No segundo ponto abordado pelo psicanalista, observa-se a importância das referências masculinas e femininas na construção das identidades das pessoas em desenvolvimento. As crianças devem crescer tendo oportunidades de escolhas e a predominância da mulher nas escolas de Ensino Fundamental não deixa de ser uma limitação e uma maneira de restringir as escolhas.

É fundamental perceber que, por meio da educação, surgem mecanismos capazes de problematizar verdades e gerar novas alternativas ou várias alternativas, demonstrando a possibilidade do novo, interrompendo, assim, vícios de uma cultura já imposta, e fazendo nascer novos meios, novas posturas e outras perspectivas.

Na incansável tentativa de desconstrução de verdades, a escola, bem como seu corpo docente, professores e professoras, devem tentar não somente apresentar conceitos, mas propor uma busca por reflexões a partir de diálogos coerentes, capazes de pontuar e levantar questões importantes sobre as percepções e posturas de alunos e alunas.

Nunes (2008, p. 8) diz: "viver na sociedade não implica somente em acostumar-se, mas questionar, buscar novas ideias, novas fórmulas, novas maneiras".

Refletindo sobre esse pensamento, e diante da maioria das manifestações das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, é necessário que a escola reaja de maneira a não reforçar atitudes de desrespeito e de desigualdade de gênero, pois o dano da ausência masculina pode ser ainda maior para os meninos, que terão uma ideia distorcida quanto à verdade dos fatos. Eles irão perceber a escola como um lugar feminino, sem espaço para eles, para o jeito viril que a sociedade os pressiona a desenvolver.

As questões de gênero e diversidade na escola devem ser acentuadas e trabalhadas com as crianças da Educação Básica, sobretudo aquelas das séries iniciais, visando à maior apropriação dessas questões, propiciando estudos, discussões e experiências, rompendo assim com paradigmas e rótulos pré-estabelecidos.

Nesse processo, é importante valorizar o simples e o inusitado. Deve ficar evidente que as relações de gênero, por mais que ainda sejam marcadas por processos de discriminação, manifestando-se de formas cada vez mais sutis e disfarçadas, devem ser entendidas como um produto construído

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 226 14/07/2015 14:58:08

pela socialização e pelo acesso a experiências diferentes por homens e mulheres. A partir dessas considerações, podem-se perceber as conquistas e, consequentemente, as ressignificações acontecidas nas relações de gênero. E ainda assim se fazem necessárias análises e problematizações do comportamento de homens e mulheres, buscando desconstruir verdades impostas socialmente.

Para tanto, confirma-se a necessidade de perceber que a escola ocupa um lugar importante na vida de crianças, jovens e adolescentes, podendo garantir acessos às informações e promover uma atitude reflexiva, crítica e responsável. Os espaços para reflexões devem surgir, a fim de possibilitarem a criação de oportunidades de ações e aplicações significativas.

Como educador, fiz de cenas muito simples, falas diversas e posturas cotidianas, assistidas no campo educacional, cenários fundamentais para uma série de questões importantes a problematizar. A partir desse fato, constata-se que a predominância feminina nos anos iniciais do Ensino Fundamental não deixa de ser uma limitação e uma maneira de restringir as escolhas; é também uma forma de levar as crianças a perceber a escola como um espaço apenas feminino.

Dentro da escola, os homens, assim como as mulheres, necessitam cada vez mais de consolidar sua importância e seu lugar. Para tanto, necessitam romper com os paradigmas que os perseguem na educação de crianças. A escola, sobretudo as séries iniciais, é lugar de homem, sim! Um lugar que precisa ser conquistado mediante a desconstrução de preconceitos e a ressignificação de condutas, pois é preciso permitir que as crianças possam dialogar com a diversidade. O homem não pode e não deve estar representado como um estranho na escola.

Considerações finais: homens na escola: rompendo barreiras e ressignificando saberes

Ao perpassar esse trabalho, sobretudo por todas as análises nele realizadas acerca das falas e reações de alunos e alunas dessa turma do 3º ano do Ensino Fundamental, sobre a presença de um professor homem dentro da sala de aula, percebe-se que existe ainda um extenso caminho a percorrer, no qual os olhares precisam ser ampliados para ultrapassar as barreiras impostas pelas convenções sociais. Para tanto, novas perspectivas necessitam ser visualizadas, criadas e atingidas.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 227 14/07/2015 14:58:41

É importante e necessário considerar que o indivíduo é capaz de se tornar sujeito de suas ações a partir das próprias vivências, e, sobretudo, das contradições sociais, culturais e políticas na qual ele está inserido. Cada ser apresenta condições de agir como protagonista de sua própria história, com capacidades de re fletir, criar e inovar, bem como de romper e ressignificar seus valores e saberes.

A partir deste trabalho, percebeu-se que as crianças já vão para a escola carregadas de conceitos pré-concebidos e verdades absolutas, que certamente foram repassadas, na maioria das vezes, por seus familiares. Caso não haja um corte e uma ressignificação, provavelmente essas crianças repassarão tais ideias e condutas às gerações posteriores. Diante desse fato, vale lembrar que os familiares precisam ver o professor homem com outros olhos, percebendo-o como um profissional tão capaz quanto a professora com a qual estão acostumados a lidar.

O trabalho levantou questões que oportunizaram, por meio do simples e do inusitado, discussões necessárias e enriquecedoras. Para tanto, buscou, por meio de uma prática diária, considerar importantes falas de crianças, revendo e problematizando verdades, ciente de que se faz necessário um exercício constante de repensar atitudes e comportamentos, considerando nosso papel de educadores e de educadoras. Assim, de acordo com as palavras de Paulo Freire, num esforço de pensar a educação como prática da liberdade:

> O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1981, p. 101).

Parece-me, pois, que faz sentido considerar que os professores homens podem e devem adentrar as salas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As alunas e os alunos só teriam a ganhar com esse fato, pois, a presença do educador homem na sala de aula só não é totalmente encarada com naturalidade pelas crianças, em decorrência do que ouvem e recebem dos pais/mães. Talvez no início possa haver certa estranheza e curiosidade, mas isso logo é superado e as crianças aceitam bem a ideia. Na verdade, o que deve ser considerado não é o sexo do ou da docente, e sim a qualidade da atuação profissional, seja homem ou mulher. Tanto a professora quanto o professor devem ser

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 228 14/07/2015 14:59:13

valorizados. O professor deve ser aceito e considerado, assim como a professora, e ambos devem sentir prazer no que fazem.

As crianças devem ter a oportunidade de vivenciar e se relacionar em seu processo educacional com profissionais do sexo masculino e do sexo feminino, fazendo dessa relação algo sólido e democrático na construção da identidade e do conhecimento.

Referências bibliográficas

ALVARENGA, C. F.. A (re)construção de novos saberes e fazeres sobre as relações de gênero na Educação Infantil. **Informativo TEARES**, Lavras, v. 1, n. 3, p. 3, ago. 2010.

CARDOSO, F. A.. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2004, Caxambu/MG. **Anais**... Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2011.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 162 p.

CORSO, M. A escola não é lugar de homem. **Pátio** – Educação Infantil, Porto Alegre, v. 06, n. 16, mar./jun. 2008. 47p.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005. 216 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 218 p.

GDE - Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. 108 p.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974. 209 p. (Coleção Debates).

LOURO, G. L. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: LOURO, G. L. et al. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 33-47.

NUNES, A. R. **Cenas do cotidiano escolar e as possibilidades de desconstrução de verdades**. 2008. 28 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação)–Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2008.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 229 14/07/2015 14:59:46

O Congado inserido na cultura escolar

Ana Eliza Lopes Campos[1]

[1]Orientador: Vanderlei Barbosa; Co-orientadora: Andrêsa Helena de Lima.

Introdução

Interessei-me pelo Congado porque é um tema abrangente e rico, que trata de uma das manifestações religiosas e culturais mais antigas de Minas Gerais. Uns chamam de reinado, outros de Congado, mas, apesar da diferença de denominação, o importante é que essa é uma típica manifestação cultural em várias cidades mineiras.

Segundo a literatura específica, que listo ao final deste trabalho, o Congado é um evento que faz parte do folclore brasileiro, mas sua origem, como observa Gabarra (2003), está na África, no cortejo aos Reis Congos, feito ao som de tambores, que tinha a finalidade de homenagear os governantes para que eles garantissem prosperidade e fertilidade.

Entre nós, esse desfile ou procissão que reúne elementos das tradições tribais de Angola e do Congo, mesclando cultos católicos com africanos, é uma festa composta por muitos ritos populares, "um espetáculo de cores, música, alegria e vitalidade cultural", ainda segundo Larissa O. Gabarra (2003, p. 2).

Conhecido também por Congo ou Congada, o Congado é uma dança onde é coroado o rei. Os instrumentos musicais usados nessa manifestação cultural e religiosa são: cuíca, caixa, pandeiro e reco-reco. A festa é feita em louvor a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito e dois mastros são levantados para ela/ele. Os congadeiros dançam, cantam e louvam esses santos padroeiros da raça negra, sentindo a felicidade de libertação e vivenciando a cultura africana. Portanto, considera-se importante conhecer a história do reino Congo e dos reis que marcaram seus reinados e são evocados na celebração pela simplicidade.

Essa comemoração, que mistura muitas tradições africanas, é vista por muitos com preconceito, uma vez que não se entende sua importância e complexidade. É nesse sentido que esse trabalho pretende atuar, ajudando a resgatar a identidade e os extraordinários valores culturais e religiosos daqueles que marcaram nossa história, mas que, de certa forma, continuam situados à margem da sociedade.

Queremos ainda mostrar que essa festa é uma digna e valorosa lembrança dos africanos que, no Brasil, durante muito tempo só serviram para o trabalho escravo. Infelizmente, são muitos os que se esquecem que esses indivíduos, rejeitados por uma sociedade ainda bem preconceituosa e excludente, são

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 231 14/07/2015 15:01:59

também responsáveis pela existência de uma história, uma nação e uma cultura brasileira.

Em Campo Belo, cidade do centro-oeste de Minas Gerais, o Congado é realizado, tradicionalmente, durante os meses de agosto a setembro, e vem acontecendo ano após ano. As festividades se iniciaram no bairro São Benedito, e se dão ali entre os dias 13 e 17 de agosto; no distrito do Porto dos Mendes, nos dias 26 a 28 de agosto; e no bairro da Feira, nos dias 03 a 07 de setembro, contando com a participação de muitos ternos, que homenageiam Nossa Senhora do Rosário, Santa Ifigênia, São Benedito, Nossa Senhora das Mercês e Santa Isabel, santos e santas encarregados/as de acompanhar os cortejos.

As irmandades do Rosário organizam as Congadas há mais de um século e contagiam toda a comunidade, marcando, assim, a tradição cultural e religiosa, trazendo até os dias de hoje a força da tradição, a história de um povo, sempre presentes em nossa cidade.

O interesse pelo estudo do Congado e sua influência na cultura campobelense vem, portanto, da observação do empenho das pessoas envolvidas com a festa no período de em que ela acontece, a motivação e a participação espontânea e, por que não dizer, afetiva das comunidades onde ocorrem as apresentações. Destacando a comunidade do bairro São Benedito, onde está localizada a escola em que leciono, posso observar a importância da festa, tanto para os alunos e as alunas quanto para seus familiares. No período em que acontece o evento, chega a haver ausência escolar por vários dias, pois todos e todas querem participar das festividades.

Essas ausências são consideradas um problema para a escola, já que a programação coincide com o período de provas e o fechamento do bimestre. Alguns/as alunos/as, quando retornam às aulas, não conseguem acompanhar o conteúdo ministrado. Acredito que este seja um bom motivo para vincular a escola a essa manifestação cultural e propor para esse "problema" uma alternativa interessante, articulando a comunidade educativa aos interesses da comunidade campobelense em geral.

Cabe dizer, ainda, que o foco de atenção desse estudo é a maneira com que essa festa motiva as crianças, e também os adultos, na conservação de uma raiz deixada por seus antepassados, na maioria escravos, visto que o bairro São Benedito, de acordo com a história da cidade, trazida por tradição oral, era um quilombo. Nesse período de festas, surge uma empolgação não vista no decorrer do ano, já que essas crianças não dispõem de recursos financeiros estáveis para

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 232 14/07/2015 15:03:06

empreender atividades de lazer ou entretenimento, vendo na festa um motivo para diversão e conservação de rituais religiosos, juntamente com suas famílias.

Ora, se esse é um tema que gera interesse por si só, nada mais lógico que explorar em sala de aula as implicações dessa festa, seu histórico, suas motivações, suas características, enfim, sua importância para a cultura local e nacional, cumprindo, assim, a tarefa primordial da escola que é o estímulo à construção do conhecimento.

Em vez de competir com o Congado, competição claramente fadada ao fracasso, o que proponho é que o usemos para atrair a atenção de nossos alunos e alunas, dando a eles/as uma educação mais próxima de sua realidade, de seu horizonte de interesses, aproveitando para enveredar por uma importante vertente da história de nossa cidade. Uma proposta como essa evidentemente teria de levar em conta ainda uma mudança no Projeto Político Pedagógico, na matriz curricular e no calendário escolar para que esse período fosse totalmente dedicado aos festejos.

Histórico da questão

O historiador Edson Teixeira (2005), folclorista, poeta e jornalista, nos informa que diferentemente de outras regiões brasileiras como a açucareira, a mineradora e até mesmo a cafeicultura, o chamado Sertão do Tamanduá ou Sertão do Campo Grande, onde hoje se situa o município de Campo Belo, recebeu poucos escravos, se comparado às demais regiões, inclusive algumas do próprio território mineiro.

Isso porque a margem direita do Rio Grande era habitada pelos ferozes índios Cataguases, do trono Tupi, que não aceitavam a escravidão e nem a convivência com os brancos. Esse fato dificultou também o povoamento e, consequentemente, a instalação das sesmarias (fazendas) que usariam a mão de obra escrava e dariam início à presença negra na região.

Essa demora de povoamento, principalmente a ausência do Estado nessa região, facilitou a formação de vários quilombos. O maior deles foi o Quilombo do Campo Grande ou Quilombo do Ambrósio — liderado pelo negro Ambrósio, o Ambrósio Rei —, localizado na Serra da Meia Laranja, hoje Município de Cristais. Ele foi o maior e mais importante quilombo das Minas Gerais e o segundo maior quilombo do Brasil e servia como uma espécie de capital no comando dos demais núcleos ou quilombos menores.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 233 14/07/2015 15:04:11

Depois de desbaratar os índios, em 1726, a Coroa Portuguesa, por meio do governo da Província das Minas Gerais, determinou o combate aos Quilombos da região e o do Ambrósio, com uma população de 15.552 e cerca de 2.500 casas sofreu o maior ataque da história por meio da milícia. Estima-se que cerca de 7.000 moradores foram mortos então e, em 1746, o líder Ambrósio fugiu para as terras do Triângulo Mineiro. Alguns sobreviventes teriam construído um núcleo com algumas choupanas na região do hoje bairro São Benedito. A partir de 1769, então, é que as autoridades começaram a distribuir as Sesmarias que receberam os negros para o trabalho escravo que, na região, servia à lavoura de sobrevivência e aos serviços domésticos, tendo, inclusive, um número maior de mulheres. Teria sido a Sesmeira Catherina Maria de Jesus (Catarina Parreira) a maior proprietária de escravos de Campo Belo.

Em 1888, quando da libertação da escravidão pela Lei Áurea, viviam em Campo Belo, apenas 646 escravos. Muitos dos libertos, por falta de oportunidade de trabalho em outros lugares, acabaram permanecendo nas fazendas em que serviam como escravos; outros foram para os centros urbanos. A presença de africanos em Campo Belo, entre 1726 e 1746, foi bastante considerável, porém, durante a escravidão, foi pequena, embora se saiba que o primeiro núcleo habitacional do povoado do Ribeirão São João, primeiro nome de Campo Belo, se deu pelos negros sobreviventes do Quilombo do Ambrósio, que continuaram livres do regime escravocrata na condição de fugitivos. Após o período da escravidão e com o crescimento da cidade, os negros se concentraram, em sua maior parte, no Bairro do São Benedito, muitos deles descendentes do Quilombo do Ambrósio (há em Campo Belo afro-descendentes com nome e sobrenome de Ambrósio), cujas raízes são os escravos angolanos, sudaneses e moçambicanos que formaram as Comunidades do São Benedito, Bota Corda, Feira e Pedreiras.

Segundo o censo do IBGE, no ano de 2000, os afro-descendentes eram 9,4% da população de Campo Belo.

Metodologia

A metodologia utilizada para estudar esse fenômeno cultural foi uma entrevista estruturada, documentada por meio de vídeo, e transcrita, aplicada pela pesquisadora e seus alunos e alunas do 3º ano de uma escola estadual da cidade Campo Belo, MG, onde houve apresentação de um

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 234 14/07/2015 15:05:16

vídeo[2] para orientar os alunos e as alunas antes da apresentação real da festa do Congado na própria escola.

A apresentação contou com a participação de várias pessoas da comunidade do bairro São Benedito, incluindo alunos/alunas da própria escola e seus familiares. O evento despertou o interesse dos e das estudantes pela festa, levando-os/as a ter vários questionamentos e a participar das entrevistas. Portanto, várias perguntas apresentadas partem dos/as próprios/as alunos/as.

A primeira entrevista foi direcionada ao capitão do terno — denominação dada à pessoa que fica à frente da apresentação, guiando os movimentos dos demais participantes. A segunda entrevista foi feita com o diretor da Irmandade Nossa Senhora do Rosário do São Benedito.

As perguntas são referentes à atuação da festa na cidade de Campo Belo: a linha que se segue dentro dos rituais, a motivação dos participantes, a correlação entre a cultura de seus antepassados, o tempo que destinam à preparação da festa, de onde se obtém recursos financeiros para subsidiar o evento, como é feita a confecção dos aparatos, qual a quantidade desejável de pessoas para cada apresentação, qual a razão da escolha dos santos homenageados, o tempo dedicado a ensaios, entre outras questões (ver anexo 1). Esse roteiro de perguntas guiou a pesquisa, a fim de direcionar o levantamento cultural do Congado na cidade de Campo Belo - MG.

Os significados do Congado

Cascudo (2000, p. 50) classifica a Congada como um fenômeno genuinamente brasileiro quando afirma que "a Congada nunca existiu na África". De acordo com a lenda de Chico Rei, a origem das festas do Congado está ligada a Nossa Senhora do Rosário. Chico Rei era escravo e foi imperador do Congo, veio para Minas Gerais com mais 400 escravos.

Descrevendo sobre o início dessa tradição, temos as palavras do professor Saul Martins, citado por Colares e Silveira (1999, p. 117), que destaca que Chico Rei, príncipe negro trazido para o Brasil, conseguiu economizar para comprar sua própria liberdade e, em seguida, a alforria de outros escravos.

Em torno dele, os alforriados formavam um reinado, o que se tornou um costume, folclorizando-se, sendo este, a reminiscência da África, dando a todos

[2]Congada de Ilhabela, 2008, parte 1 e 2. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=LQhy3A30TKs e http://www.youtube.com/watch? v=9sB_FXhicp4.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 235 14/07/2015 15:06:21

eles passageira alegria. Todas as etapas dos rituais são permeadas pela música. Como em rituais religiosos africanos, música e danças são essenciais à condução dos rituais, indispensáveis à experiência religiosa. Todos os momentos são, pois, preenchidos pelas vozes e pelos instrumentos, segundo a ordem própria das construções musicais do Congado (LUCAS, 2002, p. 51).

Os fenômenos das Congadas acontecem no Norte do Brasil, Centro-sul e em diversos estados do Nordeste, mas é no Sudeste brasileiro que sua prática foi mais difundida, sobretudo, em Minas Gerais. Possui como patronos os santos católicos N. Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Ifigênia, que se apresentam nas festas do mês de maio, agosto ou outubro (SCARANO, 1976, p. 47).

O mito de aparição de N. Senhora do Rosário possui diferentes e concorrentes versões, uma vez que o evento instaurou uma hierarquia entre os modos tradicionais de dançar e cantar presentes na Congada e representados pelos grupos hoje atuantes. Por outro lado, as narrativas sobre a aparição de São Benedito são relativamente uniformes, pois o fato não implicou no estabelecimento de hierarquias, tampouco justificou as diferenças de estilo entre grupos de Congado. Os relatos, de forma geral, parecem associar N. Senhora do Rosário à liberdade (ou à libertação) e São Benedito ao cativeiro, embora ambos estejam inseridos no contexto da escravidão.

N. Senhora do Rosário, desse modo, é a santa branca e coroada que apareceu para os negros escravizados. Ao lado da senzala, ela se compadecia do sofrimento dos cativos e derramava lágrimas que se convertiam em pétalas de rosa. Ao perceber a presença da santa, os senhores construíram uma capela e para lá tentaram conduzir a sua imagem. No entanto, a cada tentativa, a santa novamente aparecia junto aos negros até que estes, dançando e cantando nos ritmos congos, a carregaram para a igreja onde ela permaneceu definitivamente. São Benedito, por outro lado, foi originalmente um escravo cozinheiro que escondido dos senhores alimentava os cativos que passavam fome. Ao ser descoberto o senhor ordenou que lhe açoitassem. Entretanto, naquele exato momento, o braço de quem segurava o chicote não pôde mais se mexer e as correntes que o amarravam caíram. Os mitos são localizados de maneira própria nesse contexto original (a escravidão), o que lhes atribui posições diferenciadas no louvor atualmente compartilhado pelos congadeiros, transformando N. Senhora em mãe e São Benedito em irmão, além de justificar o estabelecimento de uma certa hierarquia entre eles.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 236 14/07/2015 15:07:27

A coroação de reis do Congo tem registro muito antigo no Brasil, com ocorrência em 1674, em Recife. Esse evento, permitindo simbolicamente que os negros tivessem seus reis, foi um recurso utilizado pelo poder do Estado e da Igreja para controle dos escravos. Era uma forma de manutenção aparente de uma organização social dos negros, uma sobrevivência que se transformou em fundamentação mítica. Na ausência de sua sociedade original, onde os reis tinham a função real de liderança, os negros passaram a ver nos reis do Congo os elementos intermediários para o trato com o sagrado (GOMES; PEREIRA, 2000, p. 244).

Os escravos africanos foram uns dos principais disseminadores da cultura brasileira e, no entanto, seu legado normalmente não é valorizado uma vez que, ainda hoje, seus descendentes sofrem muito preconceito e tudo que vem dos negros é considerado inferior ou de pouca valia. Nelson Mandela afirmou que ninguém nasceu odiando o outro por ser diferente, esse sentimento foi apreendido. Então, ele nos desafia: por que não ensinar a amar? Ou talvez, como disse certa feita José Saramago, se não podemos amar uns aos outros, que ao menos respeitemos uns aos outros. Sem dúvida, para vivermos num mundo cada vez mais interligado, ou para usar um termo mais em voga, globalizado, é preciso que desenvolvamos algumas habilidades, entre elas, o respeito à diferença. E o primeiro passo nesse sentido, é conhecer o que é diferente.

> Trabalhar a cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental não significa apenas transmitir conteúdos, mas, adotar uma política de conhecimento que valorize a população negra nos seus aspectos de afirmação de identidades e valorização de suas expressões culturais. Defende-se a adoção de uma política cultural que leve em consideração culturas diferenciadas daquelas que costumamos considerar: a cultura pautada, predominantemente, em valores europeus. Uma das orientações sugeridas pelo princípio do fortalecimento de identidades e de direitos versa sobre a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocadas por relações étnico-raciais. (BRASIL, 2005, p. 19)

Para que tal ampliação aconteça, é necessário romper com a atual política de conhecimento oficial, que grande parte dos profissionais da educação não questiona, talvez por comodidade, a despeito de haver uma política oficial para

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 237 14/07/2015 15:08:32

a mudança dessa visão. A função emancipatória da educação, como diz Oliveira (2006, p. 111), exige a transformação de pacotes culturais que padronizam e predeterminam os currículos, as pedagogias e as avaliações.

Essas considerações nos levam a tecer relações com a concepção de Forquin (1993) sobre educação e cultura. O autor afirma que, ao processo educativo escolar, cabe a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura (p. 13), aqui entendida como algo comunicável e memorável, tornado público, e que se cristalizou em saberes cumulativos e nos símbolos inteligíveis.

A cultura seria, portanto, o conteúdo substancial da educação que a realiza como memória viva. Nesse contexto, cultura não pode ser pensada sem educação e toda re flexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. São as faces de uma mesma moeda que se complementam (FORQUIN, 1993, p. 14).

Essa concepção se reforça pelo fato de que, quer se tome a palavra "educação" no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer ela seja restringida unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação.

Como esse conteúdo parece irredutível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, o que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, podendo-se, perfeitamente, dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p. 10).

O que se questiona é que algo considerado válido como continuidade cultural para uns nem sempre o é para outros. É, nesse sentido, que podemos recorrer ao princípio da consciência política e histórica da diversidade explicitado na lei 10.639/2003. Esse princípio orienta para que, entre outras coisas, compreenda-se que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto, constroem, na nação brasileira, sua história (BRASIL, 2005, p. 18).

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 238 14/07/2015 15:09:37

Considerações finais

Nesse estudo, objetivou-se compreender o Congado, por meio do conhecimento de sua história, de seus rituais, das modificações ocorridas ao longo dos anos. É mister destacar que Congado é festejo popular religioso afro-brasileiro que une vários segmentos e elementos religiosos, dentre eles elementos católicos, com um tipo de dança dramática na coroação do rei do Congo, em cortejo com passos e cantos, onde a música é o "fundo musical" da celebração.

O Congado faz parte do folclore nacional brasileiro, sendo representado com a coroação do rei e da rainha eleitos pelos escravos e a chegada da embaixada, que motiva a luta entre o partido do rei e do embaixador.

Por meio de estudos dessas manifestações, foi possível conhecer um pouco sobre a cultura popular na minha cidade, não apenas como folguedo ou espetáculo, mas como algo que se dinamiza, se modifica e é parte importante na formação de identidades de grupos e sujeitos.

Pude ver que o Congado é uma prática social constituída de processos educativos que envolvem elementos como colaboração, fé, luta, resistência, preconceito, relações entre o mundo visível e o mundo invisível. Também, por meio, da festa, das músicas cantadas, dos enfeites, das coreografias, das diferentes visões de mundo que compõem os cortejos, é possível perceber que os congadeiros reafirmam sua identidade, demonstram o prazer, a alegria e a satisfação em representarem papeis distintos do seu mundo cotidiano, mantendo viva uma tradição, um aprendizado para a vida.

O Congado em Campo Belo é uma prática social que resiste, transforma e ensina. Por meio dela, homens e mulheres formam criando estratégias e diversas maneiras de ser e estar no mundo por meio da dança, das histórias, das experiências, da colaboração e da fé.

A participação no Congado, como algumas pessoas relataram, é a experiência mais forte de suas vidas. Numa sociedade que desvaloriza a identidade negra constitui-se num importante instrumento de descolonização, de assunção da pessoa como sujeito social. É a libertação hoje. Analisando o que acontece em Campo Belo, abrem-se portas para entender o Congado de forma geral, em Minas ou em outros lugares do Brasil. A escola precisa aprender a usar manifestações culturais como esta para reforçar as identidades de segmentos que sofrem preconceito.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 239 14/07/2015 15:10:42

Durante esse trabalho, fui amadurecendo minhas ideias, tendo novos olhares, enxergando novas possibilidades. E percebi que o conhecimento de nossas tradições populares, de nossa cultura oral, passada de geração a geração, é tão importante quanto o ensino formal das nossas escolas e deve ser estimulado, estudado e aprendido da mesma forma que este último.

Um povo que conhece suas tradições tem mais condições de se posicionar de igual para igual frente a outras culturas, pois reconhece suas riquezas e as valoriza. O Congado faz parte dessa riqueza, de nosso patrimônio artístico e cultural, de nossa história e, a partir de seu estudo aprofundado, nossos alunos e alunas podem aprender mais que com o conteúdo cristalizado e conservador ensinado nas escolas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2005. 35 p.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. 930 p.

COLARES, Z.; SILVEIRA, Y. **Folclore para crianças**. Montes Claros: Editora Unimontes, 1999. 78 p.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad.: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 205 p.

GABARRA, L. O. Congado: a festa do batuque. **Caderno Virtual de Turismo**, vol. 3, nº 2, 2003. Disponível em <http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/> Acesso em 2013.01.05

GOMES, N.P. de M.; PEREIRA, E. de A. **Negras raízes mineiras**: os Arturos. Belo Horizonte: Mazza, 2000. 631 p.

LUCAS, G. **Os sons do Rosário**: o Congado mineiro dos Arturos e Jatobá. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 360 p.

OLIVEIRA, I. de. Espaço docente, representações e trajetórias. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.) **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: EdUFF, 2006. p. 93-150.

RAMOS, A. **O negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Grafia, 2001. 376 p.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 240 14/07/2015 15:11:47

SCARANO, J. **Devoção e escravidão:** a Irmandade de N. Sra. do Rosário dos Pretos do distrito Diamantino no séc. XVIII. São Paulo: Cia. Nacional, 1976. 171 p.

TEIXEIRA, E. J. **Artigos da História de Campo Belo**. Emeroteca - Biblioteca Publica Municipal José Miserani de Carvalho, 2005. 80 p.

ANEXO 1

Entrevista feita ao capitão do terno:

1- Qual o seu nome completo?
R= Jonathan William Silva
2- O que você é neste terno?
R= Sou o capitão do terno.
3- O que o capitão faz do terno?
R= Sou eu que guio o terno, que os comando, que determino quando devem tocar, cantar, dançar e até mesmo parar, tudo por meio do apito.
4- Quanto tempo você dança Congado?
R= Faz 15 anos.
5- De quantas pessoas precisam para formar um terno?
R= De quantas quiserem participar, quanto mais melhor e mais bonito fica.
6- Quanto tempo a festa de Congado demora para ser organizada?
R= Com uns três meses de antecedência.
7- Como são confeccionadas as roupas de vocês?
R= É contratada uma costureira que fica encarregada de contratar outras pessoas que possa lhe ajudar, e nos entregar as roupas prontas.
8- Como vocês conseguem dinheiro para organizar a festa, confeccionar as roupas?
R= Temos uma pequena contribuição da Prefeitura; o restante as pessoas ajudam, oferecendo para os congadeiros almoço, café.
9- Antes da festa vocês ensaiam para dançar, cantar e tocar?
R= Sim, nos reunimos para ensaiar três domingos antes da festa.
10- Seus antepassados tinham envolvimento também com o Congado?
R= Sim, meus avós, bisavós.
11- Qual é seu terno?
R= Congo.
12- Qual a diferença do Congo, Moçambique, Vilão e Catopé?
R= Cada terno tem a sua função, o Moçambique é o dono da festa, o Congo

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 241 14/07/2015 15:12:54

carrega a festa, o Vilão é o enfeite da festa e o Catopé é o que faz o barulho da festa. Eles são os que têm mais instrumentos. Sem o Moçambique não tem festa e sem o Congo também não tem como ter festa, o Moçambique e o Congo tem que andar juntos como dois irmãos, um depende do outro.
13- O que é levantamento de mastro?
R= É a ligação da Nossa Senhora com a terra e da terra com o céu. Por isso, prende a bandeira no chão e levanta para o ar. Elas estão no céu e na terra, esta ligando Nossa Senhora do Rosário na terra e no céu.

Entrevista feita ao diretor da Irmandade Nossa Senhora do Rosário do São Benedito:
1-Qual o seu nome?
R= Antônio Brás.
2-O que o senhor é neste terno?
R= Eu sou o diretor da Irmandade Nossa Senhora do Rosário do São Benedito.
3-O senhor poderia nos explicar o que é Congado e a origem dele em Campo Belo?
R= Então vamos lá. Prestem muita atenção para o que eu vou falar.

Congado é um cortejo de pretos. Nós estamos preservando nossas raízes como o da epifania. Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Na libertação dos escravos, teve papel saliente a Irmandade Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos. Quanto à devoção de "Senhora do Rosário" parece ter vindo com os escravos da costa da África, por motivos que o erudito Dr. Francisco da Silva Castro expôs em carta, de 1874, dirigida ao historiador nacional Francisco Adolfo de Varnhagen (visconde de Porto Seguro). Unidos, procuramos manter o brilho folclórico da tradição, preservando nossas raízes. As festas de Congado ou Reinado, tradicionais em todo território brasileiro, sempre foram motivo de orgulho para nós, campobelenses, há quase dois séculos. Teve seus primórdios com Maria Barba, ainda nos tempos de Catarina Parreira. Maria Barba saiu de Nepomuceno, passando por Perdões e Cana Verde, antes de residir em Campo Belo. Trouxe consigo a tradição da festa e das "Coroas", que rege todo ritual do Reinado. Na década de 60, aconteceu a "cisão" entre os capitães da Feira e do São Benedito, por uma certa senhora de nome Maria Vilela, à qual os capitães do São Benedito queriam passar a "Coroa Grande". Como a reputação da referida senhora não era das melhores, os capitães da Feira, assim como alguns predecessores das

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 242 14/07/2015 15:14:00

Coroas, não aceitaram a indicação, motivo pelo qual a festa se dividiu. Nossa Senhora do Rosário apareceu numa gruta de pedra. Um fazendeiro mandou seu empregado procurar um novilho que havia desaparecido, quando ele a viu numa gruta. Depois de sua aparição foi encontrada uma imagem e para tirá-la da gruta vieram os ternos de Vilão e Catopé, mas estes não conseguiram. Então, vieram os ternos de Moçambique. Eles entraram cantando para ela e conseguiram tirá-la da gruta. Ela foi levada para uma igreja, depois virou tradição fazendo parte de todas as igrejas católicas de Campo Belo. A Igreja do Rosário de Campo Belo surgiu em 1820. O documento de número 161, da Seção Histórica do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, no qual o Príncipe D. Pedro concede licença para erigir a primeira Capela de Campo Belo, em devoção a Nossa Senhora do Rosário, atendendo solicitação dos moradores, data de 23 de agosto de 1820 e conta com a aprovação do vigário Francisco Barbosa da Cunha, que declara: "na freguesia tem os homens pretos em número suficiente e não há outra Capela na região com esta devoção a Nossa Senhora do Rosário". A festa do Rosário da Feira tem mantido a tradição. Em maio acontece uma festa para homenagear a princesa Isabel. São levantados três mastros a Santa Isabel, Nossa Senhora do Rosário e Santa Ifigênia. E acontece agora em setembro a festa em homenagem a Nossa Senhora do Rosário. Mas são homenageados outros santos, tais como: Santa Ifigênia, São Benedito, Nossa Senhora das Mercês. Ela é conhecida como a Festa Grande. A festa do Rosário no bairro São Benedito vem mantendo sua tradição. Ela acontece no mês de agosto, com início no dia 15 e término no dia 19, tendo a duração de cinco dias. A festa é uma homenagem a Nossa Senhora do Rosário, mas são feitas homenagens também aos seguintes santos: São Benedito, Santa Ifigênia, Nossa Senhora das Mercês, Santa Ana. Por isso, são levantadas cinco bandeiras. Não há participação da Princesa, em razão da falta de obediência às regras, que devem ser observadas não só na época da festa, mas na vida de quem participar como tal. O início das festividades, em separado, do Reinado nos bairros Feira e São Benedito deu-se nos anos 60, por causa da cisão com a festa da Feira, de alguns Capitães de ternos pela escolha dos detentores das "Coroas Grandes". De início, as festividades eram comandadas pelos antigos capitães, mas sem nenhum documento que comprovasse a existência de uma Irmandade. Em 28 de junho de 1992, foram fundadas as Irmandades de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito, no bairro, igreja e praça do mesmo nome. A festa do Reinado no Porto dos Mendes é uma tradição herdada dos antepassados. Antes, tinha a participação de toda a região,

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 243 14/07/2015 15:15:05

principalmente dos fazendeiros, que custeavam todos os gastos, improvisando alojamentos, utilizando inclusive a estação do vapor (meio de transporte da época), onde eles permaneciam, durante todos os dias da festa. No inicio dos anos 50, o então vigário da Paróquia do Senhor Bom Jesus de Campo Belo foi contrário à comemoração das festas. As Irmandades dos congadeiros nem sempre contaram com o apoio das autoridades. A primeira Igreja do Rosário foi construída em frente à Nova Matriz, no centro da cidade, igreja que fora demolida em 1941, como forma de tirar os negros do centro da cidade. Aliás, em 1892, a Câmara de vereadores tentou votar uma lei que proibia o toque de caixa nas festas dos negros, projeto que não foi avante graças à intervenção de muitas pessoas favoráveis aos negros, dentre eles Cônego Ulisses. Com a demolição da igreja no centro da cidade, a festa foi divida entre os bairros do São Benedito e da Feira, conforme eu já expliquei a vocês. Então, meus meninos, quero deixar uma mensagem para vocês e espero que nunca esqueçam: o significado do Congado é muito grande para nós, pois somos os galhos de um tronco que veio da Angola. Somos descendentes de uma raça negra que veio para o Brasil. Essa festa nunca pode parar, é mais importante do que vocês pensam. Nós estamos divulgando nossa tradição, de um povo que acredita nessa festa e passa o ano todo trabalhando e esperando ansiosamente o dia de participar. A diretoria da Irmandade Nossa Senhora do Rosário do São Benedito agradece a todos vocês, alunos e professoras desta escola, pelo interesse por nossa cultura.

O senhor Antônio Brás é muito brincalhão, atencioso e educado, já entrou na sala de aula para conversar com os alunos cantando:

A minha mãe sempre dizia
Foi a gunga de gungá
Quero vê coxa bateno, meu caxero
Quero vê nego pulá

O vovô não gostava
De casca de côco no terrero
No terrero, no terrero, ai, ai
Ele disse que alembrava
Do tempo do cativeiro.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 244 14/07/2015 15:16:09

Assim que terminou a conversa com os alunos. Fomos embora juntos com ele — eram dezoito horas, o sino da Capela já badalava pausadamente anunciando que o auge da festa estava por chegar. Pouco depois chegavam os "Ternos" de Congado, Vilão e Moçambique, com seus tambores e chocalhos, cantando e dançando, mostrando sua arte, sua raça e seu suor no ritmo quente da vida que não pode parar; entre eles podíamos ver também reis e rainhas cumprindo suas promessas por graças já alcançadas. Estes mesmos reis e rainhas são quem oferecem para os participantes, na continuação da festa, almoços que são verdadeiros banquetes. A pequena igreja simples e, singela como seu próprio povo, continuava a dobrar seu sino, que ressoava longe, levando amor e esperança na continuação dos homens que vieram de uma terra chamada Angola e hoje vivem num país chamado Brasil! Num terreiro chamado Campo Belo!

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 245 14/07/2015 15:17:13

Gênero e sexualidade nas brincadeiras infantis

Juliana Lima Gonçalves[1]

[1]Orientador: Paulo Rogério da Conceição Neves; Co-orientadora: Líbia Aparecida Carlos.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 246 14/07/2015 15:18:50

Introdução

A educação se inicia desde o nascimento do indivíduo na sua interação com o meio, propiciando a aquisição, a reprodução e a transformação das significações sociais, culturais e éticas, construídas durante a sua formação no desenrolar de suas relações sociais. A Educação Infantil tem como finalidade proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo as instituições escolares e as famílias. Assim sendo, procurou-se realizar um estudo que pudesse favorecer a abordagem de gênero e da sexualidade integrada às brincadeiras na Educação Infantil, visando a uma orientação clara, prazerosa, responsável e sem risco de constrangimento para a criança.

Este trabalho se faz relevante frente à necessidade de se compreender a questão da sexualidade e das diferenças de gênero no âmbito escolar. A proposta da pesquisa aqui estabelecida parte da premissa que as brincadeiras permitem observar fatos contundentes da vida de uma criança, possibilitando a realização de intervenções que abordem o tema em questão, para uma educação mais real, de acordo com a necessidade e com o ambiente em que vive. Procura-se oferecer uma educação na qual a sexualidade não seja tratada como tabu nem reproduza preconceitos e discriminações sociais. Essa educação se faz necessária para todas as crianças da Educação Infantil, hábitos saudáveis e atitudes benéficas para enriquecer a aprendizagem, melhorar o comportamento e o desempenho tanto nas brincadeiras como na convivência escolar, familiar e social. A importância da sexualidade dentro das instituições educativas insere-se no contexto, no qual as questões relativas a sexo e gênero passam a ganhar relevância social. Nesse sentido, é necessário que pais/mães e professores/professoras desenvolvam um trabalho de intervenção que contribua para a formação integral dos indivíduos.

Nas instituições escolares, especificamente na Educação Infantil, observamos situações que demonstram que a sexualidade está presente nas atitudes das crianças, nas brincadeiras desenvolvidas por elas, pois o brincar revela situações de aprendizagem, de forma natural, prazerosa e sugestiva.

Portanto, meu desejo, com este trabalho, foi o de buscar alternativas e possíveis estratégias de ação educativa que favoreçam o respeito às diferenças de gênero e o processo de construção da sexualidade das crianças da Educação Infantil.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 247 14/07/2015 15:20:27

Compreensão das relações de gênero e da sexualidade e na escola

O conceito de gênero é usado para explicar as diferenças entre homens e mulheres, muitas vezes caracterizadas em discriminação e opressão feminina. Essa diferença é justificada por setores religiosos, científicos, políticos e pela diferença biológica entre homens e mulheres. Segundo o Dicionário de Direitos Humanos (2006, p. 1), "gênero é uma categoria relacional do feminino e do masculino. Considera as diferenças biológicas entre os sexos...". Por outro lado, a autora Joan Scott o define como "um conjunto de relações", por não ser somente uma construção biológica, mas "elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos" e como "uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86). Assim, a temática de gênero questiona a hierarquização da diferença dos sexos, as diferenças culturais e sociais, também a ideia oposta de que mulheres são frágeis e passivas, homens são fortes e agem pela razão, é fruto de uma construção que foi desenvolvida ao longo do tempo.

Desde criança, ouvimos de nossos pais/mães de que maneira homens e mulheres devem se comportar ao andar, falar, sentar, brincar e outros comportamentos diferenciados. Muitas vezes nos inquietamos e nos questionamos o porquê das exclusões e desigualdades, sempre favoráveis ao sexo masculino, presente nas mais variadas situações, seja no trabalho, na educação e na política. Essas desigualdades foram socialmente construídas. Os modos como homens e mulheres comportam vêm de uma cultura que se estabeleceu ao longo dos tempos e no decorrer da história da humanidade. Tudo que aprendemos sobre o que é "certo" ou "errado", no âmbito sexual, influenciará na nossa sexualidade e são transformados de acordo com os valores sociais existentes na época.

Desde que nascemos, vivemos a sexualidade. Os seres humanos exploram o prazer, os contatos afetivos e as relações de gênero. Tudo que se relaciona ao prazer com o corpo está ligado à sua sexualidade: "As crianças sentem prazer em explorar o corpo, em serem tocadas, acariciadas. Elas experimentam a si próprias e ao entorno, vivenciam limites e possibilidades" (RIBEIRO apud GURGEL, 2010, p. 60). A interação com o meio em que vivem permite-lhes aprender e avançar no processo de maturação que lhe servirá de base. Ao observar as brincadeiras das crianças da Educação Infantil percebem-se diferentes atitudes em relação à sexualidade.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 248 14/07/2015 15:22:36

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, p. 130):

> As manifestações da sexualidade infantil mais frequentes acontecem na realização de carícias no próprio corpo, na curiosidade sobre o corpo do outro, nas brincadeiras com colegas, nas piadas e músicas jocosas que se referem ao sexo, nas perguntas ou ainda na reprodução de gestos e atitudes típicos da manifestação da sexualidade adulta.

A sexualidade é parte da vida das pessoas desde bebês e é por essa razão que a escola e a família devem ajudar a construir nas crianças uma visão sem mitos e preconceitos. A educadora e o educador não têm obrigação de saber tudo, mas devem estar bem conscientes do seu papel ao responder o que a criança pergunta, manifestando uma postura sincera, tranquila e isenta de preconceito. "É preciso que estejamos atentos em promover uma prática educativa não discriminatória desde a primeira infância." (FINCO, 2010, p. 52), considerando a observação da professora essencial para esclarecer dúvidas e curiosidades sobre a sexualidade, buscando promover o bem-estar, a saúde, o respeito e o convívio harmonioso entre as crianças.

Os indivíduos são sujeitos de transformações construídas historicamente dentro de determinadas estruturas, de acordo com a época vivida, com diferentes valores e conceitos. Assim, conhecer as estruturas e as ideologias permite que a construção da sexualidade passe a ser feita de maneira madura e construtiva. Na tentativa de compreender a realidade, a criança utiliza de seus próprios recursos dentro da fase em que vive, por exemplo, o faz de conta e a imitação.

A sexualidade compõe-se da experiência, historicamente construída, única e socialmente de cada indivíduo, envolvendo as características psicológicas e comportamentais de cada sujeito, integrado à sua história de vida, comportando suas experiências, descobertas e significados atribuídos a elas. No cotidiano de nosso relacionamento com as crianças, percebemos seu desenvolvimento pelo seu comportamento, destacando o jeito de ser, falar e reagir diante de determinados estímulos e acontecimentos. É preciso compreender a sexualidade como distinta do sexo biológico, pois ela se relaciona com os comportamentos sociais e culturais aceitos e reproduzidos por um grupo de pessoas. Somos membros de uma comunidade que, segundo a influência do meio, molda os indivíduos no seu jeito de vestir, pensar, agir e falar. Os processos culturais nos

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 249 14/07/2015 15:24:45

conduzem a diferentes atitudes e comportamentos ligados às manifestações da sexualidade relacionada à educação transmitida na família, na escola, com os amigos, pelos meios de comunicação e outros. A própria sociedade é que determina os padrões sexuais de cada época. Uma vez que a criança carrega valores do grupo do qual faz parte é importante e necessário incluir o lúdico no trabalho de formação da criança, pois é uma forma de refletir sobre o que já lhe foi transmitida pela família e, também, construir outros significados. Atualmente, não somente as famílias são responsáveis pela socialização das crianças, mas podemos observar o envolvimento cada vez maior da mídia nesse processo, como destaca Louro (2000):

> A evidência da sexualidade na mídia, nas roupas, nos shopping centers, nas músicas, nos programas de TV e em outras múltiplas situações experimentadas pelas crianças e adolescentes vem alimentando o que alguns chamam de "pânico moral". No centro das preocupações estão os pequenos. Paradoxalmente, as crianças são ameaçadas por tudo isso e, ao mesmo tempo, consideradas muito "sabidas" e, então, "perigosas", pois passam a conhecer e a fazer, muito cedo, coisas demais. Para muitos, elas não são, do ponto de vista sexual, "suficientemente infantis" (EPSTEIN; JOHNSON, 1998, p. 120 apud LOURO, 2000, p. 18).

Nota-se que a mídia tem grande influência sobre as crianças e sua sexualidade. A exploração da imagem feminina, estereotipando o corpo de forma consumista, desenvolve desde cedo, nas meninas, o desejo de usar roupas que mostrem e valorizem o corpo e, nos meninos, a posição de ver a mulher como objeto de consumo e entretenimento. A televisão passou a ser um dos meios de disseminação da sexualidade e de propagandas consumistas. Esse meio de comunicação não escolhe clientela e não se importa com a idade do/a telespectador/a. Seu objetivo é proporcionar divertimento e prazer a quem assiste. Assim sendo, é preciso utilizar esse meio em benefício da educação das crianças, analisando criticamente as informações, na família e na escola, para que as crianças possam identificar os vários pontos de vista que as compõem, não lutando contra a mídia, mas selecionando e utilizando adequadamente os recursos disponíveis. Cabe à/ao professora/professor ultrapassar o papel de simples transmissor/a de informação e abordar o assunto de maneira clara, pois o mundo da ciência atual oferece um conjunto de conhecimentos tecnológicos

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 250 14/07/2015 15:26:57

e informatizados que avançam em velocidade máxima, ou seja, o/a educador/a concorre com a divulgação das mídias (televisivas, digitais, etc.) que, além de propagarem a informação mais rápida, conseguem atingir um número muito grande de pessoas. O risco está em que essas mídias possam socializar preconceitos e tabus, enquanto a educação escolar procura orientar as crianças para uma postura sem discriminação nem preconceitos.

O papel das instituições educativas

A importância do trabalho com as questões de gênero e sexualidade na instituição educativa insere-se num contexto amplo, passando a ganhar relevância também na questão social. Observa-se que à medida que a criança constrói seu aprendizado por meio do brincar, ela expressa uma aprendizagem social e uma absorção dos conceitos que regem a cultura, como destaca Finco (2010, p. 141): "nas relações com os outros, as crianças ensinam e aprendem a fazer juntas, construindo relações peculiares de confiança, de respeito e de amizade, durante as brincadeiras compartilhadas". Ao brincarem, elas tentam compreender o mundo e como se estabelecem as relações humanas. Portanto, faz-se necessário preservar a intimidade da criança sem fazê-la sentir culpa e, nesse contexto, escola e família se tornam responsáveis por uma educação que envolva valores, diferenças, costumes e crenças.

Um dos principais objetivos com o trabalho realizado com as crianças é "cuidar e educar" (RIBEIRO, 2009, p. 10). Por isso, a observação das brincadeiras das crianças para acompanhamento e orientação é necessária. Segundo Ribeiro (2009, p. 10), a temática do brincar visa a:

> Possibilitar, portanto, à profissional que atua na educação infantil compreender que a complexidade da temática do lúdico no trabalho com crianças de até seis anos de idade requer considerar os pressupostos teóricos que alicerçam o brincar e que se entrelaçam com a dinâmica da ação pedagógica, seus re flexos no cotidiano e na organização dos espaços.

As instituições educativas foram invadidas pelos grandes temas da vida real e não há outra saída senão envolver-se, ajudar e participar. A organização dos cantinhos na sala de aula, utilizando materiais diversificados ao alcance das crianças pode favorecer a abordagem e o trabalho docente. O contato e o

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 251 14/07/2015 15:29:06

manuseio de brinquedos, jogos, roupas, bijuterias, acessórios e outros objetos de uso diário, provocam a sensibilidade da criança em descobrir as formas, cores, texturas, consistências e odores. Além de explorar outras sensações nessas brincadeiras, pode-se "inventar possibilidades para entrelaçar a temática de gênero e sexualidade no cotidiano da Educação Infantil" (RIBEIRO, 2009, p. 11).

De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto-referência por meio da reflexão (BRASIL, 1997, p. 121).

Importante que a professora / o professor aborde as mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pela sociedade, orientando as crianças de acordo com a sua realidade, necessidade e meio social. As meninas geralmente expressam o desejo de ter cabelos lisos e compridos, serem magras e altas, fatores estabelecidos pelos padrões de beleza de uma estética dominante.

Percebe-se a necessidade de cuidado e de atenção especial por parte das educadoras e educadores frente às curiosidades demonstradas pelas crianças em relação à sexualidade e situações de gênero, contribuindo significativamente para o seu crescimento. Assim sendo, é preciso definir claramente os objetivos e metas que deseja alcançar, além de organizar o espaço escolar para reflexões sobre tabus, crenças e valores embasados nos direitos humanos e nos princípios da equidade, da inclusão e do respeito humano.

O lúdico no desenvolvimento da sexualidade e na diferença de gênero

Observa-se que, desde cedo, as crianças imitam os adultos, destacando suas preferências e afirmando seus interesses por determinados objetos de uso diário, brinquedos, atividades, cuidados com o corpo, tais como o uso de perfumes, maquiagens, pintura das unhas, roupas da moda e outros. Nesse aspecto, Louro fala das expressões corporais:

> Por meio de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, consequentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam (LOURO, 2000, p. 8-9).

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 252 14/07/2015 15:31:14

Para comentar essa citação de Louro (2000), faço uso de um trecho de uma atividade (fórum em grupo[2]), realizada no dia 18 de agosto de 2011, na disciplina de Projeto de Ação na Escola, publicado por mim, destacando que:

O corpo da própria criança é considerado um material lúdico, que se bem explorado, poderá facilitar a descoberta da sexualidade e também reconhecimento da identidade de gênero que dispõe de subsídios para a criança se reconhecer como pertencente ao gênero masculino ou feminino, que se desenvolve no âmbito familiar e escolar. Até mesmo antes do nascimento, a família exerce influência na formação de gênero. [...] A ação dos familiares influencia o comportamento que a criança deve ter, por ser menina ou menino, influencia diretamente no processo de construção da sua identidade. Percebe-se nas atitudes das crianças que essa construção já se faz presente em sua personalidade, por exemplo, na escolha da cor azul ou rosa, nos brinquedos se bola ou boneca, respectivamente, se menino ou menina. É de fundamental importância a confirmação das informações, nas observações realizadas na manifestação da sexualidade nas brincadeiras infantis e no comportamento das crianças em diversos espaços e situações.

Portanto, é possível realizar as devidas intervenções e desenvolver ações educativas de acordo com a realidade e necessidade da criança, tanto pela família como pelas/os docentes das instituições educativas, pois "a sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico" (WEEKS, 2000, p. 24). Assim, é preciso trabalhar a sexualidade como um todo, envolvendo tudo que diz respeito à vida da criança, num processo contínuo.

A participação da família no cotidiano escolar e a interação de ideias entre pais/mães e docentes fundamentará esse processo e favorecerá o planejamento das ações pedagógicas visando à intervenção coerente da/do educadora/educador frente ao comportamento demonstrado pelas crianças, para o desenvolvimento da sexualidade e também das relações de gênero.

Segundo Barreto e Silvestri (2008, p. 60), "os brinquedos e as situações de brincadeiras tecidas no sistema social interferem e influenciam, na formação do imaginário sociocultural infantil." Por isso, deve-se observar o comportamento e os valores atribuídos pelas crianças nas brincadeiras diárias, para realizar as devidas intervenções.

[2]Fórum em grupo: o objetivo foi colecionarmos, em grupos, ideias de autores e autoras e comentar sua relação com a temática de gênero, sexualidade e orientação sexual.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 253 14/07/2015 15:33:22

Ao se envolverem nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças imitam o comportamento vivenciado por elas no relacionamento com as suas famílias, e suas ações são, na maioria das vezes, inspiradas nas atitudes da mãe, se menina, ou do pai, se menino. Tamara Grigorowitschs (2007, p. 32) ressalta que "a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação (...)", por meio da qual as crianças se apropriam de elementos da realidade dando a eles novos significados e aprendem também utilizando a fantasia. Uma boa estratégia para enriquecer o brincar é atrair as crianças para espaços diferenciados como cantinhos de casinha, de cuidados pessoais, de bonecas, etc.

As relações de gênero, que se caracterizam por serem criadas culturalmente, podem ser percebidas nestas situações, estabelecendo diferenças de gostos, ideias e atitudes, podendo gerar discriminações de meninos e meninas que não se enquadram nos comportamentos socialmente desejados. De acordo com Barreto e Silvestri (2008, p. 60):

> Os brinquedos vêm sendo apropriados pelas crianças no cotidiano como ícones, por meio dos quais são acionados, dentre outros valores, os referenciais de gênero que vão sendo introjetados/construídos, no imaginário infantil, de acordo com as formas de acesso e uso dos brinquedos. Não podemos esquecer que os brinquedos permitem a dramatização criativa do cotidiano, a reprodução e a recriação de situações de vida, movimentando uma infinita multiplicidade de valores sociais.

Também ao fazer uso de um determinado brinquedo ou de uma brincadeira, a criança expressa a influência do contexto social do qual faz parte, revelando significados que definem, não apenas os significados de gênero, mas também o desenvolvimento da sexualidade. A criança representa, em suas brincadeiras, situações de vida de sua preferência e atribuem-lhes os valores revelados pela família.

De acordo com Grigorowitschs (2007, p. 43), "as interações das crianças não são a preparação para a vida; é já a própria vida." A inclusão também se faz por meio da brincadeira, pois brincar é uma atividade livre e espontânea e, ao mesmo tempo, pode ser observada e orientada, como meio de superação e constituição da infância, maneira de se apropriar do mundo na interação com

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 254 14/07/2015 15:35:32

a sociedade. Brincando o indivíduo imagina e age como se fosse outra coisa e como se estivesse em outro lugar, embora estando conectado à realidade.

Sobre o plano e a ação

Esse trabalho foi desenvolvido com uma turma de 21 crianças de cinco anos de idade, em um centro municipal de Educação Infantil de Lavras, utilizando uma prática pedagógica coerente ao seu nível de aprendizagem, explorando materiais lúdicos e outros de uso diário das crianças.

Aplicou-se o plano de ação pedagógica como exigência de uma das disciplinas do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), denominada Projeto de Ação na Escola. A escolha do tema se deu pela atuação que já venho exercendo na Educação Infantil, pois esta apontava para o início da descoberta da sexualidade e para as diferenças de gênero, desencadeando o trabalho com diversos temas, envolvendo vários aspectos referentes à vida das crianças. Cada atividade foi planejada de acordo com as necessidades das crianças e trabalhada separadamente durante uma semana, ou seja, dedicaram-se cinco encontros a cada tema, aproximadamente.

As estratégias utilizadas para desenvolver a pesquisa com as crianças foram as brincadeiras recreativas, jogos pedagógicos, roda de conversas e observação dos hábitos de higiene e alimentação. Utilizou-se também um questionário para coleta de dados que foi respondido por dez pais/mães de crianças, cinco monitoras de creche e cinco professoras da Educação Infantil, com o objetivo de apurar dados sobre o relacionamento humano na comunidade escolar para confrontar as informações obtidas com as observações realizadas com as crianças.

Organizaram-se, junto à turma, vários cantinhos de atividades na sala de aula, dentre eles, os cantinhos dos brinquedos e dos jogos pedagógicos, contendo bolas, bonecas, carrinhos, casinhas, cordas, massinhas, quebra-cabeça, jogos de encaixe e outros. Disponibilizaram-se também os cantinhos da higiene - da manicure, do/a cabeleireiro e de outros cuidados pessoais -, além de utilizarem-se diversos recursos para estimular e provocar o interesse dos meninos e das meninas. Exploraram-se os vários espaços da escola como o refeitório, o parquinho, a área verde (gramado) e outros recintos livres, para observação do comportamento enquanto brincavam, bem como o da expressão corporal e da manifestação de gênero e da sexualidade das crianças. Foi possível

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 255 14/07/2015 15:37:40

realizar observações diárias, no período de um mês, relacionadas aos cuidados com o próprio corpo, incluindo higiene, alimentação, lazer, saúde e bem estar das crianças.

Seguiu-se atentamente o planejamento das atividades de acordo com projeto elaborado por mim, professora/cursista, aplicando os temas propostos, porém, algumas mudanças foram realizadas atendendo às necessidades e preferências da turma de Educação Infantil, como por exemplo, a inclusão dos trabalhos de arte, pintura, dança e música.

Todos os dias, as salas tinham organização e decoração diferentes, para despertar o interesse das crianças, mudando os espaços dos cantinhos dos brinquedos, trocando e variando os jogos pedagógicos e trabalhando apenas um tema por dia, introduzido na roda de conversa, momento em que se direcionavam os assuntos relacionados a gênero e ao desenvolvimento da sexualidade, ou seja, em cada atividade procurou-se apontar questões referentes às relações de gênero, atuando na conscientização do entender que as brincadeiras são universais e abertas a todos os sexos, e ainda, mostrando o aspecto da sexualidade, de acordo com o entendimento das crianças.

Na primeira semana, foi englobado no trabalho sobre a sexualidade o tema "hábitos alimentares e higiene pessoal", procurando envolver tudo o que diz respeito às atividades diárias praticadas pelas crianças, orientando-as sobre o cuidado com o corpo e a boa saúde, buscando promover o seu bem-estar como um todo. Observou-se que a maioria das crianças possui hábitos de higiene: toma o banho sozinha, lava as mãos antes das refeições e escova os dentes regularmente. Torna-se fundamental que essas ações sejam trabalhadas de maneira integrada, oferecendo oportunidades de aprendizagem significativa para a criança, por isso, as atividades práticas devem ser observadas diariamente, considerando, principalmente, os hábitos de higiene que propiciam momentos de cuidados pessoais e de descoberta do corpo. O banho pode ser uma atividade prazerosa e relaxante, pois permite que se toquem e explorem todas as partes do corpo, além de favorecer o autoconhecimento e também proporcionar o bem estar da criança. Em relação à alimentação, percebeu-se que elas comem verduras, legumes e frutas nas refeições, porém no comportamento e na fala, elas demonstraram não ter consciência clara da importância da alimentação para uma boa saúde, apenas reproduzem o que ouvem dos adultos.

No trabalho "cuidado com o corpo e com a saúde", as crianças demonstraram conhecimentos sobre o próprio corpo e com o corpo do outro. Todas as meninas

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 256 14/07/2015 15:39:49

gostam de pintar as unhas, pentear os cabelos e de se maquiarem e 77% dos meninos demonstraram interesse e participaram junto ao grupo feminino. Após a roda de conversa, as crianças ajudaram a organizar o cantinho dos cuidados pessoais, com material de higiene e objetos de uso pessoal. Meninos e meninas participaram com entusiasmo e de forma divertida, brincando de cabeleireiro/a e manicure, sempre um ajudando ao outro. As meninas mostraram ser mais vaidosas que os meninos, além de gostarem de usar bijuterias. Apenas 23% dos meninos não quiseram participar, falando que isso era "coisa de menina". Porém, esses foram orientados pela professora sobre a importância do cuidado com os cabelos, unhas e de outros cuidados com o corpo. Depois dos esclarecimentos da professora, durante a realização das atividades e também nas rodas de conversas, os meninos entenderam que as brincadeiras e demais atividades são para todos e todas, então eles começaram a brincar com as meninas, também penteavam os cabelos e lixaram as suas unhas.

Nas brincadeiras recreativas e na discussão sobre as "relações interpessoais", ainda trabalhando a temática de gênero, observou-se nas atitudes das crianças, durante a realização das atividades, que algumas meninas ou mesmo os meninos aceitam naturalmente dar as mãos aos colegas homens nas brincadeiras de roda. No horário do recreio, meninos e meninas brincam de bola juntos. Porém, constatou-se também que 50% das crianças se defendem continuamente com reações agressivas e outras choram retraidamente diante de imposição de limites e exigência de cumprimento de regras. Ainda não obedecem adequadamente, mas entendem as ordens. Na intenção de promover um relacionamento harmonioso e uma convivência respeitosa, distribuíram-se massinhas coloridas para trabalharem em pequenos grupos, estimulando a cooperação e a imaginação entre as crianças. Demonstraram atenção às orientações, brincaram e se divertiram em clima de harmonia, dividindo o material, apresentando sinais de respeito às diferenças e às preferências individuais.

Na conversa sobre os "brinquedos e brincadeiras preferidas", inicialmente, houve tumulto e desorganização, pois as crianças mostraram-se eufóricas e falavam todas ao mesmo tempo. Foi necessário acalmar e dialogar com as crianças sobre o respeito, esperar sua vez para falar e saber ouvir o outro com atenção. Observou-se, durante as rodas de conversas, no relato das crianças, que em casa, a maioria apenas assiste a programas e filminhos na televisão. Poucas brincam com bonecas, carrinhos, bolas ou outros jogos pedagógicos com

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 257 14/07/2015 15:41:59

a família. Percebe-se, também, que nenhuma criança falou de brincadeiras de roda, que poderão ser resgatadas e trabalhadas posteriormente, nos horários de recreio. As crianças foram convidadas a colocarem em prática o que haviam conversado, montando e organizando os cantinhos dos brinquedos de acordo com suas preferências, casinha, quebra-cabeça, o jogo de boliche, bola, corda e outros. As crianças tiveram oportunidade de percorrer os diversos cantinhos, participando de todas as atividades. Inicialmente, as crianças demonstraram um pouco de timidez, depois se sentiram a vontade, mostraram-se curiosas, manuseando os brinquedos e realizando as diferentes atividades, além de interagir socialmente com os colegas.

Na utilização do cantinho dos brinquedos e dos jogos pedagógicos, observou-se que os meninos só brincavam com os carrinhos e as meninas com as bonecas, demonstrando o quanto suas brincadeiras estão baseadas nos estereótipos de gênero. As meninas usavam suas bonecas como filhinhas, demonstrando ora atitudes de carinho e ora de impaciência, imitando as mães. Os meninos, em alguns momentos, chegaram a disputar e a discutir por querer o mesmo brinquedo. As crianças demonstraram interesse pelos jogos pedagógicos, manuseando as peças dos encaixes e realizando a montagem em grupo, havendo cooperação. Nas brincadeiras espontâneas, as crianças pediram música e a professora observou que elas imitam e realizam com perfeição as coreografias apresentadas na televisão.

Também se trabalhou "arte" - esse tema foi acrescentado na roda de conversa porque algumas crianças relataram o gosto por música, dança, pintura e outras sensações. A intenção foi explorar atividades corporais com montagem de quebra-cabeças com as partes do corpo (bonecos de madeira), pinturas das mãos passadas para o papel, traçado do contorno do/da colega deitado/a no chão com identificação das partes do corpo e outras brincadeiras de olhos vendados que levaram as crianças a descobrirem várias sensações, sentindo e identificando fino/grosso, áspero/liso, mole/duro, por meio do tato.

Após o registro das observações do comportamento das crianças durante as atividades, elaborou-se um questionário como complemento da pesquisa, que facilitou a comunicação com algumas educadoras, sendo respondido por cinco monitoras de creche, dez pais/mães de crianças e cinco professoras da Educação Infantil, com o objetivo de possível replanejamento das estratégias de ação e intervenção pedagógica a respeito das relações de gênero e sexualidade das crianças.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 258 14/07/2015 15:44:08

As professoras entrevistadas apresentaram algumas dúvidas e insegurança para o trabalho com a temática da sexualidade e de gênero porque se sentem ainda inexperientes e despreparadas para lidarem com essas questões, demonstrando a necessidade de uma maior formação em relação aos conceitos. Elas relataram também a necessidade de observar continuamente as crianças para melhor conhecerem sua realidade e suas necessidades.

No mesmo questionário, também respondido por quatro pais e seis mães, ficou claro pelos dados informados, que 70% destes/as, correspondente a quatro pais e três mães, ainda têm receio de falar sobre sexualidade com os/as filhos/as, pois entendem que está restrito a sexo. Relataram que consideram muito cedo para falar sobre o assunto com as crianças, porque acreditam que elas ainda não entendem nada a respeito. E 75% dos pais, ou seja, três pais responderam que sentem vergonha e acham que isso é responsabilidade das mães. Os dados mostram que 50% das mães (três) são mais dedicadas à educação dos/as filhos/as e abertas ao diálogo em casa, observando e abordando as questões da sexualidade e das relações de gênero com as crianças, demonstrando naturalidade e segurança. As famílias entrevistadas constataram a importância da observação do comportamento das crianças (antes não davam a devida atenção a isso).

No ato da devolução do questionário, a maioria dos/as entrevistados/as comentou que refletiu sobre suas crenças e valores, principalmente da importância da observação da manifestação da sexualidade da criança, repensando sobre as suas práticas educativas e a responsabilidade com o seu desenvolvimento.

Considerações finais

A conclusão a que se chegou com esse trabalho foi a de que as brincadeiras, atividades prediletas das crianças, podem ser utilizadas como uma excelente estratégia para abordar vários assuntos relacionados às questões de gênero e sexualidade, desenvolvendo nas crianças, desde cedo, atitudes de respeito e cuidados com o corpo, de forma consciente e positiva.

Por meio das situações de faz de conta, das brincadeiras diárias, as crianças reproduzem situações vivenciadas na família, imitando pais e irmãos mais velhos, agindo com autoritarismo, agressividade, preconceitos e discriminações, necessitando da orientação e intervenção pedagógica da professora.

Dentro da temática de gênero, observou-se no comportamento durante as brincadeiras que as crianças começaram a apresentar atitudes de afetividade e

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 259 14/07/2015 15:46:18

de respeito às diferenças entre meninos e meninas, amenizando os preconceitos e melhorando, inclusive, sua autoestima.

No trabalho sobre a sexualidade, foi englobado tudo que envolve a vida da criança e, com isso, elas demonstraram melhoria na socialização, nas relações interpessoais e maior cuidado com a saúde, higiene e alimentação.

Ressaltam-se, ainda, mais alguns resultados satisfatórios alcançados pelas crianças: trocam brinquedos amigavelmente com as e os colegas, respeitam as regras dos jogos e das brincadeiras, tornaram-se mais solidárias ajudando as/os colegas, demonstraram mais respeito, amizade, tranquilidade e harmonia na convivência escolar.

Os dados coletados nos questionários das professoras, monitoras e pais/mães complementaram a pesquisa, pois as informações condizem com os relatos e com as atitudes das crianças, observadas nas atividades e brincadeiras diárias desenvolvidas na escola.

Na escola, durante a execução das atividades, as crianças demonstraram entender que todas as brincadeiras se encontram liberadas igualmente para os meninos e as meninas, sem restrições de gênero. Elas também apresentaram melhoria progressiva no cumprimento das regras nas brincadeiras e nos jogos, além de aguardar pacientemente a sua vez de participar, fato constatado no comportamento da maioria das crianças.

Referências bibliográficas

BARRETO, F. O.; SILVESTRI, M. L. Gênero, sexualidade e educação. In: RIBEIRO, C. M.; SILVA, I, M. **Educação inclusiva**: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção (Org.). Lavras: UFLA, 2008. p. 59-71.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - PCN: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 121-130.

DICIONÁRIO de direitos humanos: **gênero**. 2006. p. 1. Disponível em: <http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-pagehistory.php?page=HomePage &source=11>. Acesso em: 19 out. 2011.

FINCO, D. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062007-111908/>. Acesso em: 21 dez. 2011.

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 260 14/07/2015 15:48:34

GRIGOROWITSCHS, T. **Jogo, processos de socialização e mimese**... uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04062007-111908/>. Acesso em: 21 dez. 2011.

GURGEL, T. O despertar da sexualidade. **Revista Nova Escola**, Edição 229, p. 60, jan./fev. 2010.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176 p.

RIBEIRO, C. M. Nas Tendas da Sexualidade e Gênero: Heterotopas no Currículo. In: **Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**: composições e desafios para a formação docente, 2009, Rio Grande – RS, FURG, 2009. v. 01. p. 67-76.

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

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 24 - 26.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO ANÔNIMO

Esclarecimentos: este questionário faz parte do Plano de Ação Pedagógica desenvolvido com as crianças de cinco anos de idade que frequentam a 2ª etapa da Educação Infantil, em um CEMEI (Centro de Educação Infantil) de Lavras/MG, no 2º semestre de 2011, pela professora/cursista Juliana Lima Gonçalves, cujo tema é "Sexualidade e Gênero nas brincadeiras infantis".

Problema de Pesquisa: Como abordar a questão da sexualidade e gênero nas brincadeiras na Educação Infantil, objetivando uma orientação responsável e sem constrangimentos, bem como atuar na conscientização do entender que as brincadeiras são universais e abertas a todos os sexos?

I – Marcar com (X) a resposta que representa o seu segmento:
( ) Professora ( ) Monitora ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Outros responsáveis

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 261 14/07/2015 15:50:48

II – Favor responder aos questionamentos, após a observação do comportamento e atitudes das crianças, em vários momentos e situações cotidianas na família e na escola.

Marque uma ou mais opções e justifique a sua resposta.

1) As crianças de cinco anos de idade apresentam independência nos hábitos diários de higiene e alimentação?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( ) Necessita de orientação constante

Justifique:

2) As crianças demonstram cuidado com o corpo e com a saúde?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( ) Necessita de orientação constante

Justifique:

3) Nas relações interpessoais, as crianças obedecem às ordens, apresentam comportamentos adequados e uma convivência respeitosa entre os colegas na escola e/ou com os membros da família?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( ) Necessita de orientação constante

Justifique:

4) As crianças gostam de todos os brinquedos, sabem organizar seus jogos e suas brincadeiras preferidas?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( ) Necessita de orientação constante

Justifique:

5) As crianças recebem atenção, carinho, respeito, amor e espaço para dialogarem sobre suas necessidades, curiosidades e dúvidas sobre a sexualidade?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( ) Pouco ( ) Muito

Justifique:

6) As crianças imitam as atitudes dos adultos e reproduzem situações vivenciadas na escola, na família e na mídia (televisão, rádio, filmes, músicas e outros)? ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes ( ) Sempre ( ) Raramente

Justifique:

7) Eu observo e abordo o desenvolvimento da sexualidade e as relações de gênero com as crianças, demonstrando:

( ) naturalidade e segurança ( ) medo e constrangimento ( ) dúvida/insegurança

Justifique:

8) Descreva outras situações observadas nas brincadeiras e demais atividades realizadas pelas crianças

9) Qual a sua opinião a respeito do trato da temática sobre gênero, sexualidade e orientação sexual, com as crianças, na escola e na família?

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 262 14/07/2015 15:52:59

Se necessário, utilizar o verso para as respostas.
Autoriza a divulgação dos dados no trabalho de conclusão do curso de especialização da professora cursista? ( ) Sim ( ) Não
Não precisa se identificar nem assinar.
Data:

Livro GDE 01 a 15_correção.indd 263 14/07/2015 15:55:12

A construção de identidades sexuais no ambiente escolar: um desafio aos e às docentes da contemporaneidade

Kelly Cristina Martins Rodrigues[1]

[1]Orientadora: Ila Maria Silva de Souza; Co-orientadora: Rosemeire Aparecida de Oliveira.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 264 14/07/2015 15:57:25

Introdução

"Os pensamentos me chegam de forma inesperada,
sob a forma de aforismos.
Fico feliz porque sei que Lichtenberg, William Blake e
Nietzsche frequentemente eram também atacados por eles.
Digo "atacados" porque eles surgem repentinamente,
sem preparo, com a força de um raio.
Aforismos são visões: fazem ver, sem explicar.
Pois ontem, de repente, esse aforismo me atacou:
'Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas'
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam
a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vôo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são os pássaros em vôo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer,
porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas
e o aumento dos alunos matriculados.
Esses dados não me dizem nada.
Não me dizem se são gaiolas ou asas.
Mas eu sei que há professores que amam o vôo dos seus alunos.
Há esperança..."
(ALVES, 2001)

A epígrafe em evidência, palavras do filósofo e educador mineiro, Rubem Alves, aparece como parte integrante da introdução deste trabalho, pois causa encantamento a sabedoria com que o autor usa a metáfora da escola, ilustrando-a como gaiolas ou asas para descrever o processo educacional que se dá neste ambiente.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 265 14/07/2015 15:57:25

Assim como Rubem Alves, penso nas possibilidades que, a cada dia, educadoras e educadores têm para encorajar suas/seus discentes à beleza do vôo durante a construção de conhecimentos, no entanto, o que se percebe na rotina escolar, na maioria das vezes, são aulas delimitadas por um sem fim de conteúdos curriculares que se destinam mais a informar que a formar pessoas; o que na verdade se contrapõe a um dos fins da Educação segundo o Título II, Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96: o pleno desenvolvimento do[a] educando[a], seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Não foi ao acaso a escolha do tema "Sexualidade no Ambiente Escolar" como foco deste artigo, pois, como educadora, lecionando na Educação Básica/anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível observar diariamente a maneira como acontece a interação entre discentes e docentes no contemplar dessa temática. Causava-me incômodo perceber que esta vem sendo maquiada por pudores e velada por regras das quais as "autoridades do sistema educacional", aqui considerando educador/a, direção, coordenação pedagógica, entre outros, se utilizam para fazer com que as questões relativas ao tema sejam uma realidade invisível na escola, o que, segundo a metáfora de Alves (2001), subentende-se por "pássaros engaiolados são pássaros sob controle", contribuindo, consequentemente, para a reprodução das desigualdades sociais.

Retornando à metáfora da escola gaiola, ou asas, como possibilidade de entender o processo educacional sob a perspectiva da Educação Sexual no Ambiente Escolar, questiona-se: "Como a escola pode se transformar em um ambiente libertador, seguro e formador de cidadania, promovendo, de fato, a inclusão de todas as expressões de sexualidade?" (GDE, 2009, p. 112). Considera-se, no entanto, que hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual, sendo elas: a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade, as quais serão descritas mais adiante (GDE, 2009).

Tal questão despertou meu interesse na investigação de como a prática docente tem se comprometido em viabilizar tal inclusão, justificando assim, a escolha pelo tema proposto. Este fato impeliu-me a tomar como cenário desta pesquisa um dos lugares que considero como principal agente transformador de realidades: a escola, a qual ressalta que, para que tal transformação se efetive, faz-se relevante compreender que a escola é composta por uma comunidade

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 266 14/07/2015 15:57:26

plural, ou seja, é formada por diversos sujeitos, sendo estes constituídos por especificidades que compreendem as diferentes identidades presentes nesse ambiente, o que pressupõe a diversidade de ideias e comportamentos.

Nesse sentido, durante a investigação proposta, ative-me à pessoa da educadora, do educador; e ao con fito gerador deste artigo: qual a concepção do termo sexualidade na abordagem das/dos educadoras/res? Existe uma prática docente voltada para o enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade sexual no ambiente escolar?

Torna-se relevante ressaltar que os objetivos para tal investigação é o de melhor entender o quanto as/os docentes estão preparados/capacitados para fazer interagir conhecimentos e ações e como conduzem suas práticas docentes cotidianamente no tocante ao tema em questão. Se, de algum modo, se encontram preparadas/os capacitadas/os para problematizar as amplas questões a que se propõe a transversalidade do tema sexualidade, considerando-se, especialmente, que o tema encontra-se proposto nos currículos escolares pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, desde 1998:

> De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Orientação Sexual – PCN Orientação sexual (BRASIL, 1998), a sexualidade se expressa de diferentes formas nas escolas: por conceitos e idéias, tabus, preconceitos, estereótipos, comportamentos e atitudes tanto dos alunos como de professores. Por esse motivo, cabe à escola problematizar, questionar e ampliar seu conhecimento sobre sexualidade (IMPERATORI et al., 2008, p. 1).

Salienta-se, porém, que, esse artigo não tem nenhuma pretensão de mostrar soluções ou dar respostas prontas, mas problematizar situações, propor re fexões, buscar novos olhares que permitam novas interrogações, e, por conseguinte, possibilitar a busca de novos caminhos. Procura-se a desconstrução de velhas certezas, "verdades absolutas", impregnadas à prática docente, que, acomodam a muitos e incomodam a outros tantos. Nas palavras de Louro (1997), é preciso olhar com desconfiança para as coisas consideradas naturais, desestabilizar, entendendo, porém, que provocar mudanças é realmente um processo que pode ser considerado doloroso, especialmente para quem se encontra protegido em sua própria gaiola de certezas.

Pretende-se, nessa pesquisa, proporcionar re fexões que colaborem para o enfrentamento das desigualdades sociais existentes, as quais se reproduzem

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 267 14/07/2015 15:57:26

também na construção das identidades sexuais na escola. O que também pode possibilitar as/os docentes a repensar suas práticas, para, então, em seu cotidiano, viabilizarem a desconstrução de preconceitos e discriminações e a efetivação da inclusão necessária à construção da cidadania.

Metodologia

Considera-se que a pesquisa bibliográfica pode ser produzida independente ou como parte complementar de outras pesquisas, por tal motivo, aliado ao levantamento bibliográfico realizado, utilizou-se também como estratégia metodológica o uso da técnica do grupo focal, pois este viabiliza obter dados qualitativos que possibilitam uma melhor observação e conhecimento do tema na abordagem dos/as integrantes da pesquisa, e, ainda, prioriza a interação entre eles e elas.

> É preciso assinalar que, assim como quaisquer outras técnicas, a de grupos focais não é capaz de iluminar por si própria os caminhos metodológicos de uma pesquisa social, nem tampouco condicionar ou influenciar a escolha de seus objetos e objetivos. Ao contrário, sua escolha encontra-se condicionada à orientação teórico-metodólogica da investigação, do objeto de investigação e da real necessidade de dados e informações a serem coletados (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 3).

Ainda de acordo com Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), torna-se relevante citar a principal característica do trabalho com grupo focal:

> A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da "fala" dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo. (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 05)

Ao escolher a técnica do grupo focal como estratégia metodológica aliada ao referencial teórico estudado, utilizou-se como elemento desencadeador das informações a serem obtidas a execução do Plano de Ação Pedagógica, atividade integrante da disciplina Projeto de Ação na Escola, do Curso de Especialização

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 268 14/07/2015 15:57:26

em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), oferecido pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Portanto, utilizando a metodologia de revisão bibliográfica aliada à técnica do grupo focal, buscou-se perceber, compreender e analisar a realização ou não da existência de uma prática docente voltada para o enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade sexual no ambiente escolar.

Para tal, o público alvo dessa pesquisa foram doze educadoras de uma escola pública de Arcos – Minas Gerais (nesta escola, não há educadores lecionando neste ciclo do Ensino Fundamental), as quais se dispuseram prontamente em participar da pesquisa, colaborando, assim, para que os resultados retratassem como é concebida a temática da sexualidade no ambiente escolar.

A construção de identidades sexuais no ambiente escolar

A busca pela compreensão e respeito à diversidade em que se insere a humanidade contemporânea é uma premissa para validar a questão do direito à vida digna concebida a todos e a todas, sem distinção, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (SILVA e ALVES, 2010). Sabe-se que a identidade dos diversos sujeitos é construída histórica e socialmente sob a égide hierárquica do poder social dominante e da desigualdade: etnia, classe social, credo, gênero e orientação sexual são alguns dos agentes balizadores de tal hierarquia. As relações sociais são, por conseguinte, determinadas pelo crivo dessa ordem, gerando conflitos, discriminação, preconceito, opressão e violência contra aquelas e aqueles socialmente constituídos como inferiores.

Neste sentido, as questões de gênero e sexualidade encontram-se sob a ótica do viés social atrelado ao mundo globalizado: ante a imensidão de avanços tecnológicos e científicos, o exercício da sexualidade que envolve questões como gênero, afetividade, prazer, troca, autonomia de decisão e respeito, encontra-se ainda imbricado às questões de poder como conceitos e ideias, tabus, preconceitos, estereótipos, comportamentos e atitudes que, constituídos historicamente, continuam a ditar normas e padrões de comportamentos nas várias instâncias sociais.

No entanto, segundo Louro (1999), atualmente, as possibilidades e impossibilidades da construção de gênero e sexualidade são permeadas por

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 269 14/07/2015 15:57:26

transformações sociais que desestabilizam antigas certezas, como, por exemplo, a descoberta de relações amorosas fora da dimensão espaço, tempo, gênero e sexualidade, possibilitadas por novas tecnologias, como é o caso da internet.

Em contrapartida, em se tratando do cunho político de tal construção, diante de tais possibilidades e impossibilidades impostas pelas transformações sociais à sexualidade, cita-se a padronização de condutas, como a heteronormatividade, ou seja, "a imposição da heterossexualidade como orientação 'natural', 'saudável', 'normal', desde que praticada entre adultos, sendo ela legitimada pelo casamento e associada à reprodução" (GDE, 2009, p. 125). Conduta esta, na qual a falta de conhecimento ou orientação adequada induzem sujeitos a sentirem vergonha de sua própria identidade sexual, ou seja, estes se sentem inseguros por serem considerados diferentes, serem "o outro" em relação ao padrão cultural "normal" de classificação de sujeitos sexuais. Não bastasse a insegurança que lhes impõe a sociedade, são também vítimas do preconceito, discriminados e marginalizados, deixando assim de ter sua identidade reconhecida para serem "desviantes" do que lhes impõe a norma vigente.

> Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e esta passa a ser referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir desta referência. Desta forma, a mulher é representada como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. (LOURO, 1999, p. 15-6).

Referente ao ambiente escolar, a construção de identidades de gênero e sexualidade acaba por reproduzir o estigma das dimensões social e política, historicamente construídas. Para Louro (1999), a escola pratica a "pedagogia da sexualidade", descrita pela autora como o disciplinamento do corpo. Aqui, pode-se ressaltar ainda que, segundo Furlani (2005, p. 1), "sexualidades e gêneros: são monstruosidades no currículo da Educação Sexual" e, assim, a autora incita a uma pertinente reflexão sobre a maneira como a sexualidade é entendida pela comunidade escolar:

> É possível que "os sexos", "as sexualidades" e "os gêneros", se tiverem que ser abordados no contexto escolar, para muitos professores,

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 270 14/07/2015 15:57:26

> professoras, direção, pais e mães, se constitua em verdadeiros bichos-de-sete-cabeças. E aqui estou evocando não apenas a analogia com "algo de difícil solução", "um problema a ser resolvido". Mas, também, estou operando com a compreensão de óbice, aquilo que obsta, que impede (a "tranquilidade" no espaço escolar?); um empecilho, um estorvo (social?). Ou seja, são tanto assuntos (temáticas) quanto identidades culturais. Ambos incomodam, perturbam, importunam, causam preocupação, aborrecimentos, desgostos, irritação, exasperam a paz social, cultural e política. E, portanto, insisto, são verdadeiros "monstros do currículo escolar". Certamente, a discussão da sexualidade na Escola fascina muitos e apavora outros tantos; ou talvez melhor seria dizer que ela fascina e apavora, ao mesmo tempo, a muitos (FURLANI, 2005, p. 10).

No entanto, compreende-se que, ao longo dos tempos, muito se tem pensado na escola como lugar de interações em busca de um conhecimento que possibilite a plena formação cidadã do sujeito e favoreça sua condição de dignidade humana, tal qual pressupõe a LDB 9394/96, entre outros documentos que também definem os fins da Educação. Sendo assim, tendo em vista que é a escola um lugar onde a diversidade de ideias e opiniões se manifesta, para a/o docente consciente do seu papel de educador/a, torna-se uma necessidade permanente a re flexão de sua prática cotidiana: fazer da escola asas, encorajando suas/seus discentes ao vôo em busca da desconstrução de imperativos sociais que regem pensamentos e comportamentos sobre os direitos e deveres de cada cidadão.

Para tal, cabe a esse/a educador/a uma postura dinâmica ao organizar seu trabalho pedagógico, sendo consciente da necessidade de fazer com que as visões tradicionais de transmissão de conhecimento deem lugar e se entrelacem ao saber elaborado, valorizando a vivência de todas/os, reconhecendo nas diferenças uma forma de rever a política excludente e hegemônica que se tem reproduzido nas escolas, como bem nos advertem as autoras Ila Maria Silva de Souza e Patrícia Vasconcelos Almeida:

> O grande desafio da educação escolar consiste em contribuir para a formação de pessoas, para a construção do discernimento e para a não exclusão, pois, para trabalhar igualmente as diferenças, faz-se necessário compreender como a diversidade se manifesta e em quais contextos (SOUZA; ALMEIDA, 2010, p. 22).

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 271 14/07/2015 15:57:26

Nesse sentido, torna-se necessário e desafiador vincular ao currículo escolar e à prática docente um caráter dialético, reflexivo, contestador das práticas sociais favoráveis às normas que geram violências e constituem em inferiores aos "diferentes", e, por conseguinte, abrem espaços ao preconceito, a discriminação e ao pior dos crimes: a violência justificada.

Baseando-se em tais argumentos, torna-se imprescindível para melhor entender a dimensão do tema descrito e suas implicações no cotidiano escolar, indagar: mas, afinal, o que é sexualidade? A citação abaixo é uma explicação sucinta do termo, pois, se deve considerar a amplitude de significados que ao longo dos tempos foram a ele agregados, porém, tal explicação permite salutar reflexão possibilitando situá-lo como norte da prática docente:

> A sexualidade ao contrário do que se pensa não é uma questão de instintos dominados pela natureza ou apenas impulsos, genes ou hormônios. Tampouco se resume às possibilidades corporais de vivenciar prazer e afeto. Ela é, sobretudo, uma construção. Envolve um processo contínuo, não linear, de aprendizado e reflexão por meio do qual, entre outras, coisas, elaboramos a percepção de quem somos. Esse é um processo que se desdobra em meio a condições históricas, sociais e culturais especificas (GDE, 2009, p. 115).

Torna-se ainda relevante, discorrer aqui sobre aspectos da orientação sexual, uma vez que esta vem sendo entendida erroneamente como sinônimo de "opção sexual", o que, de certa forma, colabora para a perpetuação de signos e significados desfavoráveis ao contexto da educação sexual:

> Orientação Sexual refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objeto de desejo e afeto. Hoje, são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas de outro gênero); a homossexualidade (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas do mesmo sexo); e a bissexualidade (atração afetiva, sexual e erótica tanto por pessoas do mesmo sexo quanto pelo gênero oposto). O termo "orientação sexual" contrapõe-se a uma determinada noção de "opção sexual", entendida como escolha deliberada e supostamente realizada de maneira autônoma pelo indivíduo, independente do contexto social em que se dá (GDE, 2009, p. 124).

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 272 14/07/2015 15:57:26

A sexualidade no currículo escolar

Considerando-se as explanações supracitadas, torna-se importante ressaltar-se que, para Altmann (2001), a sexualidade é constituída como questão de saúde pública e, por isto, é um dos temas transversais que deve perpassar o espaço escolar, e como dispositivo dos PCN pretende atender ao contexto histórico das demandas atuais, traduzindo as preocupações desta sociedade, presentes sob várias formas em sua vida cotidiana.

De acordo com a autora, a escola é um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes, como também um local onde a sexualidade está na "ordem do dia". Para ela, a escola é uma das instituições onde se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade e, por isso, em sua pesquisa sobre a abordagem da concepção da orientação sexual de acordo com os PCN, busca identificar os possíveis efeitos dessa proposta sobre sexualidade e orientação sexual no ambiente escolar.

Em sua pesquisa, Altmann disserta sobre o conceito de sexualidade como dispositivo histórico e não apenas como dado da natureza. A autora salienta que a sexualidade não surge na escola a partir dos PCN. Segundo ela, desde as décadas de 1920 e 1930 (com surgimento de uma epidemia de sífilis), o tema permeia os currículos escolares quando "desvios sexuais" eram entendidos como "doenças". A partir de então, a escola deveria intervir "preventivamente" para produzir comportamentos "normais". Já nos anos de 1960 e 1970, algumas escolas desenvolveram experiências de Educação Sexual, porém, a Comissão Nacional de Moral e Civismo foi contrária à Educação Sexual nos currículos. Em 1980, a polêmica continuou: é a escola que decide incluir ou não o tema em seu programa. A partir de então, em 1990, os PCN passam a decidir como tratar a sexualidade no ambiente escolar, considerando as demandas da época: proliferação de doenças sexualmente transmissíveis e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - DST/AIDS, e aumento do número de casos de gravidez na adolescência:

> Um dos principais objetivos apontados pelos PCN da orientação sexual na escola é o fomento de atitudes de autocuidado, preparando sujeitos autodisciplinados no que se refere à maneira de viver sua sexualidade, sujeitos que incorporem a mentalidade preventiva e a pratiquem sempre (ALTMANN, 2001, p. 583).

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 273 14/07/2015 15:57:26

A sexualidade nos PCN: agente transformador ou dispositivo controlador?

Analisando a concepção de sexualidade nos PCN como tema transversal, descrita na proposta de Altmann (2001), é possível perceber que esta é concebida no documento de maneira contraditória aos próprios objetivos propostos, conforme citação apresentada na introdução deste artigo de Imperatori et. al. (2008), pois, segundo análise de Altmann (2001), o próprio texto dos PCN descreve a sexualidade apenas como dado da natureza, sendo entendida sob o ponto de vista biológico, apresentando ainda caráter interdisciplinar e informativo. E embora tais aspectos tratem de manipular seu caráter problematizador, esta deve permear todos os ciclos de escolarização, organizando-se sobre três eixos que tratam de reafirmar a descrição de sexualidade no documento:

1) Corpo: matriz da sexualidade: apresenta intervenção sobre indivíduos para viver sua sexualidade.

2) Relações de gênero: apresenta indicativos normalizadores da sexualidade, embora admita manifestações diversificadas da sexualidade não problematiza sua constituição histórica.

3) Prevenção de DST/AIDS: salienta a importância da saúde sexual e reprodutiva e fomenta atitudes de autocuidado.

Ora, de acordo com as proposições de Altmann (2001) referente à concepção da sexualidade nos PCN, é possível perceber que, sexualidade e orientação sexual não se limitam apenas ao caráter informativo como se propõe ou como é conduzido no cotidiano escolar, e, portanto, pode-se deduzir que o dispositivo da sexualidade que perpassa o ambiente escolar visa a controlar, produzir sujeitos autodisciplinados ao viverem sua sexualidade, ou seja, torná-los pássaros engaiolados que perdem a essência do seu vôo, reproduzindo regras e normas que levam à padronização de comportamentos entre meninos e meninas para sua vivência social.

Nesse sentido, embora os PCN, segundo Imperatori et al. (2008), apontem como tarefa da escola, e, por conseguinte do/a educador/a para a problematização das questões acerca de tabus, preconceitos e estereótipos, ou seja, a busca de transformações sociais, a escola continua a reproduzir estereótipos quando, a própria constituição dos PCN deixa transparecer estrita relação biológica, informativa, reprodutiva e de autocuidado relacionadas à sexualidade. Assim

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 274 14/07/2015 15:57:26

sendo, pretender atender ao contexto histórico das demandas atuais conforme se propõe o documento, tem sido um objetivo engessado, muitas vezes restrito apenas ao rigor e à beleza das letras.

Prática docente e educação sexual: o que dizem as educadoras?

Para se alcançar os objetivos propostos foram realizadas na escola atividades como dinâmicas de grupo, elaboração de mural de colagens e aplicação de questionário sobre o tema proposto.

Procurou-se problematizar junto às educadoras questões como: Qual a concepção do termo sexualidade no parecer das educadoras? Qual a sensibilidade das educadoras em perceber e fazer interagir o conhecimento prévio dos/as discentes sobre o tema e a necessidade de sua problematização em suas aulas? Quanto da transversalidade do tema permeia sua prática docente? Tal prática promove de fato a inclusão das expressões de sexualidade hoje reconhecidas (hetero, homo e bissexualidade), visando à formação plena de suas/seus discentes? As educadoras identificam-se com o caráter problematizador sugerido pelo tema, ou ainda o concebem apenas pelo seu caráter 'biologicista', 'naturalizado' e 'normativo'?

As atividades foram realizadas na biblioteca da referida escola, cedida pela direção, no dia 24/08/2011, durante reunião de Módulo II. Salienta-se que Módulo II são reuniões semanais realizadas com educadores/as dos anos iniciais da Educação Básica com o intuito de assegurar o desenvolvimento profissional de professores/as, bem como promover estudos sobre a Educação que viabilizem a melhor qualidade no processo educativo.

Primeiramente, houve um momento de descontração em que as professoras foram convidadas a fazer um círculo para que todas participassem de uma dança dirigida ao som do refrão da música "Alguém me avisou", de Dona Ivone Lara. Em seguida, houve comentários das educadoras sobre a canção, abordando o contexto da temática a ser trabalhada, para, em seguida, dar prosseguimento às atividades sugeridas.

Tais comentários ilustraram a cautela que as educadoras têm ao abordar o tema sexualidade em sala de aula. Uma delas associou a parte da canção "alguém me avisou pra pisar neste chão devagarinho" com a superficialidade com que se fala no assunto na escola; outra, porém, argumentou que, por se tratar de

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 275 14/07/2015 15:57:26

um tema delicado, deve-se restringir apenas ao "essencial", sem aprofundar-se muito, pois esta não é uma tarefa da escola. Segundo ela, o "essencial" se traduz apenas ao aprendizado do corpo humano, reprodução e noções de higiene. Manifestou, também, uma educadora que propôs a seguinte reflexão: "se a música diz "foram me chamar/eu estou aqui/ o que que há?" isto quer dizer que, ao assumir a tarefa de educar, assumem-se também as consequências desta responsabilidade, portanto, o/a educador/a deve se posicionar e deixar a hipocrisia pra trás."

A primeira atividade, dinâmica de grupo, tratou da escrita de palavras em faixas de papel, pelo menos três por educadora, palavras que definissem, na concepção de cada uma, o termo sexualidade. Em seguida, cada uma escolheu uma das faixas que escreveu e esta foi colocada na testa de outra participante, por meio de escolha aleatória entre elas, para então formarem-se pares com o intuito de que, por meio de gestos, as educadoras pudessem, entre si, identificar a palavra que havia sido colocada em sua testa. Ao descobrirem a palavra, cada uma delas deveria explicar o porquê da sua escolha. As palavras usadas para definição do termo foram: órgãos sexuais, sexo, reprodução, mudança do corpo, diferenças, conhecimento do corpo, dúvidas, autoconhecimento, insegurança, relação sexual, homem e mulher. As argumentações ao descreverem o motivo da escolha foram sucintas, demonstrando certa timidez ou desconforto relacionado ao tema proposto.

Quando perguntadas sobre qual das expressões, na concepção das educadoras, mais se aproximava da abordagem do tema no ambiente escolar, foram unânimes em responder órgãos sexuais e reprodução, deixando, assim, transparecer a concepção biologicista, naturalizada e normativa do termo. Relataram que esse tema deve ser tratado apenas superficialmente, pois, segundo elas, aprofundar-se nesse assunto é tarefa para o/a professor/a de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Questionadas sobre o porquê de tal escolha, argumentaram que os próprios pais têm essa concepção, considerando suas filhas e filhos ainda muito imaturos para adentrarem nessa temática.

Aqui podemos salientar a questão do "currículo sexual oculto" o qual perpassa o processo educacional e "ensina a normalização das expressões de gênero, o modelo de casal reprodutor, a hierarquização dos gêneros e a exclusão de diferentes orientações sexuais" (GDE, 2009, p. 180), contradizendo, portanto, a formação reflexiva do sujeito proposta pelos PCN, pois a própria questão da

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 276 14/07/2015 15:57:26

reprodução humana, segundo as educadoras, é tratada superficialmente na sala de aula.

A segunda atividade buscou identificar o quanto as educadoras são sensíveis ao conhecimento prévio que meninos e meninas têm sobre o tema, de onde vem esse conhecimento e o quanto ele é considerado no momento da elaboração das aulas. Para tal atividade, a proposta foi um mural de colagens, onde as educadoras deveriam buscar imagens em revistas e jornais que representassem momentos em que os/as educandos/as se familiarizavam com o tema.

O resultado pode ser considerado significativo, pois surgiram no mural imagens de vários meios midiáticos impressos e digitais: adolescentes acessando a internet e em bate papo nas redes sociais (MSN/ORKUT), manuseando revistas pressupostamente sobre o tema, crianças se tocando na hora do banho, uma menina se olhando no espelho, meninas brincando de casinha, uma mãe amamentando (o seio à mostra) enquanto outras crianças a observam, uma família assistindo a novelas, crianças em jogos eletrônicos (o ambiente parece uma lan house), crianças em um clube nadando (momento em que os corpos ficam mais descobertos), grupos de conversas entre adolescentes e brincadeiras de rua (quando crianças interagem livremente e trocam informações) e apenas uma imagem de crianças estudando.

Quando perguntadas sobre o quanto consideram esse conhecimento dos/as educandos/as para elaboração das aulas, a maioria respondeu considerar o planejamento (estrutura curricular) para tal, porém, salientaram que em diversos momentos da aula são surpreendidas com perguntas inusitadas sobre o tema, as quais elas tentam responder da melhor forma possível.

Nas imagens escolhidas para a observação e para a elaboração do mural, percebem-se as construções sociais e históricas, não estáticas da sexualidade, o que possibilita, neste momento, uma leitura que a retrata fora do caráter naturalizado, biologicista e normativo concebido pela educação escolar. O mesmo caráter percebido na primeira atividade para, então, repensá-la não somente sob a perspectiva do organismo, do biológico e natural, mas em sua dimensão cultural e histórica; como também se percebe a necessidade de predisposição de cada educadora em considerar conhecimentos prévios de seus/suas educandos/as a fim de adotar uma perspectiva mais ampla de sexualidade ao elaborar suas aulas.

Para finalizar, a terceira atividade, preenchimento de um questionário, objetivou perceber o quanto as educadoras têm consciência da amplitude do

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 277 14/07/2015 15:57:26

termo sexualidade como tema transversal e de seu caráter problematizador: a desconstrução de preconceitos, a ampliação do conceito de sexualidade em busca de novos questionamentos, questionamentos acerca de estereótipos, analisando atitudes e comportamentos de discentes e até mesmo problematizando conceitos, ideias e tabus advindos da comunidade escolar.

Surpreendentemente, durante a leitura dos questionários preenchidos, foi possível perceber que as educadoras demonstraram entender que a sexualidade não se refere apenas à reprodução humana, e que seu caráter problematizador está além do proposto nas salas de aula atualmente. Onze, entre doze educadoras, admitiram em suas respostas a necessidade de receber formação específica para lidarem com o tema dentro do ambiente escolar. Portanto, é possível considerar que a sexualidade vivenciada no ambiente escolar obedece às mesmas regras de poder preestabelecidas socialmente: seja no currículo a ser ensinado, no preconceito estampado ou velado em cada educador/a, seja nos medos ou anseios, nas curiosidades ou descobertas.

É possível ainda, de acordo com o plano de ação pedagógica desenvolvido e os referenciais estudados, entender que as educadoras não se sentem preparadas/capacitadas para lidar com a questão da sexualidade da forma como gostariam e consideram necessárias, por várias questões burocráticas, inclusive aquelas aqui descritas por Furlani (2005) como "monstruosidades".

Tal questão vem ao encontro das proposições de Louro (2006) sobre as possibilidades e impossibilidades que nossa cultura coloca para gênero e sexualidade dos diversos sujeitos, construídas com questões de poder, o que a seu ver, torna-se "intolerável", ou seja, aquilo que para a maioria seria normal, como, por exemplo, reforçar conceitos e preconceitos historicamente construídos ao se falar em sexualidade nas aulas de Ciências (pois ainda hoje a sexualidade continua sendo tratada como assunto estrito dessa área) como sendo apenas órgãos genitais masculinos e femininos para fins de reprodução humana.

> A argumentação que coloca gênero e sexualidade no âmbito da cultura e da história leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz (LOURO, 2006, p. 8).

De acordo com Louro (1999), a dimensão naturalizada da sexualidade, ou seja, inerente ao ser humano, neutraliza a argumentação a respeito de

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 278 14/07/2015 15:57:26

sua dimensão social e política, isto é, seu caráter construído. Para essa autora, as identidades de gênero e sexualidade são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade e entre elas encontra-se, indubitavelmente, a escola, podendo-se concluir, que, muitas vezes, tais instâncias também exercitam práticas preconceituosas em torno da construção de tais identidades.

Embora essa autora não atribua à escola a responsabilidade de explicar as identidades sociais, discorre em seu texto sobre as proposições da pedagogia da sexualidade (já mencionadas), serem muitas vezes, sutis, discretas e contínuas, porém, eficientes e duradouras no processo de escolarização do corpo para a produção do masculino e feminino. Duradoura e eficiente porque deixa "marcas", complexos os quais esses indivíduos carregam por toda a vida ao desempenharem seus papeis de gênero nas práticas sociais (LOURO, 1999).

Sendo assim, pode-se considerar que a pedagogia da sexualidade não se limita apenas ao ambiente escolar, mas articula-se nas várias instâncias sociais como família, igreja, mídia, lei, entre outras. Tal articulação, ao produzir o masculino e o feminino desconsidera o respeito às diferenças, a sensibilidade nos relacionamentos e o sentir-se bem nesse relacionamento, o que implica, portanto, na rejeição, na desigualdade e discriminação homofóbica que menospreza o autoconhecimento (identidade) do sujeito que, pretendendo um relacionamento oposto ao dito "normal", é vulgarizado, excluído, sendo considerada sua atitude como erotismo doentio ou busca pecaminosa do prazer, contraditórios ao dualismo produção/reprodução impostos ao homem e a mulher pela sociedade e reproduzidas no ambiente escolar.

Infelizmente, a falta de conhecimento científico e solidariedade humana sobrepõe pensamentos articulados pelo senso comum aos questionamentos sobre as "verdades absolutas" que demarcam as relações de gênero e sexualidade, contribuindo para a efetivação de práticas preconceituosas em nossa sociedade. Entende-se que o senso comum tem guiado as conclusões sobre relações de gênero e sexualidade, utilizando-se de uma pedagogia cultural sexista que padroniza comportamentos heteronormativos nas várias instâncias sociais. Em especial na escola essa é uma realidade que o define como o limiar, e porque não chamá-lo de "gaiola" entre o 'certo' e o 'errado' no tocante as diversas expressões de sexualidade?

Nesse sentido, Alvarenga (2010) traz oportuna re flexão sobre a relevância de se iniciar a (re)construção da temática de gênero de forma igualitária e democrática desde a Educação Infantil, evitando, porém, reafirmar comportamentos socialmente definidos, como também reitera sobre a

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 279 14/07/2015 15:57:26

necessidade de formação continuada docente para a efetivação dessas práticas. Faz-se necessário que tal reflexão possibilite enxergar a busca de novos olhares sobre a prática docente, permeando tal prática com abordagens sobre o tema que perpassem o cotidiano discente, possibilitando-lhes reflexões que visem não somente às questões de saúde e auto cuidado, como também que se possa repensar a questão da inclusão social, abrangendo os vários aspectos existentes, entre eles, a questão da diversidade sexual.

É possível deduzir que o caminho a percorrer será longo e a maior dificuldade encontrada nessa tarefa desafiadora, diz respeito ao discurso conservador reproduzido especialmente nas escolas: "precisamos resgatar os valores perdidos". Isso seria excelente se tais valores se relacionassem com respeito, solidariedade, empatia... Porém, o ideal que se almeja alcançar ao resgatar valores pressupõe, muitas vezes, o resgate das famílias com papeis de gênero socialmente definidos, a tão sonhada "estrutura familiar", e que, já não condiz exatamente com a realidade diversa da sociedade contemporânea.

Novos olhares sobre a sexualidade: um desafio aos/às docentes da contemporaneidade

Se no cotidiano escolar, a questão da construção de gênero e sexualidade permanece estática, reproduzindo a construção histórica de papeis; vale lembrar, que, Louro (2006), alerta para uma construção histórica arraigada com questões de poder, exatamente como tal construção se reproduz na escola: as relações de gênero e sexualidade são imbricadas de sutilezas, insinuações ou exercidas com discrição. Quem nunca ouviu na escola uma piadinha sobre aquele aluno ou educador afeminado? Quem nunca viu um ar de indignação por aquela aluna que prefere o futebol a brincar com as amigas? Quem já se questionou sobre o porquê das filas de meninas e meninos?

Aqui temos o "intolerável", citado por Louro (2006), e a necessidade de (re)construção da temática de gênero desde a Educação Infantil, evidenciada por Alvarenga (2010). Para além de esgotarmos tal temática, inicia-se aqui a necessidade de reflexão e questionamentos que sejam salutares a uma prática docente que possibilite a construção de valores, valores estes que primem pela solidariedade, igualdade, respeito e a valorização da dignidade humana.

Acredita-se que, na escola, a construção dos estigmas que permeiam toda a centralidade das construções de identidade de gênero e sexualidade, pode

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 280 14/07/2015 15:57:26

ser revertida por meio do compromisso ético de cada educador/a consciente de sua responsabilidade em fazer respeitar o direito que todos e todas têm de se manifestar de acordo com seus desejos e deles se tornarem dignos. É preciso adotar uma postura reflexiva, despida de preconceitos e de todas as situações que este gera, para que então as questões de sexualidade possam permear verdadeiramente "a ordem do dia" neste ambiente, encorajando aos pássaros a arte do vôo; a escola asas, que prioriza a libertação de paradigmas, a construção da cidadania e a inclusão social de todas e todos independente de suas especificidades.

Ainda que, no momento, isso mais pareça um enorme desafio, deve também ser contemplado como uma alavanca para a desconstrução das desigualdades e violências de gênero e sexualidade vivenciadas cotidianamente por tantos/as que têm suas vozes silenciadas pelo preconceito e discriminação que, covardemente, assolam histórias e vidas. Porém, Rubem Alves reitera sobre a arte do encorajamento ao vôo: "ainda há professores que amam o vôo dos seus alunos, há esperanças...".

Considerações finais

Afinal, como é possível fazer com que a escola se transforme em um ambiente libertador, a escola asas; segura sem, contudo, ser gaiola e formadora de cidadania, promovendo de fato a inclusão de todas as expressões de sexualidade?

Nesse ponto, retorno a indagação que deu início a este artigo. Isso porque no intercurso da elaboração desse trabalho, foi possível perceber o quanto o tema sexualidade continua como um enorme ponto de interrogação no ambiente escolar; e porque não dizer um enorme ponto de exclamação?

Reafirmo, porém, que esse artigo não teve nenhuma pretensão de mostrar soluções ou dar respostas prontas, mas problematizar situações, propor reflexões, buscar novos olhares que permitam novas interrogações, e, por conseguinte, novos caminhos. Não se pretende o idealismo romântico dos filmes, mas o exercício da capacidade que o indivíduo possui de refletir e indagar-se acerca dos fatos; de posicionar-se destituído de toda e qualquer imagem que se coloque para ele como imperativo social, sinônimo de empecilho à sua evolução, e, a partir de então, conceber novas ideias e possibilidades de ampliar sua visão para novos questionamentos.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 281 14/07/2015 15:57:26

Salienta ainda que, em nenhum momento, houve a intenção de julgar o trabalho das educadoras que gentilmente se dispuseram a colaborar com a coleta de dados dessa pesquisa, ou mesmo da própria escola. A intenção foi de contribuir para a reflexão de nossas práticas, percebendo como elas responsabilizam-se em libertar/ou aprisionar a caminhada de seus/suas discentes.

A mais preocupante questão a ser discutida seria, a partir dos estudos realizados, o quanto docentes realmente estão interessados/envolvidos em repensar sua prática relativa ao tema. Como também, reafirma a autora, o quanto é necessário e desafiador vincular ao currículo escolar e à prática docente um caráter dialético, reflexivo, menos burocrático, contestador das práticas sociais favoráveis às normas que geram violências e constituem em inferiores aos e às "diferentes".

Muitas vezes, quando o assunto é sexualidade, o senso comum faz com que pessoas que deveriam estar preparadas, pelo menos do ponto de vista acadêmico, para lidar com as diferenças, concluam que se trata de propagar relações fora do padrão heteronormativo, o que socialmente se opõe à moral e a ética dos diversos sujeitos, e por tal motivo, o silêncio e as omissões colocam este debate de extrema relevância para a formação dos/as discentes em segundo plano.

É visível que o senso comum ainda é o imperativo sobre as temáticas de sexualidade no ambiente escolar, e a consequência é que o respeito, a solidariedade, a empatia e a liberdade estão sendo colocados em xeque, dando lugar ao preconceito e à violência historicamente construídos. Sabe-se que sexualidade é um tema amplo, complexo, que se propõe a discutir a construção das relações de gênero e as questões de sexualidade, visando sua desconstrução hierárquica, como também abarca questões de prevenção de gravidez precoce, saúde, autocuidado, conhecimento do corpo, entre outros. Porém, o grande desafio é fazer com que todas essas propostas caminhem juntas para o enfrentamento das desigualdades; proporcionando ao/à educando/a condições de se conhecer e de se questionar sobre verdades absolutas que impedem o rompimento de conceitos e preconceitos que têm sido o padrão de conduta na sociedade, padrão pelo qual tantos sofrem e veem seus sonhos desvanecerem.

A conclusão a que se pode chegar, sem pretender, porém esgotar a problemática em questão, pois isso implicaria em solucionar todas as questões aqui dispostas, o que não seria possível tendo em vista que o processo de reflexão não termina nunca, é que já não é mais possível ficar acomodado, estanque,

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 282 14/07/2015 15:57:26

diante dos fatos. Estando a sexualidade na "ordem do dia" no ambiente escolar, precisa ser discutida com respeito, responsabilidade e compromisso e, se educadoras/res não se sentem preparadas/os para tal, esse é um sinal evidente da necessidade de formação, mas também da necessidade de interessar-se e envolver-se, para que possa fazer a diferença e começar a semear ideias e comportamentos responsáveis dos quais as próximas gerações colherão os frutos. Assim como também possivelmente, poderão reescrever suas histórias isentos/as do preconceito e da violência contra aqueles e aquelas considerados inferiores por serem "diferentes" e, então, talvez, não haja mais escolas gaiolas a tolher aos pássaros a possibilidade de voar.

Referências bibliográficas

ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, p. 575-585, 2001.

ALVARENGA, C. F.. A (re)construção de novos saberes e fazeres sobre as relações de gênero na Educação Infantil. **Teares** – Boletim Informativo do Projeto de Extensão "Tecendo Gênero e Diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil". n.3, Ano I, agosto/2010. 4 p.

ALVES, R. **Escolas gaiolas e escolas asas**. 2001, Disponível em: <http://www.brunocarrasco.com/2010/09/escolas-gaiolas-e-escolas-asas.html> Acesso em: 20/11/2011.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/10/2011

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf >Acesso em: 11/09/2011

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, MG. **Anais**... GE 23 Gênero, Sexualidade e Educação, v. 28, p.16-19, out. 2005.

GDE - Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. 108 p.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 283 14/07/2015 15:57:26

IMPERATORI, T.; LIONÇO, T.; DINIZ, D.; SANTOS, W. **Qual diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros?** Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder, 25 a 28 de agosto, Florianópolis, 2008. 7 p.

LOURO, G. L. Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico metodológicas. In: Reunião Anual da ANPEd, 29ª, 2006. Caxambu/MG. Anais... GT 23 Gênero, Sexualidade e Educação, 2006.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982007000200009&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 05/01/2012

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org): **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 1999. 174 p.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 13, 2002, Ouro Preto. **Anais**... Ouro Preto, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf > Acesso em: 12/11/2011

SILVA, A. J. C.; ALVES, R. M. **Educação em e para Direitos Humanos**. GDE. Lavras: UFLA, 2010. 67 p.

SOUZA, I. M. S.; ALMEIDA, P. V. **Ambiente Escolar**: guia de estudos. GDE. Lavras: UFLA, 2010. 64 p.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 284 14/07/2015 15:57:26

Preconceito étnico-racial no contexto da educação infantil

Marise da Conceição Almeida Caetano[1]

[1]Orientador: Ricardo de Castro e Silva; Co-orientadora: Márcia Aparecida Teodoro.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 285 14/07/2015 15:57:26

Introdução

Na suposta transformação pela qual a educação brasileira vem passando, pressupõe-se a necessidade de novos paradigmas de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar, tendo em vista sua contribuição histórica na formação dos e das discentes no tempo e espaço em que os sujeitos estão inseridos. Diante das novas políticas educacionais, é preciso que o ensino, especificamente o Ensino de História, seja realizado com enfoque na modernidade, na qual as diferenças individuais vêm ganhando espaço em estudos e pesquisas em literatura específica. Com isso, a sala de aula, por ser constituída pela diversidade humana, torna-se um ambiente de pesquisa. Seus agentes precisam respeitar e valorizar essa diversidade, que deve ser trabalhada de forma diversificada para atender às suas necessidades, interesses, realidades, características e peculiaridades.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

> Cada sociedade, cada país é composto de pessoas diferentes entre si. Não somente são diferentes em função de suas personalidades singulares, como também o são relativamente a categorias ou grupos de pessoas e ideologias, etc. É grande a diversidade das pessoas que compõem a população brasileira: diversas etnias, diversas culturas de origens, profissões, religiões, opiniões, etc. Essa diversidade frequentemente é alvo de preconceitos e discriminações, o que resulta em conflitos e violência (BRASIL, 1997, p. 101).

A literatura educacional, no que tange à temática da diversidade cultural, seja de gênero, sexo, religião, etnia, classe social, está sendo amplamente discutida e centrada na relação com o contexto escolar. O assunto sobre o trabalho com essas temáticas em sala de aula tem sido muito abordado, visto que é nesse espaço que se pode deparar com a pluralidade de ideias, opiniões, culturas e também onde, supostamente, pode-se ter uma demanda maior de geração de conflitos resultantes da não aceitação dessa diversidade dos sujeitos que a ele pertencem.

Políticas públicas e educacionais vêm sistematizar a prática de valorização e respeito à diversidade cultural. Essas políticas buscam lutar contra o preconceito, seja individualmente ou coletivamente. As legislações regulamentam e definem essas práticas; exemplo disso é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, em seu Art. 27:

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 286 14/07/2015 15:57:26

> Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
> I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...] (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, pressupõe-se que o/a professor/professora contemporâneo/a deva inserir em suas práticas pedagógicas propostas adequadas para que a diversidade humana seja discutida de forma democrática, de modo a permitir que professor/professora e estudantes possam posicionar-se com autonomia contra a discriminação, o preconceito e o racismo. Faz-se necessária, portanto, a construção de propostas pedagógicas voltadas para a discussão entre o passado e o presente da cultura, viabilizando a conscientização do respeito mútuo acerca do sujeito como ser individual e coletivo.

Por atuar na Educação Infantil e vivenciar fatos e práticas de preconceito e discriminação racial no ambiente escolar, questões sobre o preconceito étnico-racial na Educação Infantil tornaram-se pertinentes à temática problematizadora desse trabalho intrínseco à sala de aula e aos estudos constantes na literatura educacional. Portanto, pressupõe-se que abordar esse tema tão discutido e polêmico seja uma prática que leva o/a educador/educadora a fazer um estudo que visa ao conhecimento sobre o preconceito étnico-racial incutido nas relações interpessoais, o que repercute tanto no meio social quanto familiar e escolar a que a criança pertence. Esse conhecimento implica adequar sua prática pedagógica na interação com as crianças dentro e fora da sala de aula e que seja coerente com as diretrizes curriculares estabelecidas para o trabalho com e sobre as relações étnico-raciais.

Sendo assim:

> [...] Ao localizarmos o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades e pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais, torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da autoimagem do povo negro (CAVALLEIRO, 2006 p.13).

Supõe-se ser um desafio para o/a educador/educadora lidar com uma gama diversificada de culturas, crenças, opiniões dentro de uma sala de aula. No entanto, fundamentos teóricos sobre a temática da pluralidade cultural na educação tornam-se necessários para o/a educador/educadora contemporâneo/

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 287 14/07/2015 15:57:26

contemporânea, pois ele/ela pode fazer um paralelo com sua prática pedagógica cotidiana, na busca de novas alternativas didáticas que sejam realmente facilitadoras na formação de cidadãos e cidadãs críticos/as, participativos/as e conscientes de seus direitos e deveres perante a sociedade em que vivem.

Sendo assim, percebe-se que a escola tem um papel importante na formação do ser humano como sujeito crítico e participativo da sociedade atual. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil deseja-se

> assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social [...] (BRASIL, 1988, p. 1).

Percebe-se que esses príncipios foram baseados na prevalência dos direitos humanos e no respeito às diferenças, bem como no repúdio a qualquer tipo de discriminação. Esses pressuspostos ganharam destaque na Educação, sendo também estabelecidos na LDB, de 1996. A legislação tende a ser um amparo para que os sistemas educacionais possam se articular em defesa da diversidade, respeitando-a em suas manifestações culturais e propondo currículos que atendam às necessidades de todos e todas que se encontram envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Os PCN abordam essa temática, viabilizando o trabalho do/a professor/a de forma a questionar as origens e manifestações de racismo, preconceito e discriminação de qualquer tipo no contexto escolar. Vale ressaltar que são propostas flexíveis à realidade local do sujeito, ao contexto social em que vive.

> O sentimento de que as diversas origens sociais não se traduzem por discriminações de todo tipo tenderá a fazer com que os alunos também ajam de acordo com o valor da dignidade humana. Porém, é inevitável acontecer que, inspirados por preconceitos expressos aqui e ali, alguns alunos se mostrem agressivos e desrespeitosos com colegas diferentes deles. Aqui, deve ser feito um destaque para preconceitos e desrespeitos frequentes entre alunos: aqueles que estigmatizam deficientes físicos ou simplesmente os gordos, os feios, os baixinhos, etc., em geral traduzidos por apelidos pejorativos (BRASIL, 1997, p. 120).

Em consonância com a LDB, a elaboração dos PCN vem trazer aos/às educadores/educadoras um respaldo ao grande desafio de formar cidadãos e

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 288 14/07/2015 15:57:26

cidadãs dentro de um contexto diversificado que possa atender à diversidade cultural e à pluralidade étnica. No entanto, cabe ao/à educador/educadora e à escola em si atentar para a adequação de seu currículo com base em propostas pedagógicas que fortaleçam o princípio da igualdade, visando ao combate discriminatório que possa existir neste contexto.

> Pela educação, pode-se combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais. Contudo, ao mesmo tempo em que não se aceita que permaneça a atual situação, em que a escola é cúmplice, ainda que só por omissão, não se pode esquecer que esses problemas não são essencialmente do âmbito comportamental, individual, mas das relações sociais, e como elas têm história e permanência. O que se coloca, portanto, é o desafio de a escola se constituir um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsavelmente perante elas (BRASIL, 1997, p. 52).

Atualmente a LDB determina que a temática História e Cultura Afro-brasileira faça parte do currículo do Ensino Fundamental e Médio, mas entendemos que, desde a Educação Infantil, essas questões podem e devem ser trabalhadas, especialmente quando as situações reais envolvem o tema. Supõe-se que seja relevante a formação dos/as educadores/as e a sua prática pedagógica no que tange a sua atuação, tendo em vista a formação plena do cidadão/cidadã, de forma justa, digna e igualitária de cada ser discente e docente. Vejamos seu texto:

Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

> § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.
>
> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 289 14/07/2015 15:57:26

> história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, 1996)

• Com base nesses pressupostos teóricos, o objetivo desse trabalho foi o de problematizar a questão do preconceito étnico-racial, no contexto da Educação Infantil e, a partir do projeto "Respeitando a diversidade cultural", elaborado na disciplina Projeto de Ação na Escola, do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), trabalhar com essa questão com uma turma de crianças de cinco anos, na qual atuo como professora. Procurei intervir intencionalmente nas discussões, oportunizando trabalhar o preconceito étnico-racial.

Desafios para o enfrentamento ao preconceito étnico-racial

Trazer para a sala de aula questões relacionadas às relações étnico-raciais, para nós educadoras e educadores, é muito delicado e desafiador, pois implica rever valores éticos, pessoais e profissionais. É, por vezes, se descobrir racista, preconceituoso/a, discriminador/a e perceber que, na maioria das vezes, as atitudes diante destas situações são de atitudes de silenciamento, por não sabermos como agir ou mesmo não identificá-las.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 290 14/07/2015 15:57:26

> O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001 apud CAVALLEIRO, 2006, p. 18).

Ainda valendo-se das informações de Cavalleiro:

> Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes (CAVALLEIRO, 2006, p. 19-20).

Percebe-se que, no cotidiano escolar, abordar temas relacionados ao preconceito étnico-racial requer da/do educadora/educador uma postura condizente com sua ação e formação docente, viabilizando às crianças meios de retratar seus conflitos internos e externos inerentes ao preconceito étnico-racial.

Nesse sentido, o trabalho de educação pode ser árduo no que se refere à discriminação étnico-racial. Nota-se que esse/essa educador/educadora precisa estar atento/atenta e atualizado/a para conduzir a aprendizagem, bem como a construção de conceitos referentes à temática em pauta.

> O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1997, p. 32).

Infere-se que seja desafiador para o/a educador/educadora o trabalho no contexto escolar sobre o preconceito étnico-racial, mas parece ser também

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 291 14/07/2015 15:57:26

instigante para ele/ela tratar desse assunto em seu local de trabalho ou em qualquer ambiente em que esteja inserido/a, fazendo a sua parte na construção de uma sociedade mais justa e digna para todos e todas.

O projeto elaborado por mim, "Respeitando a diversidade cultural", foi o ponto inicial para a construção desse texto que visa problematizar a questão étnico-racial no contexto escolar. Nesse sentido, foi percebido que as crianças que se encontram naquela escola de Educação Infantil tendem a reproduzir os preconceitos que vivenciam em suas relações familiares e sociais o que, supostamente, torna-se um desafio para o/a educador/educadora abordar o tema e fazer suas intervenções de forma precisa, abarcando, nesse momento, o respeito e a valorização das diferenças.

O ponto inerente ao projeto de ação desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil foi a conversa com os/as pais/mães em uma reunião, na qual foi pedido a eles/as autorização para usar a imagem de seus/suas filhos/filhas e as atividades realizadas por eles/elas em um projeto que abordaria o tema relacionado ao preconceito étnico-racial no ambiente escolar.

Nessa conversa, foi visto o quanto alguns pais e algumas mães se dispuseram a discutir o assunto, colocando-se à disposição para auxiliarem seus filhos e suas filhas nas atividades que se referissem a esse tema. No entanto, também houve pais e mães que ficaram receosos/as e disseram que esse tema causaria muita polêmica e que não seria tarefa fácil discuti-lo com as crianças da Educação Infantil. O assunto foi muito debatido entre os envolvidos no processo educativo e, apesar da resistência de uma mãe, o tema obteve destaque, tendo em vista o planejamento intencional de atividades e foco nos casos de discriminação racial acontecidos no ambiente escolar.

O tema foi desenvolvido inicialmente, por meio de uma roda de conversa com as crianças, na busca de uma sondagem sobre o preconceito: se eles/elas conheciam essa palavra, se já haviam ouvido alguém falar sobre isso, o que eles/elas imaginavam que isto queria dizer e relatos de vivências em sala de aula e no ambiente familiar. Algumas souberam responder, a seu modo, que preconceito é quando se chama alguém de "pretinho ou pretinha", quando se coloca apelidos ou até falam mal de alguém. Mas a maioria das crianças não soube dizer o que significa preconceito. Mediante conversas em nossa sala, foi explicado que casos preconceituosos preocupantes estavam acontecendo e que precisava ser feito alguma coisa para que entendessem que todos e todas somos iguais na diferença.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 292 14/07/2015 15:57:26

Foi relatado que uma mãe estava chateada porque sua filha tinha chegado à sua casa chorando, pois uma coleguinha a chamou de pretinha e pediu às demais coleguinhas para não brincarem com ela no recreio. Essa mãe se sentiu ofendida e humilhada, tendo em vista que já havia passado também por isso na escola e que, por esse motivo estava lá, para que fosse tomada alguma providência, para que sua filha não sentisse raiva da escola como ela, a mãe, havia sentido.

Nessa conversa com as crianças foi visto que elas não tinham noção sobre a gravidade do assunto e que muitas retratavam, em suas condutas, vivências que traziam de seu ambiente familiar e social. A questão de se relacionar ou não com crianças de cor de pele diferente, muitas vezes, era reflexo de suas vivências. Algumas diziam: "A minha mãe me falou para não brincar com ela por ser preta"; outras reforçavam o mesmo conceito que recebeu de uma irmã, de um pai, de um tio e assim por diante.

Diante dessa situação, fez-se necessário envolver, mais uma vez, a família também nesse projeto. Foi preciso fazer com que eles/elas começassem, pelo menos, a refletir sobre seus conceitos e sobre os valores que estavam transmitindo para seus/suas filhos/filhas.

Depois desse momento, assistimos a alguns pequenos documentários sobre a colonização do Brasil, contando às crianças que os primeiros habitantes do Brasil foram os povos indígenas. Fazendo uso, também, de ilustrações, e estudando seus costumes e suas crenças, novos olhares se formaram sobre os diversos povos que formaram a nação brasileira. Os povos indígenas não fazem parte diretamente da realidade das crianças, mas acredita-se que precisam ser conhecidos para entenderem como tudo, de certa forma, aconteceu. Um menino, durante o documentário, perguntou: "Tia, eles são gente?". Uma pausa foi dada para explicar que os índios são pessoas, sim, mas que têm outros jeitos de viver e que, mesmo entre nós, cada grupo social têm hábitos e costumes diferentes. Essa criança começou a se interessar tanto pelo documentário que não tirava os olhos da TV e depois conseguiu relatar tudo o que aprendeu por meio do recurso audiovisual utilizado nessa aula.

Esse trabalho estendeu-se por uma semana com atividades de pesquisa em livros e revistas de imagens sobre os índios. Foram confeccionados colagens, cocares, arcos e flechas em casa, com a ajuda dos/das pais/mães, ilustrações do que foi visto nos DVDs, e houve muitas conversas sobre este assunto.

Após a abordagem do tema sobre os povos indígenas, iniciou-se o trabalho sobre o/a negro/a, com exibição de pequenos vídeos, encontrados na

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 293 14/07/2015 15:57:26

internet, sobre a importância do/a negro/a na construção do Brasil. Foram vistas algumas histórias que contavam seus sofrimentos quando foram retirados bruscamente do convívio de sua família para se tornarem escravos e escravas no Brasil. Também foi mostrado às crianças a dor e o sofrimento do povo negro durante o tempo da escravidão e o quanto esses/essas negros/negras foram maltratados. A questão da colonização também foi trabalhada, mas sem muito aprofundamento.

Diante de uma visão geral de como surgiu a nossa nação, iniciou-se a montagem de um painel das diferenças, onde elas buscaram em livros e revistas imagens que retratassem as diferenças raciais existentes hoje em nosso país. Foi relevante a realização dessa atividade, pois se percebia que as crianças procuravam com entusiasmo imagens para afixar no painel que ficou exposto por uma semana na escola onde se desenvolveu o projeto. Todas já conseguiam identificar os índios, os negros, mestiços, e brancos, homens e mulheres, nas imagens. O trabalho envolveu os pais/mães que também ajudaram os/as filhos/filhas a fazerem uma pesquisa sobre as origens de seus familiares: como eram, em termos de cor de pele, os membros dessas famílias? Em outro momento, disseram da cor da pele e origem de seus familiares, e houve até um relato em que a bisavó era de descendência indígena. Isso só veio ressaltar o quanto o povo brasileiro é miscigenado.

Alguns valores, como, por exemplo, respeito, solidariedade, justiça, liberdade, responsabilidade, dentre outros, foram trabalhados com as crianças, por meio de história, ilustrações e peça teatral. Trabalhou-se também a história do livro de Alaíde Lisboa de Oliveira, "A bonequinha preta". Os meninos e as meninas ilustraram a história e confeccionaram com os/as pais/mães as bonequinhas pretas. Vale ressaltar que um menino teceu o seguinte comentário ao apresentar não uma boneca de pano e sim um boneco de pano preto: "Tia, minha mãe falou que não sabe fazer boneca de pano e meu pai, então, falou assim: 'Pode deixar que eu faço'."

No dia 17 de outubro de 2011, a turma da Educação Infantil – 2º período encenou a história para um grupo de professores/professoras e crianças de outra instituição e também para seus/suas pais/mães. Nesse momento, todo o material utilizado, produzido e trabalhado no decorrer do projeto ficou em exposição para apreciação das e dos visitantes.

A repercussão do projeto foi muito boa, já que a maioria dos/das pais/mães estava presente. Eles/elas se encantaram com o material e o trabalho

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 294 14/07/2015 15:57:26

produzido pelos/as filhos/filhas contribuindo, assim, para que pudessem falar o quanto mudou a concepção deles/as próprios/as a respeito do tema. Muitos/as relataram o quanto os/as filhos/filhas ficaram empolgados com as atividades e que tudo que era trabalhado em sala de aula era também discutido em casa.

Alguns fatos que poderiam desestimular a continuidade do projeto aconteceram: por exemplo, uma mãe não quis participar das atividades da filha e, de certa forma, tentava manipular outras mães para não participarem do projeto, por motivos pessoais. Apesar disso, acredita-se que foram alcançados os objetivos almejados. Pode-se dizer com convicção que hoje as manifestações de preconceito racial foram amenizadas no contexto da sala de aula. Porém, foi dado um importante passo para que essas crianças possam, de forma mais respeitosa, saber lidar com uma questão tão polêmica da atualidade.

Vale ressaltar que a diretora da escola ficou muito satisfeita com o projeto desenvolvido e pediu que ele fosse apresentado para toda a rede municipal de ensino e à comunidade em geral. A apresentação aconteceu no dia 18 de novembro do ano de 2011, quando foram celebradas as melhores práticas de Ensino Municipal do ano de 2011. Ela comentou com os/as pais/mães que pais/mães de crianças de outros anos escolares ficaram sabendo do projeto e solicitaram que o tema fosse adaptado e trabalhado também pelos/as professores/professoras de todos os anos escolares da nossa Escola (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).

Considerações finais

Posso afirmar que a realização do projeto "Respeitando a diversidade cultural" trouxe à tona uma temática polêmica e complexa de se abordar no contexto escolar, em virtude de envolver questões étnico-raciais. O preconceito étnico-racial trabalhado em forma de projeto contribuiu de forma prazerosa e lúdica na aprendizagem significativa referente ao tema proposto.

A experiência em incluir o tema no currículo da Educação Infantil – 2º período foi instigante e desafiadora. No entanto, foi visto que essas crianças pertencentes a essa faixa etária (cinco anos) requerem uma aprendizagem mais lúdica e com mais significação acerca dos assuntos inerentes ao cotidiano e realidade de cada uma, para que possam assimilar os conteúdos do processo educativo.

No desenvolvimento do trabalho, notou-se que as crianças tendem a reproduzir os preconceitos que vivenciam em suas relações familiares e sociais,

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 295 14/07/2015 15:57:26

o que, supostamente, torna-se um desafio ao/à educador/educadora ao abordar o tema e fazer suas intervenções de forma precisa, abarcando, neste momento, o respeito e a valorização das diferenças. Diante dessa situação, fez-se necessário e relevante envolver a família também no projeto.

A conclusão desse trabalho resultou em meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. E, também da mesma forma, foi percebida sua importância no contexto familiar/social/escolar de todos os envolvidos no desenvolvimento processual do projeto e para o enriquecimento de estudos constantes na literatura educacional.

Acredito que os objetivos foram alcançados. E posso dizer, com convicção, que hoje o preconceito étnico-racial foi amenizado no contexto da sala de aula. Foi dado um importante passo para que essas crianças possam, de forma mais respeitosa, saber lidar com uma questão tão polêmica da atualidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const>. Acesso em: 26 out. 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional**. 1996. (LDBEN) Lei nº 9394/96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 147p.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 261p.

GDE - Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. 108 p.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo, Summus, 2001. p. 97-114.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 296 14/07/2015 15:57:26

Jovens negras da EJA e sua identidade racial: qual a contribuição da escola nesse processo?

Tatiana Gonçalves da Silva[1]

[1]Orientador: Celso Vallin; Co-orientador: Aureliano Lopes da Silva Junior.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 297 14/07/2015 15:57:26

Introdução

Este trabalho busca analisar trajetórias escolares de jovens negras e verificar se a escola tem contribuído para sua formação identitária com relação ao seu pertencimento racial.

O estudo se justifica pelo fato de vivenciarmos um processo de mudança política no nosso país com relação à luta pela equidade social e racial e que culminou em modificações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional em todos os âmbitos, por meio da Lei 10.639/2003, posteriormente alterada pela lei 11.645/2008[2], que instituiu o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Assim, os conteúdos do Ensino Fundamental e médio, de escolas públicas ou privadas, devem agora incluir aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, em especial, nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. O estudo das histórias da África e dos povos africanos, da luta dos negros no Brasil e dos povos indígenas, da cultura negra e indígena brasileira e do negro e do índio na formação da sociedade nacional, deve resgatar as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, no âmbito de todo o currículo escolar,

Por meio dessas leis, espera-se que o ensino tradicional e eurocêntrico praticado no Brasil desde a formação institucional da escola, seja revisado e que a presença de outros sujeitos sociais como a população negra e seus descendentes assim como os indígenas, seja valorizada e tida como igualmente importante para a construção social, política e econômica deste país.

Nesse sentido, essa pesquisa tentou investigar sobre a implementação efetiva dessas leis a partir da trajetória escolar das estudantes negras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ribeirão das Neves.

O trabalho está organizado em quatro tópicos onde fazemos um resgate histórico sobre a condição do negro no Brasil desde o fim da escravidão até os dias atuais, articulando essa discussão com os conceitos de gênero e raça, dimensões fundamentais da nossa pesquisa. Traçamos também um pequeno histórico sobre o con flituoso processo de formação da identidade dos/as jovens presentes na EJA e, por fim, apresentamos alguns resultados dessa pesquisa, onde tentamos observar por meio das entrevistas cedidas pelas jovens, se a escola tem contribuído para sua formação da identidade racial.

[2]Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 298 14/07/2015 15:57:26

Sendo educadora da EJA de Ribeirão das Neves há mais de quatro (4) anos, tenho me preocupado com a forma como a questão racial vem sendo tratada nas escolas onde leciono. Acredito que pesquisas como esta, mesmo que contemplando apenas um universo pequeno da população nevense, podem contribuir para despertar nos/as educadores/as e estudantes um desejo maior pelo conhecimento sobre a história dos negros e negras no Brasil e sobre o processo de exclusão social, cultural e política que esse grupo vem sofrendo ao longo da História. Com esse processo de conscientização poderemos nos sentir verdadeiramente na luta por uma educação igualitária e livre de qualquer forma de discriminação.

A história e o processo de valorização do negro no Brasil: alguns apontamentos

Atualmente, vivenciamos um processo de mudança política no nosso país, no qual movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, vêm levantando questões acerca da invisibilidade da população negra na História do Brasil, e também a negação de direitos que esse grande contingente populacional vem sofrendo ao longo de uma trajetória de mais de 500 anos de história. A situação de dominado a que o/a negro/a sempre foi assimilado/a, está sendo questionada na perspectiva de buscar outros elementos que contribuam para a construção de um conhecimento sobre a resistência e cultura negra, com o objetivo de resgate desses sujeitos históricos, sobretudo na desconstrução do mito da democracia racial.

Nesse sentido, Luciana Jaccoud, citando D'Adesky salienta que:

> A negação, pela sociedade brasileira, do valor da herança cultural e histórica negra repercute na reivindicação de uma cidadania baseada "na preservação e valorização das tradições culturais de origem africana, na reinterpretação da história e na denúncia de todos os fatores de desenraizamento e de alienação que atingem a população negra. Como destaca D'Adesky (2001), o movimento negro que surge no fim da década de 1970 não apenas denuncia a imagem negativa do negro na sociedade brasileira – desde os livros escolares à mídia em geral -, como assume e enaltece a história de seus ancestrais, resgatando uma nova base da qual deve emergir uma identidade do negro, sujeito de sua história e de sua cultura (JACCOUD, 2009, p. 25).

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 299 14/07/2015 15:57:26

O processo abolicionista não trouxe consigo uma preocupação política de inclusão social dos negros e negras. Como se não bastassem a falta de oportunidades e a situação de miséria a que foi exposta toda essa gente, os primeiros anos da República foram de intenso debate sobre a questão do nacionalismo brasileiro, da construção de uma república, onde valores eurocêntricos deveriam ser exaltados e assimilados pela população. Ocorre aí um amplo desenvolvimento da política de branqueamento, pois se acreditava que "o elemento branco era dotado de uma positividade que se acentuava quanto mais próximo estivesse da cultura europeia" (JACCOUD, 2009, p. 20). Ainda nesse contexto, desenvolveu-se o mito da democracia racial muito difundida na década de 1930, percebida a partir de uma análise crítica da obra Casa Grande e Senzala, do autor Freyre (1963), que contribuiu para camuflar as situações de discriminação e preconceito vivenciadas pela população negra, pois, ao afirmar a valorização do povo brasileiro, de diversas raças, contribuiu para negar a existência das diferenças sociais e assimetrias ou injustiças entre elas.

Sobre essa situação, Wilma Baía Coelho afirma que

> A sociedade brasileira constrói e incorpora em seu quotidiano uma forte representação de liberdade e de generosidade racial no país, legitimando ações amigáveis entre o conjunto de mestiços que a compõe e, deste modo, diminuindo as possibilidades de enfrentamento – concreto e efetivo – das reais situações vivenciadas pelo segmento negro (COELHO, 2006, p. 132).

Essa falta de reconhecimento da discriminação social, a falsa afirmação de que, no Brasil, havia uma "democracia racial" começou a ser questionada duramente após o ano de 1970 pelo Movimento Negro, que se reorganizava após o período da ditadura militar (em 1970 ainda estávamos na ditadura militar). Mas foi na década de 1980 que ocorreu uma ampla mobilização em torno da questão racial produzindo encontros regionais em todo o país (JACCOUD, 2009, p. 25). A partir de então se inicia uma busca e uma valorização do ser negro/negra, da sua dignidade e autoestima, promovendo o tema da identidade negra como bandeira de luta do Movimento Negro que se reestruturava.

É importante lembrar que das diversas reuniões, encontros, seminários e outros eventos promovidos pelo Movimento Negro Unificado é que surgiu a demanda para que, no processo de reabertura política do país, o tema racial fosse debatido e incluído na Constituição de 1988.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 300 14/07/2015 15:57:26

Assim, assumir-se negro/negra no Brasil não é apenas uma questão de pertencimento a um grupo social. É antes de tudo, colocar-se frente a um processo de exclusão e lutar cotidianamente por reconhecimento, por valorização, por visibilidade. Entendemos que esses processos são con fituosos principalmente quando enfrentados por jovens, que estão vivenciando outros processos de formação identitária, seja ela pessoal, de gênero, de orientação sexual, estudantil ou profissional. Sobre esse difícil processo, Nilma Lino Gomes nos afirma que:

> Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros (GOMES, 2003, p. 171).

Dessa forma, a nossa intenção em pesquisar se a escola tem contribuído na formação da identidade negra de jovens estudantes da EJA, do município de Ribeirão das Neves, coloca-se como sendo um tema relevante por se tratar de um município onde grande parte da população é constituída por jovens negros/as e pelo fato de ser um município de grande vulnerabilidade social, como bem nos mostra Vânia Noronha em pesquisa sobre políticas públicas de lazer para juventudes em contexto de vulnerabilidade social, realizada em Ribeirão das Neves entre os anos de 2008 e 2009:

> Em 2009, o IBGE estimou a população de Ribeirão das Neves em 349.306 habitantes, colocando essa cidade como a 4ª mais importante entre as 28 que compõem a RMBH (...) A evolução da pirâmide etária do município indica uma população jovem cuja idade mediana varia de aproximadamente 21 anos em 1991 para 28 anos em 2009, ficando mais próximo do valor estimado para toda a população brasileira. (...) Essa população tinha uma estrutura etária jovem e pouca instrução. (...) O processo de exclusão social da população é claro e re fete não somente nos indicadores econômicos, mas também nos sociais mais amplos, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O IDH apurado para a cidade foi de 0,749, o que coloca Ribeirão das Neves em 15° lugar no quadro desse índice para os municípios da RMBH, nível próximo aos índices do Azerbaijão (0,746) (NORONHA, 2009, p. 47-9).

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 301 14/07/2015 15:57:27

Outro dado que nos chamou a atenção na pesquisa quantitativa realizada por Vânia Noronha foi o número expressivo de jovens mulheres e a autodeclaração dos pesquisados, como apresentamos a seguir:

> Responderam ao questionário 350 jovens com idade entre 14 e 24 anos. (...) Desse número, 189 eram mulheres (54%) (...) Desse total, 189 jovens (54%) afirmaram que eram de cor parda e 82 (24,1%) negros. (idem)

Assim, compreender sobre a construção da identidade negra dessas jovens representa muito sobre a população de Ribeirão das Neves - mesmo que contemplando uma amostra ou universo pequeno dessa população - e pode nos ajudar a compreender o papel que a escola vem desempenhando nesse contexto.

A questão de gênero e raça: um novo debate

Esse trabalho contempla trajetórias estudantis de jovens negras da cidade de Ribeirão Neves, situada na região metropolitana de Belo Horizonte. Por delimitarmos nossa pesquisa a esse universo, julgamos necessário revisitar alguns autores e autoras que discutem a questão de gênero e raça para melhor compreender de que maneira tais conceitos vêm sendo tratados na sociedade acadêmica atual e de como eles se relacionam com a pesquisa em questão.

Ao tratar sobre como a discussão de gênero chega ao Brasil, a autora Vera Simone Kalsing nos informa que:

> Ao final dos anos 70, os estudos feministas passam por uma mudança epistemológica muito importante: o foco principal deixa de ser a categoria mulher para dar lugar ao conceito de gênero. Significando, com isso, que se passou do estudo da diferença sexual, centrada na categoria do "outro" - as mulheres, a se estudar as "relações entre os sexos", como também os processos de formação da feminilidade e da masculinidade. No entanto, no Brasil, é somente no fim dos anos 80 que as estudiosas feministas começam a utilizar esse conceito, disputando espaço com os estudos da mulher na academia (KALSING, 2008, p. 2).

O conceito de gênero é entendido na atualidade como uma construção social sobre o que representa "ser homem" e "ser mulher", partindo da análise de

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 302 14/07/2015 15:57:27

que os seres humanos aprendem a vivenciar essas categorias a partir de modelos sociais impostos que vêm sendo perpetuados por meio da educação, seja ela entendida no âmbito familiar, da comunidade, ou da própria instituição escolar.

Antes, acreditávamos que ser "mulher" ou ser "homem" estava diretamente relacionado à questão do corpo interligado ao sexo, seguindo a visão do determinismo biológico. Porém, autoras da vertente pós-estruturalista vêm debatendo sobre a construção social da identidade de gênero e ressignificando esse conceito. Segundo a autora Guacira Louro:

> Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de "marcas" biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados (LOURO, 2000, p. 8).

A afirmação da autora de que "os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados", nos serve de base para discutirmos sobre o conceito de gênero privilegiado nesse trabalho. Considerando que as sociedades são diferentes e que cada uma possui sua própria cultura, podemos afirmar que ser mulher e ser homem não possui o mesmo significado em todos os lugares do mundo. Além disso, a cultura é permeada por relações de poder que acabam por hierarquizar a sociedade e produzir nela fortes desigualdades que podem ser de gênero, de raça, de condição social, de orientação sexual entre tantas outras.

Louro, discutindo sobre essas relações de poder, considera que "ao classificar sujeitos, toda a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina" (LOURO, 2000).

Nesse trabalho, privilegiamos o recorte de gênero por representar parte significativa do universo jovem de uma escola municipal, onde nossa pesquisa foi desenvolvida; levando em consideração quanto à definição de gênero, não a escolha dos sujeitos, mas, sobretudo, sua relação e interação no ambiente escolar pesquisado.

O racismo sempre esteve presente nas relações sociais brasileiras, atuando como um mecanismo de dominação e rejeição, sendo protagonista de histórias

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 303 14/07/2015 15:57:27

de vida marcadas pela discriminação e pela falta de oportunidades. Além disso, ele apresenta

> um caráter subjetivo, ideológico, uma visão de mundo baseada em uma concepção de superioridade de uma raça em relação à outra. Nesse sentido, entende-se raça como "uma construção social e não um conceito biológico ou uma realidade natural" (SANTOS, 2004, p.4). O racismo estabelece relações de poder desigual, pois nele há convicção de que determinados fenótipos e culturas são superiores a outros, vistos como inferiores tratados com atitudes negativas e discriminatórias (MATIAS et al., 2010, p. 41).

A partir dessa análise sobre o racismo nos propomos a discutir o termo raça como uma categoria que nasce das relações sociais e não do determinismo biológico, uma vez que a ciência, por meio do projeto Genoma Humano, nos deu mostras de que não existem raças humanas, "destituindo o conceito de seu status de cientificidade e neutralidade biológica" (ASSIS; CANEN, 2004, p. 712).

Stuart Hall também contribui para a essa discussão sobre o conceito raça e acrescenta ao termo a característica discursiva, o que muito nos chama a atenção, uma vez que ele – o conceito – envolve as relações sociais, o trato com o outro. Nesse sentido, apresentamos o que nos diz o autor:

> A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, freqüentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2000, p. 63).

Assim, o conceito raça é hoje utilizado de uma forma reinterpretada principalmente pelo Movimento Negro, que se baseia nas dimensões sociais e políticas do termo. Entendo raça como um conceito relacional, que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade (GOMES, 1995, p. 49).

Como nosso objetivo principal é compreender se a trajetória escolar contribuiu para a formação da identidade negra de jovens estudantes da

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 304 14/07/2015 15:57:27

EJA, não poderíamos deixar de considerar que esses corpos negros e sexuados carregam consigo marcas de uma sociedade machista, desigual e racista e que, consequentemente, esses fatores interferem na formação da identidade racial dessas jovens.

Juventudes presentes na EJA e suas múltiplas identidades

Atualmente, assistimos a uma grande demanda pela EJA no Brasil. Leôncio Soares, em suas pesquisas sobre essa temática, já havia alertado que "a educação voltada para jovens e adultos vem, de forma acelerada, ocupando um espaço cada vez mais importante no cenário mundial" (SOARES, 2003, p. 123).

No entanto, percebe-se que muitas escolas não estão preparadas para lidar com as juventudes presentes na EJA, o que acaba ocasionando conflitos e tensões nos ambientes escolares.

De acordo com Natalino Neves Silva e Fernanda Vasconcelos Dias, "um dos atuais desafios observados no cotidiano da escola consiste em entender a presença dos jovens no espaço escolar e, sobretudo, a forma como estes são vistos pelos docentes" (SILVA; DIAS, 2010, p. 34). Sabemos que as diversidades presentes na escola exigem dos/as docentes um olhar apurado para a diferença, no sentido de transformá-la em material didático e metodológico, evitando, assim, a manutenção da desigualdade e das discriminações tão comuns nos ambiente escolares.

Compreender a juventude presente no contexto escolar é passo fundamental para se pensar em uma educação que se faça de fato democrática e inclusiva. Para isso, é necessário dar visibilidade a esses sujeitos jovens e buscar compreendê-los dentro da realidade social em que vivem.

Segundo Juarez Dayrell, ao chegarem nas escolas os jovens passam por um processo de homogeneização onde a instituição escolar, vista como uma instituição única, tende a garantir a todos o acesso ao conjunto dos conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade (DAYRELL, 2006, p. 139). Nesse processo de homogeneização, a diversidade real dos jovens passa a ser desconsiderada pelas práticas pedagógicas, reduzindo os sujeitos a meros estudantes o que pode, inclusive, ser apontado como um dos motivos do insucesso ou fracasso escolar. Dessa forma, esse mesmo autor defende que os/as jovens, ao chegarem nas escolas, deveriam ser vistos e tratados como "sujeitos

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 305 14/07/2015 15:57:27

sócioculturais" na tentativa de compreendê-los na sua diferença enquanto um sujeito que possui história de vida, valores, sentimentos, emoções, comportamentos e hábitos que lhes são próprios (DAYRELL, 2006, p. 140).

A dimensão sociocultural envolve os diferentes processos vividos pelos jovens e influencia a construção de suas identidades e, como afirma Dayrell:

> (...) os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um (DAYRELL, 2006, p. 144).

Partindo desse entendimento de que os/as jovens presentes na EJA são sujeitos sócioculturais, concordamos com Neves ao afirmar "a juventude como construção social que se realiza de forma diferenciada ao longo do processo histórico e nos diferentes contextos sociais e culturais, que sofre modificações e interferências nos entrecruzamentos com a classe social, o gênero e a raça (NEVES, 2010. p. 95). A formação da identidade dos/as jovens está, portanto, diretamente ligada aos elementos sociais e culturais que permeiam a sua vivência. Assim, podemos considerar que a condição de ser jovem e negro é diferente da condição de ser jovem e branco, é diferente ser jovem e morador de periferia de ser jovem e morador de grandes centros urbanos, é diferente ser jovem e mulher de ser jovem e homem e assim por diante. Ter clareza sobre as diversidades que se manifestam na juventude é um exercício fundamental para aqueles que trabalham na EJA.

É nesse conjunto conflituoso de diversidades e elementos que compõem a identidade dos sujeitos socioculturais jovens que nos propomos a pesquisar se a escola tem contribuído para a formação da identidade racial de jovens estudantes da EJA do município de Ribeirão das Neves.

Jovens negras da EJA e sua identidade racial: qual a contribuição da escola nesse processo?

A escola municipal pesquisada está localizada na cidade de Ribeirão das Neves, no bairro Veneza e é considerada, no contexto educacional do município, uma escola com amplo espaço físico, inaugurada em 2008, contando com 16 salas de aula, sala de informática, sala de artes, amplo refeitório, biblioteca, estacionamento, quadra de esportes coberta e um auditório com capacidade

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 306 14/07/2015 15:57:27

para trezentas pessoas. A escola abriga vários projetos sociais, entre eles o Pró-Jovem e o Mais-Educação, ambos projetos em parceria com o governo federal. Além desses, ela faz parte de um projeto denominado Escola Aberta, por meio do qual a escola se abre para a comunidade para diversas atividades de interesse coletivo. Várias oficinas são oferecidas à comunidade, aos sábados e domingos por meio desse projeto. Trata-se, portanto, de uma escola com uma estrutura ímpar no contexto da cidade, uma vez que boa parte das escolas do município não funciona em prédios próprios, sendo as atividades educativas realizadas em casas e galpões alugados para esse fim.

Há mais de dez anos, essa escola oferece aos/às jovens e adultos/as do bairro o ensino noturno que, até o ano de 2007, funcionava no sistema de Telecurso. Neste ano, a resolução municipal 074/2007 regulamentou a EJA, garantindo dentre outros direitos, a merenda escolar, material didático e profissionais capacitados para o trabalho na EJA.

A escola possui atualmente na EJA seis turmas de Ensino Fundamental, sendo duas turmas correspondentes ao Ensino Fundamental I – 1º ao 5º anos – e as demais turmas correspondem ao Ensino Fundamental II. Essas últimas estão divididas pela organização própria da escola, como Módulo I A e B que correspondem aos 6º e 7º anos e Módulo II A e B que correspondem aos 8º e 9º anos.

Essa pesquisa foi realizada nas turmas de Ensino Fundamental II, onde leciono a disciplina de Inglês, o que me facilitou o conhecimento dos/as estudantes e a percepção sobre questões raciais que os/as envolvem. Nessas quatro turmas, segundo levantamento feito na própria secretaria da escola, há 155 (cento e cinquenta e cinco) estudantes dos/as quais 90 (noventa) são classificados/as nas fichas de matrícula como do sexo masculino e 65 (sessenta e cinco) como do sexo feminino. Dessas 65 (sessenta e cinco) jovens e adultas, 29 (vinte e nove) estão na faixa etária entre 15 e 29 anos e se autodeclaram como pardas ou negras. Consideramos esses números relevantes uma vez que estamos tratando de um recorte de gênero, etário e racial. Ou seja, as jovens que se autodeclararam pardas e negras da EJA dessa escola municipal representam mais de 40% entre as estudantes. Das 29 (vinte e nove) estudantes jovens, negras ou pardas, elegemos sete para desenvolver essa pesquisa. Os critérios utilizados para a escolha foram critérios como a frequência escolar, uma vez que na EJA da escola pesquisada a evasão e a infrequência são constantes.

Todas as estudantes autorizaram a utilização de suas entrevistas, portanto, não utilizaremos pseudônimos. Procuramos preservar ao máximo as falas das

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 307 14/07/2015 15:57:27

jovens concedidas nas entrevistas e, por isso, até mesmo erros e gírias foram mantidos.

Em nossas pesquisas, pudemos observar que todas as jovens são moradoras do próprio bairro, onde nasceram e estudaram desde a infância com exceção de Nádya como podemos constatar em sua fala:

> *TATIANA: Eu queria que você dissesse o seu nome completo, qual é a sua idade e se você mora aqui no Veneza?*
> *NÁDYA Meu nome é Nádya Ellen Ferreira da Silva, tenho dezoito anos (18) e moro aqui no Veneza. (...)eu vim de Sete Lagoas.*
> *TATIANA: Ah tá... Então você teve uma parte da sua história que você estudou lá em Sete Lagoas...*
> *NÁDYA: Isso...*
> *TATIANA: Depois veio pra cá, né?*
> *NÁDYA: Isso...*

Consideramos esse dado como de grande importância uma vez que Nádya traz consigo, na sua experiência, contatos com instituições de ensino fora do contexto pesquisado - a cidade de Ribeirão das Neves - e no caso das demais estudantes pesquisadas, todas elas vivenciaram uma trajetória escolar no próprio município.

Os motivos que levaram essas jovens a estudar na EJA foram diversos, predominando entre as entrevistadas, o trabalho que as impediu de continuar a estudar durante o dia no ensino regular como nos conta uma das jovens:

> *TATIANA: Quais foram os motivos, Geici, que levaram você a vir estudar na EJA?*
> *GEICIMARA: O motivo que me levou foi serviço mermo... trabalho... eu num tinha tempo pra estudar de dia aí eu tive que trabalhar à noite... estudar à noite pra trabalhar de dia.*
> *TATIANA: Esse estudar à noite pra você tem alguma diferença com o estudar de dia?*
> *GEICIMARA: Tem (risos)... Tem muita diferença.*
> *TATIANA: Você pode falar um pouquinho sobre isso pra nós?*
> *GEICIMARA: Ó, é que de dia eu tinha tempo demais... pegava firme... Aí de noite, assim, parece que é assim corrido que eu saio do serviço seis hora, já vô em casa tomá banho... pra mim é mais corrido.*

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 308 14/07/2015 15:57:27

Também verificamos na fala da estudante Ana Carla (16 anos) como o emprego influenciou a procura pela EJA. Porém, em sua entrevista podemos perceber um processo de exclusão marcado pela repetência, comum na trajetória de estudantes que cursam a modalidade EJA, principalmente no turno noturno:

> *TATIANA: Eu queria saber quais foram os motivos que levaram você a vir estudar na EJA?*
>
> *ANA: Oh... o primeiro motivo é por que antes eu usava óculos então eu tinha vergonha de ir pra escola de óculos, aí como eu não ia pra escola de óculos eu faltei muito de aula e isso gerou a bomba...eu tomei bomba... aí eu tomei bomba e fui de novo pra escola. Aí quando eu estudei, eu estudei na escola lá de Santa Cecília, mas só que aí gerou amizade demais... amizade demais aí começou a matação de aula. Eu matei aula... matei aula... até que a professora pego e passo um trabalho que eu não sabia fazer aí ela não explicou o motivo direito que era pra fazer aí eu tomei bomba na sétima série e agora eu tô fazendo de novo a sétima e a oitava no EJA dessa escola.*
> *TATIANA: Você está gostando de estudar na EJA?*
> *ANA: Ah... eu tô gostando porque adiantou mais... eu tô fazendo duas aulas que é na sétima e na oitava e também adiantou mais porque pra mim à noite dá pra eu trabalhar de dia.*

No decorrer desse trabalho, pudemos perceber que a noção de cor ou de pertencimento racial não é algo claro para as entrevistadas. Nem todas confirmaram a autodeclaração feita na ficha no ato da matrícula, identificando-se, no momento das entrevistas, em sua grande maioria, como pardas. Vejamos o que nos dizem algumas estudantes ao serem questionadas sobre sua cor:

> *TATIANA: Eu queria que você me falasse qual é a sua cor.*
> *NÁDYA: Cor? ... Parda...*
> *TATIANA: Ahh certo... E qual é o significado que a sua cor tem pra você?*
> *NÁDYA: É... normal... pra mim a minha cor... é... eu gosto da minha cor... Eu não tenho preconceito com nenhuma outra cor não, mas eu gosto da minha mesmo.*
> *TATIANA: Eu queria que você falasse também pra mim qual é a sua cor...*

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 309 14/07/2015 15:57:27

GEICIMARA: A minha cor? ...
TATIANA: Isso.
GEICIMARA: Eu me acho morena. (risos) Eu me acho morena.
TATIANA: Dentro das opções que a gente tem na ficha de matrícula daqui da escola que é amarelo, branco, pardo ou negro, qual dessas você...
GEICIMARA: Eu me acho parda.
TATIANA: E qual é o significado de ser parda pra você?
GEICIMARA: Pra mim é tipo assim... num é branco nem negra...eu tô no meio dos dois.
TATIANA: Você poderia falar pra mim qual é a sua cor?
ANA: Ah, pra mim eu acho que eu sou parda.
TATIANA: E qual é o significado disso pra você? O quê que isso significa?
ANA: Parda pra mim é a pessoa que não é nem muito branca e nem muito morena. No caso de dizer ela é amarela que eles falam amarelo. Então pra mim eu significo como parda porque eu não sou nem muito branca e nem muito escura.

A cor parda prevaleceu na fala das entrevistadas, o que nos comprova a dificuldade de identificar ou de classificar por cor uma determinada população, fato este que também prejudica a real identificação e enfrentamento de atitudes discriminatórias e racistas. Nilma Gomes também verificou em seus estudos com professoras negras a dificuldade da autodeclaração e os efeitos das políticas de branqueamento:

> Analisando a fala de algumas professoras negras entrevistadas, percebemos o efeito que a ideologia do branqueamento teve e ainda tem sobre o negro brasileiro. Embora, atualmente, pouco se fale sobre um banqueamento que levará à arianização da população, nota-se que muitos negros e, especificamente, algumas mulheres negras entrevistadas possuem dificuldade de se nomearem a si mesmas e ao outro enquanto tal, preferindo usar expressões com um caráter eufemístico (GOMES, 1995, p. 88).

O caráter eufemístico de que trata a autora pode ser entendido aqui como o uso de palavras suaves para situações tristes e desagradáveis, o que não aponta em si um reconhecimento do seu pertencimento racial, mas sim, da

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 310 14/07/2015 15:57:27

dificuldade que esse processo de reconhecimento impõe sobre as pessoas. Tal processo de reconhecimento racial no Brasil é iniciado, geralmente, na família. Gomes afirma que "a identificação racial se constrói em um longo processo, que se inicia desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções, afetividade e primeiros ensaios de uma futura visão de mundo" (GOMES, 1995, p. 117). Para algumas jovens entrevistadas o processo de identificação racial iniciou-se, sobretudo, no meio familiar, quando os pais enfatizaram a questão da igualdade e o respeito entre os filhos, como verificamos no trecho a seguir:

> *TATIANA: Desde criança você já se identifica dessa cor?*
> *NÁDYA: É... desde criança minha mãe me ensinou como é... como é que são... que era as coisa do mundo antigamente né? Era muito preconceito... e ela me falava que não era pra mim fazer isso com ninguém porque... dependendo da cor... da raça... do jeito que a pessoa for tem que respeitá.*
> *TATIANA: Então quer dizer que essa formação, essa consciência que você tem a respeito da sua cor ela começou com a sua mãe?*
> *NÁDYA: Isso... Dentro de casa...*
> *TATIANA: Você pode falar mais um pouquinho sobre isso pra nós?*
> *NÁDYA: falo...*
> *TATIANA: De que maneira que assim... sua mãe contribuiu...*
> *NÁDYA: Ah foi tipo assim... Nois somos... Lá em casa nois somos quatro irmão, nós somos quatro, mas cada um é de uma cor diferente...eu tenho uma irmã loira...eu tenho um irmão mais claro...eu tenho uma mais escurinha que eu... então, tipo assim... num... não... num pode nem ter preconceito né com isso... porque tanto eu quanto eles ... nenhum deles falam: ah você é preta... ah cê é branca... cê é ... nunca falaram... Pro cê ver... a gente teve uma educação assim... a minha mãe policiou a gente...*

Percebemos na fala da aluna Nádya que a educação orientada pela sua mãe reconhece a existência do racismo na sociedade e próxima dela e de sua família, fato este que permeia as suas relações familiares e leva a mãe a discutir o problema com todos os filhos e filhas. No entanto, a própria Nádya não encara o racismo como um problema próximo de si, ao contrário, de sua fala, auferimos que ela acredita que o racismo seja algo já superado na sociedade, como podemos ler neste outro trecho da entrevista:

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 311 14/07/2015 15:57:27

TATIANA: Entendi. Oh Nádya, eu queria que você falasse um pouquinho sobre essa condição de ser mulher, ser parda ... na sociedade de hoje. Assim... se você vê que isso pode vir a te trazer alguma complicação... ou alguma dificuldade na sociedade de hoje... Você não está trabalhando no momento, né? Eu poderia te perguntar no seu emprego e tal... mas já que no momento você não está trabalhando e aqui na escola a gente já falou então... na sociedade... Você acha que há algum problema em ser mulher... ser parda... ser negra?

NÁDYA: Em ser mulher em certos lugares tem, né? Mas da minha cor eu acho que hoje em dia num tá tendo problema não porque a gente vê hoje em dia muito lugar aí que antigamente não aceitava a mulher da pele mais escura... hoje em dia cê já vê elas lá dentro trabalhando... Igual... tinha um hospital lá onde eu morava que num...num... mulher da minha cor assim mais escura num trabalhava no hospital e no decorrer dos anos eles começaram a colocar... hoje em dia tem uma médica excelente nesse hospital... negra... negra mesmo! Cabelo enroscadinho e trabalha... então pra mim eu acho que não tem problema nenhum...

A escola, como lugar privilegiado de formação, não pode estar isenta de participar do processo de construção de uma identidade positiva da população negra e de seus descendentes. Ao serem questionadas sobre a participação da escola no processo de conhecimento sobre as questões raciais no Brasil, as entrevistadas deixaram claro a rara participação efetiva da escola no processo. Algumas pontuaram, como veremos a seguir, trabalhos isolados ou aulas ministradas sem o questionamento que a temática necessita ou, até mesmo, contribuindo para a manutenção das práticas discriminatórias e racistas:

TATIANA: E nas escolas onde você estudou você teve algum professor que contribuiu pra isso... alguma atividade?

GEICIMARA: Teve... um colega teve... Na brincadeira o professor chamou ele de neguinho aí o menino levou como racista, mas todo mundo viu que era na brincadeira e ele levou pro racismo.

TATIANA: E você teve algum trabalho assim...

GEICIMARA: Tive. Sobre o racismo tive...

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 312 14/07/2015 15:57:27

TATIANA: Você poderia falar sobre isso...
GEICIMARA: Eu mesma não fiz não... o grupo é que fez lá e botou meu nome. (risos) É falando da cor né que tipo assim...da dificuldade de a pessoa entrar nos lugar e já acha estranho...
TATIANA: E você acha que a escola contribui para o enfrentamento do preconceito, pra luta contra o racismo, contra a discriminação? Nas escolas onde você estudou você viu esse movimento acontecer?
GEICIMARA: Ah.. acho que sim...
TATIANA: Então, Ana, nessa sua trajetória escolar não teve algum trabalho que a escola realizou... algo que fosse relacionado com a questão da cor, do preconceito, da discriminação, que tenha te ajudado a entender melhor essa questão da cor da pele, as relações sociais que se dão a partir daí?
ANA: ah...teve sim...a professora acho que de...história...acho que foi de história que ela falou que ela sabe, né? Ela tem as coisas todas no livro então ela explicou pra gente, mas num falou nada explicando nada demais não...

Na fala da jovem Geicimara (20 anos), citada acima, percebemos como as relações raciais são conflitantes no espaço escolar e como a

> escola não é um campo neutro, onde após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é uma instituição onde convivem conflitos e contradições. O racismo e a discriminação racial (...) estão presentes nas relações entre educadores e educandos (GOMES, 1995, p. 68).

Daí a urgente e necessária intervenção política e ética dos/as profissionais da educação no sentido de fazer dessa discussão uma constante nas atividades pedagógicas desenvolvidas durante todo o ano letivo. Acreditamos que a escola pode contribuir para a equidade social e para a luta contra todo e qualquer tipo de discriminação que oprime grande parte da população brasileira.

Considerações finais

Nesse trabalho, buscamos identificar elementos da trajetória estudantil de jovens negras, estudantes da EJA no município de Ribeirão das Neves, que

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 313 14/07/2015 15:57:27

poderiam ter contribuído para a formação de uma identidade racial dessas mesmas jovens. No decorrer das entrevistas, percebemos que as alunas têm uma consciência de quão desiguais são as relações raciais no Brasil, como percebemos na fala da aluna Geicimara citada a seguir:

> *TATIANA: E você acha que a sua cor hoje na sociedade ela enfrenta algum entrave? Alguma dificuldade?*
> *GEICIMARA: Enfrenta... Igual eu trabalho no supermercado aí tipo assim... chegô alguém moreno, a minha patroa fala vai lá ver o quê que tá fazeno lá... Aí chego um brancão ela nem olha às vezes pode até ser um branco lá pegando...*

No entanto, elas não se identificaram como parte integrante desse processo de exclusão. Das entrevistadas, as que se autodeclararam negras no ato da matrícula, não confirmaram seu pertencimento racial no momento das entrevistas, o que nos aponta para um processo que ainda não foi, politicamente e culturalmente, capaz de criar uma visão positiva do negro e da negra no Brasil, no que tange a experiência dessas estudantes.

Há ainda uma forte resistência no reconhecimento de que o racismo está inserido nas relações sociais e que essas relações nos influenciam cotidianamente. Nádya, por exemplo, embora tenha uma educação familiar voltada para uma conscientização antiracista, não percebe essa manifestação próxima a ela. Em sua entrevista, deixa claro sua opinião de que o racismo não tem se manifestado na sociedade, dando uma ideia de algo superado.

O mesmo percebemos a partir da entrevista de Geicimara, pois ela reconhece a existência de racismo e preconceito na sociedade, principalmente no seu ambiente de trabalho, mas ela mesma não tomou consciência de sua participação nesse processo e quando foi levada a pensar sobre a temática, por meio de uma atividade escolar, ela não participou.

Reafirmamos a nossa crença no poder transformador que a escola possui ao contribuir para a formação crítica de opiniões e de cidadania. Contudo, ressaltamos que devemos observar mais de perto as ações que têm sido desenvolvidas no interior das escolas e lutar para uma constante atualização de seus professores/as e gestores/as no sentido de manter acesa a chama da luta por uma educação que se faça, de fato para todos e todas; garantindo, assim, o cumprimento do que prevê a constituição brasileira e as leis que regem a educação no nosso país.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 314 14/07/2015 15:57:27

Referências bibliográficas

ASSIS, M. D. P. de; CANEN, A. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.709-724. set/dez/2004.

COELHO, W. B. **A cor ausente**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006. 278 p.

DAYRELL, J. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. 2ª reimpressão (1ª. 1996) p. 137-160.

FREYRE, G. **Casa Grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 12ª ed. Brasília: UNB, 1963. 776 p.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. São Paulo: **Educação e Pesquisa**. v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf> Acesso em 07 de agosto de 2012.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1. P. 167-182, jan/jun. 2003.

_____. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995. 198 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guacira Lopes Louro. 4ª ed. Rio de Janeiro: Dp&A Editora, 2006. 102 p.

JACCOUD, L. (Org). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009. 233 p.

KALSING, V. S. S. Notas sobre o conceito de gênero: uma breve incursão sobre a vertente pós-estruturalista. **Revista Cientifica FAIS**. Revista Institucional da Faculdade Sorriso. Sorriso: Faculdade Sorriso, v. II, n. 2 – Julho/Dezembro. p. 109-126, 2008.

LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 174 p.

MATIAS, A. C. et al. **A representação do/a negro/a nos livros de literatura afro-brasileira infanto-juvenil**. In: Construção de identidade e inclusão social do afro-brasileiro VI. UEMG, 2010. p.41-78.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 315 14/07/2015 15:57:27

SILVA, N. Neves da; DIAS, F. V. Juventude e relações étnico-raciais. **Presença Pedagógica**, v.16. n.96. Nov/dez, p. 25-40, 2010.

NEVES, N. **Juventude Negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. 182 p.

NORONHA, V. (Org). **Pensando sobre políticas públicas de lazer para juventudes em contextos de vulnerabilidade social**: contribuições a partir de pesquisa em Ribeirão das Neves/ Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora, 2009. 176 p.

SOARES, L. **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 141 p.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 316 14/07/2015 15:57:27

Juventude, sexualidade e mídia: entre os jogos de poder e a (des)construção de identidades

Tatiane Aparecida Rodrigues[1]

[1]Orientador: Luiz Ramires Neto; Co-orientador: Luciene Aparecida Silva.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 317 14/07/2015 15:57:27

Introdução

A espécie humana tem como uma de suas principais características a capacidade de viver em sociedade. É no ambiente social que os indivíduos interagem entre si e assimilam valores, crenças e atitudes. É também por meio da convivência com o/a outro/a que o ser humano descobre um universo de possibilidades que o rodeia e percebe que existem muitas diferenças entre as pessoas: diferenças étnicas, religiosas, geracionais, socioeconômicas e de gênero, além das várias possibilidades de viver sua sexualidade, ou seja, diferentes orientações sexuais.

É sabido que nossa sociedade, no que se refere à orientação sexual, está pautada numa cultura que tem como norma a heterossexualidade. O "correto", "normal" e esperado é que as pessoas sejam heterossexuais. Por isso, aqueles/as que não se enquadram nessa heteronormatividade são vistos/as como aberrações ou como motivo de repreensão e de desvalorização por parte da sociedade.

A ideologia heteronormativa é reforçada e perpetuada pela sociedade, mas, neste artigo, interessa-me examinar mais de perto o papel da mídia que, por meio de propagandas, anúncios publicitários, programas humorísticos, noticiários, entrevistas e novelas, acaba por ditar regras a adultos, jovens e crianças, adquirindo, assim, uma função informativa e formativa.

Por esse motivo, meu objetivo, nesse trabalho[2], é tentar responder à seguinte questão: qual seria, então, a influência da mídia no comportamento de jovens no que tange à sexualidade e gênero? Interessa-me também saber até que ponto os valores e a ideologia veiculados nos canais midiáticos moldam comportamentos e opiniões nessa idade tão cheia de dúvidas e descobertas.

[2]Esse artigo apresenta parte dos resultados obtidos na disciplina "Projeto de Ação na Escola", do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, oferecido pelo Departamento de Educação, com apoio do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Lavras. Meu objetivo, ao desenvolver a atividade para a disciplina, era tomar conhecimento do que estudantes de uma turma de 9º ano de uma escola pública no sul de Minas Gerais pensavam a respeito da sexualidade, principalmente sobre orientação sexual. Também queria investigar se eles/as se interessavam pelo assunto, se o acompanhavam por meio da mídia e se acreditavam que esta exercia alguma influência sobre opinião deles/as.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 318 14/07/2015 15:57:27

Explicitando alguns conceitos

No Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), discutimos sobre a sexualidade nos seguintes termos:

> Refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideais, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evolucionando e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas (GDE, 2009, p. 112).

Percebe-se, com isso, que a noção de sexualidade vai muito além de desejos e sensações. O ser humano nasce com um corpo sexuado em termos fisiológicos, mas os comportamentos relacionados à sexualidade são construídos socialmente, por meio do convívio, o que contribui para a absorção de ideias e conceitos, muitos deles veiculados pela mídia.

Falar em mídia remete a um conjunto de meios de comunicação – digital, eletrônica e impressa – responsável pela transmissão de programas recreativos, notícias, propagandas e anúncios publicitários. Setton (2009) expande esse conceito e o relaciona diretamente à cultura:

> Consideramos Mídia todo o aparato material e simbólico relativo à produção e veiculação de mercadorias de caráter cultural. Como aparato simbólico, consideramos o universo das mensagens que são difundidas com a ajuda de um suporte tecnológico como livros, CDs, vídeos, computadores, etc.; todo o conteúdo e todas as técnicas expressos nas revistas em quadrinhos, em novelas, filmes, publicidade, hipertextos e espaços virtuais; ou seja, a totalidade da produção de cultura (material e simbólica) que chega até nós pela mediação de uma tecnologia eletrônica ou digital, sejam elas as emissoras de TV, rádio, Internet ou mesmo as impressas. Uma produção de cultura realizada de maneira

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 319 14/07/2015 15:57:27

> industrial, sistematicamente veiculada por um conjunto de instituições do campo editorial, fonográfico, televisivo, radiofônico, cinematográfico, bem como a publicidade e a fotografia, pois, em seu conjunto, possibilitam uma ampla circulação de referências de estilos identitários (SETTON, 2009, p. 64-5).

Assim, observa-se que esses meios de comunicação funcionam também como veículos de propagação de ideologias e de divulgação de saberes, capazes de modificar comportamentos e influenciar a construção de identidades, em especial, durante o início da juventude, período de descobertas e de constituição de subjetividades, um dos focos de interesse nesse trabalho.

A fase inicial da juventude é marcada por uma série de mudanças, principalmente corporais, responsável por dúvidas, conflitos, angústias e indefinições que se travam no interior do/da jovem e se manifestam de diferentes maneiras. O/A jovem imaturo/a que está se tornando adulto/a encontra-se em uma fase em que está abandonando a infância – período em que era cercado/a de segurança e proteção – mas ainda não está suficientemente preparado/a para assumir as responsabilidades da vida adulta.

Em meio a esses conflitos, busca sua autoafirmação por meio de sua inserção em grupos sociais, os quais, por sua vez, contribuem para construção de sua identidade e na assimilação de valores, pelas experiências pessoais e dos muitos discursos que circulam na sociedade. Vale lembrar, entretanto, que esse processo de absorção de valores não se dá de forma passiva, já que o/a jovens constantemente os questionam e os reelaboram, a ponto de a juventude ser frequentemente associada a um período de contestação e de rebeldia (SPOSITO, 2000).

É também nesse momento da vida que o/a jovem costuma descobrir-se sexualmente. Dentre as muitas mudanças e experiências, talvez seja nesse campo que a juventude concentra mais angústias e incertezas, pela necessidade de conhecer, de experimentar o que é novo, e, até então, proibido. Para muitos/as, entretanto, o motivo da angústia é também por perceber que seus desejos, a visão que têm de si próprios/as e todo aquele turbilhão de sensações, muitas vezes, não coincide com o que a sociedade, por meio de seus discursos normatizantes e repressivos, espera deles/as, de acordo com os modelos de gênero e sexualidades nos quais foram convencionalmente inseridos/as.

Gênero, aqui, deve ser compreendido como uma construção cultural, referente às identidades e aos comportamentos sociais atribuídos a homens e

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 320 14/07/2015 15:57:27

mulheres de acordo com aquilo que a sociedade considera "apropriado" em função de suas características sexuais fisiológicas. As concepções de feminilidade e masculinidade estão diretamente relacionadas ao gênero (GDE, 2009).

Sociedade e mídia heteronormativas

No meio social, impera no campo da sexualidade o discurso heteronormativo, que corresponde aos "desejos sexuais, às condutas e às identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino" (GDE, 2009, p. 128).

Entretanto, sabe-se que a vivência da sexualidade não se limita a esse binômio. Essa é apenas uma das várias formas de manifestação do desejo e do afeto, que, além da atração por pessoas do sexo oposto (heterossexualidade), pode também orientar-se em direção a pessoas do mesmo sexo (homossexualidade) ou nos dois sentidos, do mesmo sexo e do sexo oposto (bissexualidade) (GDE, 2009). Por influência dos discursos religiosos e levando em conta apenas os fins reprodutivos, essas duas últimas formas de manifestação da sexualidade ainda são consideradas "anormais", "erradas", "pecaminosas" e, até mesmo, patológicas.

E é esse discurso heteronormativo que costuma ser reproduzido à exaustão pela mídia – não levando em conta a questão da diversidade nem respeitando os desejos e vontades dos sujeitos. A mídia, conforme Guizzo e Felipe (2003, p. 2), "constantemente veicula discursos que podem produzir efeitos de verdade no comportamento não só das crianças, como também dos adultos, de uma maneira geral.".

Entretanto, apesar da condição de reprodutora dos valores heteronormativos correntes na sociedade, observa-se que a mídia, nos últimos tempos, tem dado algum espaço a discussões que têm por objetivo problematizar essa naturalização da heterossexualidade. Com o advento das reivindicações feministas e também por pressão de entidades ligadas às chamadas "minorias sexuais", o direito à liberdade de orientação sexual tem sido discutido em telenovelas, programas de auditório e noticiários da TV, assim como em revistas e jornais impressos e/ou digitais.

Sobre essa questão e a fim de observar se essa abordagem da mídia também é capaz de influenciar na construção de valores e visões de jovens estudantes, foi proposto a um grupo de estudantes de uma escola pública de uma cidade do sul

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 321 14/07/2015 15:57:27

de Minas Gerais, com autorização da direção da escola, que emitissem opiniões, orais e escritas, a respeito dos temas sexualidade e orientação sexual. Eles/elas também tiveram a oportunidade de ler notícias relacionadas à temática, além de assistir a vídeos retirados da internet, nos quais algumas personalidades do meio artístico e político falavam a respeito do reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo, adoção de crianças por casais homossexuais, dentre outros temas polêmicos e atuais relacionados à temática.

Ao analisar os resultados, foi possível perceber que o discurso religioso moralizante foi o principal argumento utilizado para justificar o ponto de vista daqueles/as estudantes que não aceitavam a homossexualidade e a bissexualidade. Já o preceito de que "todos são iguais e merecem ser felizes", independente da orientação sexual, foi o argumento mais usado pela minoria que dizia não ter preconceito nem discriminar aqueles e aquelas que têm um comportamento sexual diferente do padrão heterossexual.

Segundo esses/as estudantes, a mídia, principalmente a TV e a internet, são suas principais fontes de informação sobre a temática, uma vez que, em casa, o assunto ainda continua a ser tabu para muitas famílias e, na escola, são poucos os professores e as professoras que discutem a questão em sala.

Por meio dos resultados, também foi possível perceber que é preciso relativizar o tal espírito contestador característico dos jovens, já que impera ainda entre eles/as a ideia de que as orientações sexuais que não se enquadram no modelo heteronormativo são "desvios da regra" e, para a maioria deles/as, o correto continua sendo o relacionamento afetivo-sexual entre um homem e uma mulher. Além disso, a maior parte mostrou não concordar com cenas em novelas que tratem a homossexualidade como algo natural, preferindo a abordagem cômica e depreciativa já cristalizada na mídia televisiva.

Podemos citar como exemplos dessa abordagem os programas humorísticos da TV e sua constante referência à sexualidade e à orientação sexual, geralmente reforçando estereótipos. Quando o/a homossexual tem espaço na mídia, é retratado, na maioria das vezes, com a finalidade de provocar o riso, como se não devesse ou não merecesse ser levado a sério. Sua condição de homossexual o/a inferioriza em relação aos/às heterossexuais.

São justamente esses personagens, com seus bordões fáceis de decorar, que fazem sucesso junto ao público. Adultos e principalmente jovens e crianças reproduzem as falas, o trejeitos e, sem perceber, fazem corretamente seu "dever de casa" proposto sutilmente pela mídia: contribuir para que a homossexualidade

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 322 14/07/2015 15:57:27

e a bissexualidade mantenham-se à margem dos comportamentos sexuais aceitos pela sociedade.

Além desses programas, o controle se dá por meio das novelas, noticiários e programas de entrevistas que veiculam opiniões de especialistas estrategicamente selecionadas para corroborar a ordem vigente, além das propagandas e anúncios publicitários. Nesses últimos, temos, principalmente, marcados os estereótipos e comportamentos de gênero esperados para cada sexo: o homem viril, provedor e obcecado pelas mulheres que, por sua vez, são quase sempre muito sensuais e/ou submissas.

Fischer (2001) refere-se a essa capacidade de criação e manutenção de valores e ideologias por parte da mídia:

> [...] a mídia é um lugar privilegiado de criação, reforço e circulação de sentidos, que operam na formação de identidades individuais e sociais, bem como na produção social de inclusões, exclusões e diferenças (FISCHER, 2001, p. 588).

Segundo a mesma autora, as estratégias discursivas utilizadas pela mídia, seja em programas recreativos, informativos ou publicitários, possuem um caráter pedagógico. Por meio de referências à sexualidade, o telespectador é levado a avaliar-se em sua intimidade, analisando se sua conduta aproxima-o ou o afasta dos modelos reproduzidos e, se deve, portanto, mantê-la ou reconsiderá-la:

> [...] os meios de comunicação, de modo particular a televisão, através de diversas estratégias de linguagem, de um lado, têm procurado mostrar-se como locus privilegiado de informação, de "educação" das pessoas; e, de outro, têm procurado captar o telespectador em sua intimidade, produzindo nele, muitas vezes, a possibilidade de se reconhecer em uma série de "verdades" veiculadas nos programas e anúncios publicitários, e até mesmo de se auto-avaliar ou autodecifrar, a partir do constante apelo à exposição da intimidade que, nesse processo, torna-se pública (FISCHER, 2001, p. 587).

Quando o resultado dessa análise não corresponde às expectativas sociais, principalmente no que tange à sexualidade, o/a telespectador/a, em especial o/a jovem, vive um impasse: autoafirmar sua condição de "diferente" e sustentá-la, procurando apoio em grupos com os quais se identifica ou até mesmo em Organizações Não-Governamentais (ONGs) ou renegar essa diferença e tentar

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 323 14/07/2015 15:57:27

"adequar-se" às regras sociais estabelecidas, reprimindo seu desejo e escondendo sua orientação sexual.

Qualquer que seja a postura, o preço a ser pago costuma ser muito alto, uma vez que, assumir-se como homo ou bissexual, torna homens e mulheres, independentemente da idade, alvos do preconceito e da discriminação por parte da sociedade, da mesma forma que são também discriminados/as negros/as, deficientes, idosos/as, imigrantes e praticantes de religiões não-cristãs, principalmente as de matriz africana. É importante destacar que a combinação de algumas condições de minoria produz formas mais intensas de exclusão social, como acontece com as mulheres negras, pobres e homossexuais[3], dentre outros exemplos.

Considerações finais

A mídia, como aparato cultural, representa e veicula os modos de pensar e agir da parcela dominante da sociedade, fazendo com que sua ideologia seja vista e aceita como verdades a serem seguidas. Em relação à sexualidade, o comportamento heterossexual é propagado como a única e legítima forma de relacionamento afetivo-sexual.

Sabe-se, porém, que existe uma diversidade sexual que, durante muito tempo, não foi contemplada pela mídia e que só agora, ainda que de maneira tímida, começa a ser abordada e discutida nos canais midiáticos, impulsionada por reivindicações feministas e de minorias sexuais. No entanto, ainda predomina nos meios de comunicação uma visão distorcida e estereotipada da homossexualidade e da bissexualidade, que ridiculariza e inferioriza tais condutas. E é dessa forma que a maioria dos/as jovens assimila esses valores e ideias e os reproduz, uma vez que a mídia costuma assumir um papel informativo e formativo na sociedade contemporânea.

É importante enfatizar, contudo, que a mídia, apesar de seu caráter (des) educativo, não pode ser considerada a responsável pelo comportamento muitas vezes intolerante daqueles/as que a têm como referência para a formação de suas opiniões, visto que ela quase sempre reproduz os modos de agir e de pensar

[3]Apesar de a homossexualidade masculina parecer ser mais condenada pela sociedade que a feminina, existe ainda, neste caso, mais um tipo de preconceito em questão, o de gênero, em que a mulher é considerada inferior ao homem principalmente por razões fisiológicas (mais fraca, mais frágil) e psicológicas (mais sensível e menos racional). Sobre a temática, ver Louro (1999).

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 324 14/07/2015 15:57:27

daquela sociedade com a qual dialoga. Some-se a isso o fato de caber a outras instituições – família, escola e, para muitos, estabelecimentos religiosos – o papel formador do indivíduo, donde se conclui que essas instituições apresentam-se ainda arraigadas de preconceito, que se re flete nos meios de comunicação social.

Dessa forma, percebe-se, então, a necessidade de a escola despir-se de preconceitos e voltar um olhar mais atento aos canais midiáticos, para, com isso, analisar os valores vigentes na sociedade na qual eles estão inseridos. Incorporar a mídia ao cotidiano escolar seria uma forma de "dessacralizá-la", questionando seu conteúdo, suas intenções, suas vantagens e desvantagens, para assim estudantes adquirirem uma visão autônoma e questionadora sobre ela. Problematizar o modelo de comportamento sexual normalmente veiculado pela maioria dos meios de comunicação social, mostrando as outras possibilidades existentes além da heterossexualidade, seria uma maneira de os/as jovens estudantes e suas famílias aprenderem a adotar uma postura crítica perante os valores e verdades propagados por grande parte da mídia, além de educar para o respeito a todo e qualquer tipo de diversidade.

Referências bibliográficas

FISCHER, R. M. B. Mídia e educação da mulher: Uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Estudos Feministas**. Florianópolis, ano 9, p. 586-99, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/ v9n2/8642.pdf>. Acesso em: 07/09/11.

GDE - Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. 108 p.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, J. **Discutindo a "pedofilização" da sociedade e o consumo dos corpos infantis**. In: Anais do XIV Congresso de leitura do Brasil. Campinas: Ed.Unicamp, 2003. Disponível em: <http://www.ceaduab.u fba.br/gde /ava/file.php/5/APAC/SEMANA_1-_TEXTO1.pdf>. Acesso em: 22/06/2011.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.) **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em: <http://www.ufscar.br/cis/wp-content/ uploads/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf>. Acesso em: 17/05/11.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 325 14/07/2015 15:57:27

SETTON, M. G. J. J. Mídias e TIC. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). **O Estado da Arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009, v. 02, p.64-86. (Coleção Educere). Disponível em: <http://www.uff.br/ observatoriojovem/sites/default/files/ documentos/ EstadoArte-Vol-2-Livro Virtual.pdf>. Acesso em: 11/10/2011.

SPOSITO, M. P. (Coord.). **Estado do Conhecimento**: Juventude e Escolarização. 2000. Disponível em: <http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Publicacoes/ juventude_escolarizacao.pdf>. Acesso em: 14/10/2011.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 326 14/07/2015 15:57:27

A realidade social de travestis na educação básica em estudo de caso

Wagner Francis Martiniano de Faria[1]

[1]Orientador: Luiz Ramires Neto; Co-orientadora: Rosemeire Aparecida de Oliveira.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 327 14/07/2015 15:57:27

Introdução

> Aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados "próprios" de cada um desses territórios, são marcados como sujeitos diferentes ou desviantes. Tal como atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer. Esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção. Possivelmente experimentarão o desprezo ou a subordinação. Provavelmente serão rotulados (e isolados) como "minorias" (LOURO, 2004, p. 87).

Na contemporaneidade, as travestis ampliam sistematicamente as possibilidades de discussões sobre gênero e orientação sexual na sociedade. Assim, este trabalho surgiu da vontade de evidenciar essa temática e discutir sobre as manifestações da sociedade na aceitabilidade e na ação da diversidade no campo educacional. Partindo do princípio de que todo indivíduo é um ser social, constituído de forma relacional em meio à cultura social de um dado tempo e lugar, as travestis podem ser entendidas como:

> pessoas cujo gênero e identidade social são opostos ao do seu sexo biológico e que vivem cotidianamente como pessoas do seu gênero de escolha – elaboram identidades que não devem ser entendidas como "cópias de mulheres", mas como uma forma alternativa de identidades de gênero (GDE, 2009, p. 43).

As relações das travestis – como estudantes que frequentam os espaços delimitados pelos muros escolares – necessitam ser avaliadas e levadas em consideração para se analisar as condições a que são submetidas, a fim de que se possa refletir sobre as situações que se desencadeiam nesse ambiente. Sabe-se que, atualmente, as instituições de ensino possuem cada vez mais uma percepção de sua diversidade e, assim, deveriam estar atentas, se desejam cumprir o objetivo de tratar de maneira igualitária todos os indivíduos que ali circulam, o que remete a questão à proposta pedagógica da escola.

Ao longo do artigo, serão tratados temas como a realidade enfrentada por travestis na atuação escolar, como discentes, por meio de um estudo de caso.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 328 14/07/2015 15:57:28

Para tal, foi necessário contextualizar a história social da homossexualidade desde a Grécia antiga, de maneira a entender um pouco melhor as ações sociais da contemporaneidade. Ainda neste estudo, discorre-se sobre as ações que abarcam o campo da educação e das ações acerca da diversidade que nela acontecem.

Yáscara Lúcifer, nome pelo qual é tratada em seu meio social, nesse artigo denominada simplesmente Y.L., tem dezoito anos, mora na cidade de Divinópolis, interior de Minas Gerais, e estuda em uma escola de Ensino Médio da rede estadual. Como está no segundo ano, seus colegas de turma têm entre 16 e 22 anos de idade. Y.L. se veste como mulher desde os 15 anos e não obteve apoio da família quando assumiu que mantinha relações sexuais com homens. Já nesta época, foi morar na casa de outra travesti, seis anos de idade a mais que Y.L.. Desde então, abandonou os estudos. Retornou há dois anos e, no início de seu regresso na instituição, sofreu muito preconceito, principalmente pela recusa em ver aceitas suas características físicas, pois ia à escola travestida. Nas palavras da própria entrevistada, quando entrou na sala pela primeira vez, a professora ali presente perguntou: "Você é homem ou mulher?". A partir daquele instante, essa pergunta iria se repetir muitas vezes em sua estada na escola, em uma tentativa de posicioná-la em uma das representações que o binarismo social instituiu.

Concordando com Cláudia Ribeiro, que afirma que "o conceito de sexualidade se refere às formas como as pessoas vivenciam prazeres e desejos" (RIBEIRO, 2009, p. 12), o contexto enfrentado por Y.L. e demais travestis, precisa ser repensado para que se construa uma nova concepção dos espaços públicos, de modo que as frases preconceituosas sejam desconstruídas e que não se façam mais presentes no cotidiano educacional. As concepções de gênero e diversidade sexual devem ser debatidas nesse âmbito, como ferramentas para a desconstrução de discursos e práticas que estigmatizam o outro e possibilidades de mudança por meio de ações concretas. Nesse aspecto, a escola constitui um espaço privilegiado para esse tipo de ação. A educação tem um papel fundamental no combate a todos os tipos de preconceitos e, em particular, os que remetem à diversidade sexual.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 329 14/07/2015 15:57:28

A realidade da travesti nos bancos escolares

A escola é um espaço de construção de conhecimento e também de exercício da cidadania e da democracia. Sendo assim, na tentativa de compreender os diferentes estágios e formas do ser, no que se refere a gênero e sexualidade, no caso específico das travestis, esse processo necessita de uma reflexão aprofundada, para que se possa possibilitar o entendimento de quem são esses indivíduos a serem inseridos (como é seu direito) em instituições de Educação Básica. Para César, a relação das travestis na escola

> coloca em xeque este sistema normativo, esta não tem lugar em instituições que, como a escola, apesar das muitas transformações sofridas, insiste em preservar as normas desse sistema, reconhecendo exclusivamente as subjetividades originadas em seu interior (CÉSAR, 2009, p. 12).

De acordo com esta concepção, a escola deve valorizar ações que reforcem as discussões em torno da temática de gênero e deve esforçar-se em fazer com que as e os estudantes atingidos em sua motivação nesta etapa, sejam assistidos/as e, ao mesmo tempo, que os demais sejam levados a questionarem os próprios preconceitos. Y.L. diz que não obteve apoio da escola e que a supervisão se omitiu perante algumas represálias que sofreu. Relata que alguns colegas do sexo masculino pediram a mudança de sala e várias críticas lhe foram feitas, em razão de suas idas rotineiras ao banheiro. Em relação a esse último aspecto, a escola preferiu que a aluna travesti usasse o banheiro da sala dos professores, porque era individual. Adotou assim uma postura contrária a todo e qualquer princípio de igualdade de direitos e deveres que deve pautar a instituição educacional, optando, ao invés disso, por uma postura que reforça e reproduz a discriminação. A travesti Y.L. lembra, ainda, que foi dito que, caso precisasse usar o banheiro, que não o fizesse na hora do café dos professores e das professoras para "não causar tumulto". Agindo dessa maneira, a escola restringiu o direito de ir e vir dos alunos cujas identidades de gênero e sexual são diferentes dos demais do grupo. Ações como essa evidenciam que ainda faltam muitos movimentos para que ocorra uma real mudança de atitudes e, consequentemente, a quebra de preconceitos, cujos argumentos não são suficientes e, muitas vezes, desprovidos de embasamento para sustentar uma discussão do ponto de vista ético. Constata-se que a formação continuada de

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 330 14/07/2015 15:57:28

professores/as e as ações de conscientização acerca da diversidade sexual ainda são muito pequenas diante da necessidade de se ampliar e buscar soluções para situações como as vividas por Y.L., claramente constrangedoras, dentro do espaço escolar ou em qualquer ambiente.

Segundo Gadotti (1992, p. 34) "afirmar a identidade étnico-cultural é afirmar certa originalidade, uma diferença, e, ao mesmo tempo, uma semelhança". Nessa perspectiva, a escola deve problematizar e buscar caminhos para uma mudança de olhar sobre as travestis no contexto escolar, trazendo à tona o debate sobre gênero e orientação sexual. É importante oportunizar a construção de olhares para a pluralidade para valorizar a igualdade de direitos, visando a modificar essa realidade. As ações envolvendo a escola, como espaço de socialização, devem propor estabilidade e segurança a todos/as. Ao sistematizar a discussão acerca das travestis no contexto educacional e o respeito a elas nesse espaço, percebe-se que os estudos e o conhecimento sobre essa área ainda são tímidos e requerem a ampliação dos campos de pesquisa e intervenção, para que iniciativas mais incisivas sejam traçadas. Só assim haverá, de fato, mudanças de comportamentos na sociedade.

Excluída da escola, a entrevistada Y.L. entrou cedo no universo da prostituição. Aos 16 anos, viu-se – como ela mesma relata – "seduzida" pela profissão, incentivada "pelas influências". Ela conta ainda que a maioria das pessoas com as quais convive atualmente são travestis que também se prostituem, tirando dali o seu sustento. Y.L. é agenciada por duas outras travestis que lhe arrumam clientes em pontos estratégicos da cidade, já famosos como locais de comércio sexual. As travestis participam assim, de uma sociedade em que

> o padrão heterossexista opera colocando as mulheres "no seu lugar" de submissão e "corrigindo" aqueles que são rotulados de veado, bicha, efeminado, machona, traveca, etc. Esses princípios e processos de segregação servem para demarcar as fronteiras entre aqueles que são admitidos dentro da norma e aqueles que ficam à margem, pois fogem dela (GDE, 2009, p. 147).

Assim, constata-se que as interações da sociedade atual para com as travestis ainda são marcadas pelo preconceito, o que acaba as empurrando para a marginalidade e para a prostituição.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 331 14/07/2015 15:57:28

A diversidade sexual e seus contextos – dos primórdios à contemporaneidade

> Os padrões de vida sexual são o resultado de um processo histórico-social e cultural no qual classe e comportamento sexual estão ligados, como se vê nas possibilidades de variações do erotismo como é o caso da homossexualidade (BARBERO, 2005, p.139).

É sabido que desde a Grécia antiga, berço da civilização ocidental, as relações sexuais se davam de variadas formas e sem que houvesse uma condenação moral explícita e contundente com relação às práticas que hoje denominamos como pertencentes à diversidade sexual. Em suma, havia homens que se relacionavam com homens e isso não era necessariamente motivo de escândalo ou repreensão.

E o que hoje é considerado crime sexual, ato praticado entre um adulto e um menor de idade, naquela época tinha outras representações e outros significados, pois era visto como o processo em que o homem mais velho iniciaria o mais jovem no campo do erotismo, promovendo um processo de passagem. Segundo Spencer (1999, p.73), a homossexualidade era compreendida como ritual executado nas tribos onde crianças e jovens do sexo masculino "eram exercitados com fim de iniciação, ou seja, os jovens, com idade de 12 e 13 anos, eram penetrados por seus tios maternos, sendo que o esperma de seu tio seria essencial para se tornarem fortes, e assim passar da infância para a fase adulta".

Trazendo para os dias atuais, homens e mulheres, em suas variadas orientações sexuais (heterossexual, bissexual, homossexual), são moldados pela interação social, definindo condutas e identidades de gênero. Por isso, são relevantes as relações sociais que ocorrem no meio em que o indivíduo vive, pois abrem e restringem possibilidades, incentivam umas posturas em detrimento de outras posturas baseadas em valores étnicos, culturais, morais, religiosos, etc.. Como menciona Bento,

> a norma de gênero repete que somos o que nossas genitálias informam. Esse sistema, fundamentado na diferença sexual, nos faz acreditar que deve haver uma concordância entre gênero, sexualidade e corpo. Vagina-mulher-emoção-maternidade-procriação-heterossexualidade;pênis-homem-racionalidade-paternidade-procriação-heterossexualidade. As instituições estão

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 332 14/07/2015 15:57:28

> aí, normatizando, policiando, vigiando os possíveis deslizes, os deslocamentos. Mas os deslocamentos existem (BENTO, 2006, p. 13).

Dessa forma, termos tais como heteronormatividade, palavra criada por Michael Warner, em 1991, para justificar ações que moldam apenas valores de uma sociedade heterossexual, homofobia, diversidade sexual, homoafetividade e casamento entre pessoas do mesmo sexo, nunca estiveram tanto em evidência como acontece na atualidade. O romper de fatores que faziam com que permanecessem apagadas certas concepções, em razão das influências religiosas e moralistas, fez com que a noção de diversidade ganhasse novos enfoques. Retomando o passado, constata-se que, em outros períodos da história e em outras sociedades, a homossexualidade não era vista como problemática. Foi necessário haver lutas e enfretamento de costumes sociais para a criação de novas posturas nessa esfera, superando preconceitos e até mesmo punições (afinal, em alguns países a homossexualidade ainda é criminalizada e acarreta a pena de morte) para essa orientação sexual. Assim,

> reconhecer a sexualidade como construção social assemelha-se a dizer que as práticas e desejos são também construídos culturalmente, dependendo da diversidade de povos, concepções de mundo e costumes existentes, mesmo quando integrados em um só país, como ocorre no Brasil. Isso envolve a necessidade de questionamentos de idéias majoritariamente presentes na mídia, em condutas idealizadas, que são "naturalizadas", e, assim, generalizadas para todos os grupos sociais, independentemente de suas origens e localização (FIGUEIREDO, 1998, p. 59).

Hoje sabemos que numa caverna da era paleozoica, em Dordonha, são conservados artefatos e pinturas eróticas que sugerem o contato entre homens como também entre mulheres, além de vários brinquedos voltados para a prática homossexual. O Rei da cidade de D'uru, atual cidade do Iraque, também vivenciou em uma conhecida epopeia, uma história de amor com Enkidu.

Descobertas arqueológicas mostraram que no ano 2400 a.C., Khnum Hotep e Niankh, então faraós do Egito, constituíram o primeiro casal do mesmo sexo na história. Seus nomes conjugados significam "juntos na vida, juntos na morte". Essa inscrição está em seus túmulos, em uma das pirâmides egípcias.

Na famosa Guerra de Tróia, o herói Aquiles e seu parceiro de lutas Pátraclo teriam vivenciado mais do que uma amizade naquela ocasião. Após a morte

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 333 14/07/2015 15:57:28

desse último, Aquiles vinga a sua morte e quando falece, seu corpo é enterrado junto ao do companheiro.

Com o advento do cristianismo, essas práticas ganham outra dimensão. É importante lembrar que a reforma protestante bem como a expansão e popularização do catolicismo fez com que situações como as citadas anteriormente fossem fortemente repreendidas.

Na Bíblia cristã, o Livro do Levítico diz que: "um homem não se deitará com outro homem como se fosse mulher, pois é abominação". A ênfase nesse versículo indica claramente a mudança de pensamento introduzida pela religião cristã e seu efeito ideológico, tão bem estudado pelo filósofo Louis Althusser.

Em 385 a.C., o filósofo Platão defendeu publicamente que apenas o amor homossexual poderia conferir ao cidadão grego a plenitude de seu potencial intelectual. Passados mais de dois milênios, a realidade homossexual é hoje bem diferente e deve ser vista pela ótica das mudanças históricas, sociais e culturais a partir das quais o preconceito e a discriminação podem e devem ser repensados, inclusive com seus desdobramentos na educação.

Assim, retomando a discussão aqui proposta em torno da realidade das travestis em situação escolar, podemos concluir que atualmente existem situações que as sujeitam à repreensão e a serem ridicularizadas por meio de insultos por não representarem a sexualidade socialmente imposta à maioria da sociedade.

> Marcadas por nossa sociedade conservadora, que é muito influenciada pelas premissas do heterossexismo e do patriarcalismo, as travestis experimentam todo tipo de discriminação, desde serem travestis profissionais do sexo até outras complicações, associadas com a pobreza, com a cor da pele, as práticas sociais e as classificações de gênero (UZIEL, 2004, p. 123).

Nessa perspectiva, é importante lembrar que todo esse processo de mudança nas estruturas de pensamento da sociedade para a diversidade sexual é decorrente de séculos de lutas que nos permitiram chegar à realidade atual, onde de um lado ainda é forte o preconceito e desigualdade, mas de outro, já há sinais que apontam para a desconstrução do preconceito e o desenvolvimento do respeito.

O fato de todo ser humano ser possuidor de dignidade, liberdade e direitos, como expresso na Declaração dos Direitos Humanos, não impede que

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 334 14/07/2015 15:57:28

tais princípios sejam violados e esquecidos, acarretando discursos e práticas que se contrapõem a esta concepção, tentando fazer crer que os e as homossexuais não são sequer humanos.

Considerações finais: um estudo de caso sobre a diversidade e a sua realidade no espaço escolar

Levando em conta as conversas mantidas com a travesti Y.L. e os depoimentos recolhidos nesses encontros, observa-se que a diversidade sexual ainda é motivo de marginalização e exclusão e caminha a passos muito lentos rumo a uma reformulação do modo como são vistas e tratadas as orientações sexuais que contrariam a norma heterossexual imposta pela sociedade. Cabe assim, à nova geração que está nas ruas, a responsabilidade de mudar o modo de lidar e olhar para essas questões de gênero e sexualidade, pois assim será possível construir um olhar que se paute na pluralidade e respeite as diferenças. Percebe-se que esse preconceito mantém-se internalizado nos indivíduos e, por isso, inevitavelmente também aparecem na instituição escolar, onde entra em confronto direto com os princípios éticos representados pelos Direitos Humanos. Nessa linha de raciocínio, é possível entender que

> os jovens, atravessados pelas profundas transformações na cultura, fazem parte de um grupo social que têm suas identidades em xeque. Ocorrem alterações metabólicas através da produção hormonal que possibilitam o início da atividade sexual reprodutora, assim como alterações definidas pela cultura que caracterizariam a entrada na adolescência. É a partir desta constatação que os adolescentes são ensinados a se responsabilizar pela condução de sua sexualidade, tendo que administrar os riscos de uma vida sexual ativa. Aprendem que devem e como devem usar preservativos e anticoncepcionais, são alertados acerca das responsabilidades de uma gravidez e dos riscos de contrair doenças sexualmente transmissíveis. Em outras palavras, a responsabilidade em relação à condução da sexualidade faz parte da produção de sua identidade (ADOLPH, 2010, p. 2).

Esses jovens são os responsáveis pela mudança de comportamento na sociedade globalizada e, a cada dia, mais se preocupam com questões ambientais, com as relações interpessoais e outros temas e ações que até há pouco tempo,

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 335 14/07/2015 15:57:28

não estavam colocadas no horizonte do cotidiano humano. O/A adolescente dos dias de hoje tem a oportunidade de modificar essa visão de preconceitos em torno da sexualidade e da diversidade sexual em particular. Mas, para que isto aconteça, é preciso ressaltar o papel da escola e as ações que pode promover, visando à superação dessas situações de desigualdade.

A travesti Y.L. afirmou que, na escola, teve o apoio de poucos colegas da turma e que a maioria simplesmente a ignorou, como se ela não estivesse ali, ocupando e participando daquele mesmo espaço. O outro grande fator de complicação é a omissão de alguns/as professores/as. Segundo a entrevistada, "a maioria deles apenas dava a aula e nem olhava pra mim. Parecia que eu era uma estranha lá". Essas palavras remetem ao que dissemos na introdução desse artigo. Infelizmente, ainda há muitos/as profissionais da educação que estão agregados/as às concepções engessadas de gênero e sexualidade e que perderam o compasso com as transformações que estão ocorrendo constantemente no mundo.

A entrevistada alegou inúmeras vezes que as pessoas na rua a olham de um modo diferente, depreciativo, condenando-a e excluindo-a. Esse olhar, que oscila entre a chacota e a indiferença, parece estar com seus dias contados. Para que isso se torne realidade, é importante construir políticas públicas, aprovar leis e executar outras ações que minimizem tal injustiça. A escola deve ser um espaço de debates, deve difundir conhecimentos que não sejam mera reprodução dos padrões sociais dominantes e, principalmente, deve problematizar situações de discriminação para, em seu lugar, propor uma desconstrução de discursos e práticas em torno do preconceito para que estudantes que são alvo de agressões verbais ou físicas tenham seus direitos respeitados. Se isso tivesse acontecido na instituição de ensino, no caso em questão, a história de Y.L. poderia ser outra. Na fala da travesti, ao mencionar o olhar hostil dos que a encontram travestida na rua, vemos que

> o corpo das travestis é, sobretudo, uma linguagem; é no corpo e por meio dele que os significados do feminino e do masculino se concretizam e conferem à pessoa suas qualidades sociais. É no corpo que as travestis se produzem enquanto sujeitos (BARBERO, 2005, p. 11).

Finalizando, os relatos e reflexões expostos acima, ao retratarem as adversidades cotidianas vivenciadas pelas travestis, podem e devem nos

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 336 14/07/2015 15:57:28

mobilizar para ações que de fato conduzam à democratização da escola e, consequentemente, de toda a sociedade, fazendo com que a sexualidade e as identidades de gênero não sejam mais um motivo para a exclusão social e educacional. É importante que a escola perceba o seu papel nesse processo de desconstrução do preconceito e que incorpore uma revisão sistemática em suas práticas, o que pressupõe a construção de práticas e posturas que promovam a visibilidade e valorização da diversidade. As diferenças precisam ser ressaltadas e, no campo da sexualidade, elas se ligam diretamente às particularidades de cada indivíduo, pois o ser humano deve expressar sua orientação sexual sem medo e livre de qualquer ameaça. Assim, com alunos e alunas educados sob esse novo pensamento, centrados na compreensão e no respeito poderão construir uma sociedade com condições de superar muitas discriminações.

A escola deve constantemente possibilitar ações que promovam subsídios para o enfrentamento dos preconceitos. A sociedade precisa produzir um novo olhar para a percepção da diversidade sexual. Na contemporaneidade, os participantes dos movimentos sociais e os gestores das políticas públicas devem perceber a importância das ações nesse âmbito e estimulá-las.

Por isso, a manifestação da orientação sexual em sala de aula, vista como um passo no processo de construção de si se apresenta ainda tímida, mas pode ser um elemento articulador que envolva os e as estudantes num processo de ensino-aprendizagem que trabalhe os conflitos (ao invés de fingir que não existem). Em suma, pode ser uma oportunidade para refletir comportamentos em sintonia com os princípios da liberdade, da igualdade e da dignidade a que todas e todos têm direito.

Referências bibliográficas

ADOLPH, C.; PRATA, M. R. **A escola na produção da identidade sexual do adolescente** – UNESA. Disponível em: <http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos.html> Acesso em 13 de junho de 2011.

BARBERO, G. H. **Homossexualidade e perversão na psicanálise**: uma resposta aos Gays & Lesbian Studies. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 260 p.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. 251 p.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 337 14/07/2015 15:57:28

GDE – Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009. 108 p.

CÉSAR, M. R. de A. **Um nome próprio**: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. 2009. (Artigo). Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009, 14 p.

FIGUEIREDO, R. M. D. (Org.). **Prevenção às DST/Aids em ações de saúde e educação.** São Paulo: NEPAIDS, 1998. 35 p.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. 90 p.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 90 p.

MORGADO. M. A. **Da sedução na relação pedagógica**: professor - aluno no embate com afetos inconscientes. São Paulo; Summus, 2002. 140 p.

RIBEIRO, C. M. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: "lá onde a polícia dos adultos não adivinha e nem alcança". In: XAVIER FILHA C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. P. 206-268.

SPENCER. C. **Homossexualidade**: uma história. Rio de Janeiro: Record, 1999. 417 p.

UZIEL, A. P.; RIOS.L.F.; PARKER, R.(Org.). **Construções da sexualidade**: gênero, identidade e comportamentos em tempos de AIDS. Rio de Janeiro, Programa em Gênero e Sexualidade IMS/UERJ/ABIA, 2004. 212 p.

Livro GDE 16 a 20_correção.indd 338 14/07/2015 15:57:28