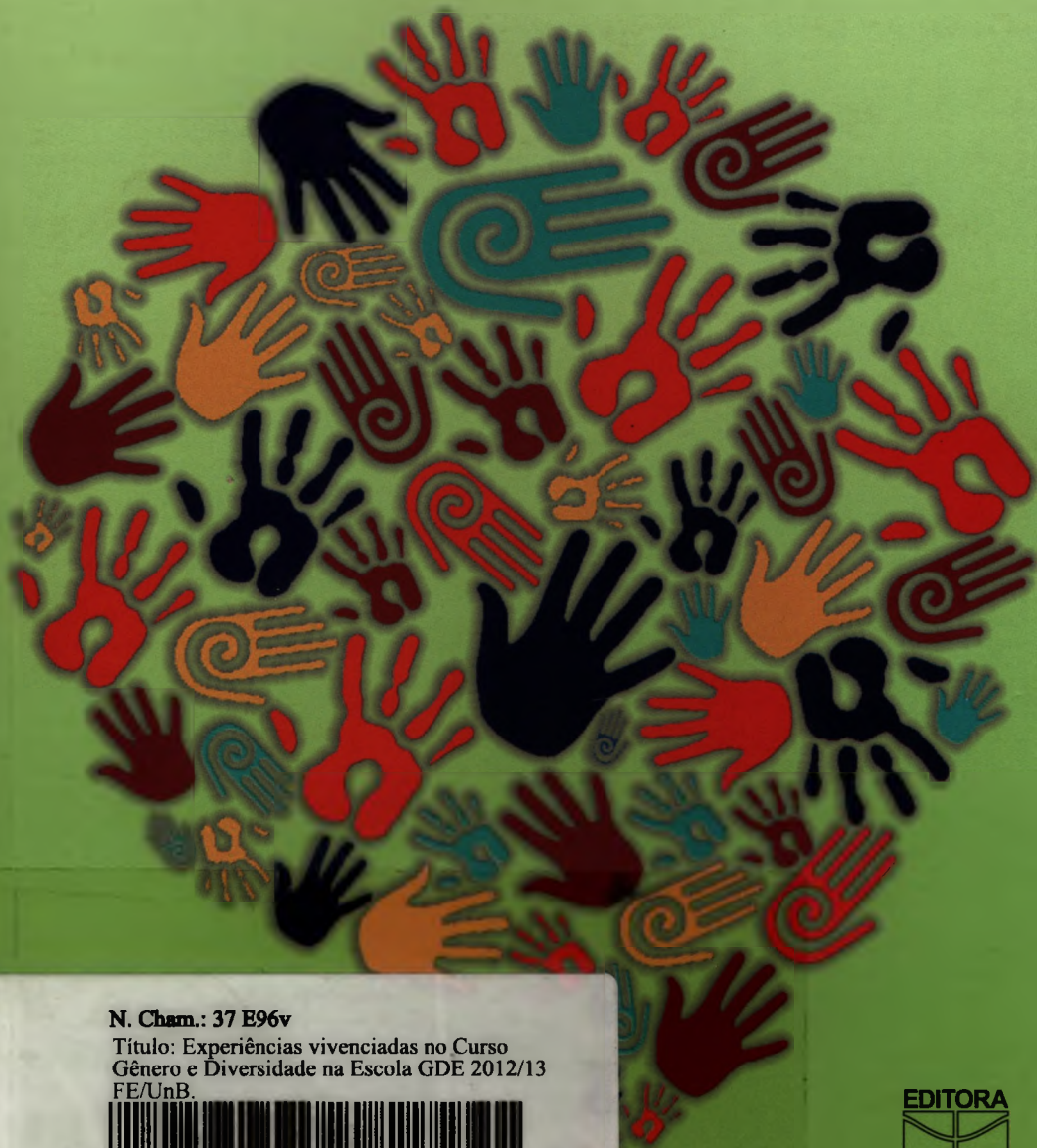


Experiências Vivenciadas no Curso Gênero e Diversidade na Escola GDE 2012/13 FE/UnB



N. Cham.: 37 E96v

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



10415011

Ac. 1024803

Ex.3 BCE

EDITORA

UnB



**Profa. Dra. Iracilda Pimentel
Carvalho**

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

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

EQUIPE EDITORIAL

Gerência de produção editorial
Projeto gráfico, diagramação
e revisão

Marcus Polo Rocha Duarte

Gráfica Coronário

Copyright © 2014 by
Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília

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

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

15.4

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

APF

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

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

ISBN 978.85.230.1118-5

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

CDU 37

Impresso no Brasil

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



EDITORA

UnB

Profa. Dra. Iracilda Pimentel Carvalho
Organizadora

EQUIPE EDITORIAL

Gerência de produção editorial
Projeto gráfico, diagramação
e revisão

Marcus Polo Rocha Duarte
Gráfica Coronário

Copyright © 2014 by
Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília

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

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

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

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

ISBN 978.85.230.1118-5

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

CDU 37

Sumário

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

Apresentação

O livro está estruturado em introdução e capítulos nos quais coordenadora, professores/as, tutores/as e apoio tecnológico falam de suas experiências e vivências no Curso GDE, tais como:

Histórias possíveis: identidades e relações de gênero na escola, da professora Edlene Oliveira, traça um olhar sobre as representações, as identidades e as relações de gênero presentes nos discursos de professores das escolas públicas do Distrito Federal que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) durante o ano de 2012–2013. As falas analisadas foram selecionadas dos fóruns do módulo Gênero, realizado no ambiente online de aprendizagem.

Compartilhar algumas atividades praticadas no ambiente virtual, no contexto da temática para a educação das relações étnico-raciais, e também eventuais dificuldades dos/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem é o objetivo da professora Lúcia Maria Barbosa, em seu artigo Sugestões de atividades e de critérios de avaliação para a temática de Relações Étnico-raciais no contexto do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE.

Para aqueles que acompanham a trajetória dos movimentos negro, indígena, feminista e homossexual no Brasil percebem que nas últimas décadas – notadamente após a participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001 – houve um fortalecimento da luta e visibilização

pelos direitos humanos. É o que relata o professor José Zuchiwschi, no seu artigo Diversidade sexual, políticas públicas educacionais para o enfrentamento à homofobia nas escolas.

Refletir sobre a experiência da prática de tutoria no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é o que a tutora Renata Nogueira relata no seu artigo intitulado Gênero e diversidade na escola: as experiências, os imponderáveis e as aprendizagens com a tutoria.

O artigo das tutoras Ana José Marque e Leila D'Arc analisa as falas dos/as cursistas da última edição do GDE nos fóruns do módulo étnico-racial com o objetivo de identificar os elementos do imaginário social que expressam a naturalização do racismo, a invisibilização do racismo como manifestação cultural do mito da democracia racial, a negação da origem afro-indígena como expressão da negação da identidade não branca, bem como o processo de autodeclaração e de reconhecimento do conceito de educação para as relações étnico-raciais no contexto escolar.

E quando pensamos na formação de profissionais para lidar com as questões de gênero e sexualidade? A formação inicial pouco apresenta essa possibilidade. É o que relata a tutora/professora Cláudia Denis Alves da Paz, no seu artigo Reflexões sobre o curso Gênero e Diversidade na Escola no Distrito Federal.

Renato Aragão aborda, em seu artigo Moodle no GDE: uma ferramenta indispensável, como o Moodle tornou possível a realização do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE na Faculdade de Educação.

Boa leitura para todas e todos!

Iracilda Pimentel Carvalho

Coordenadora – GDE

Brasília, abril de 2014.

Introdução

Iracilda Pimentel Carvalho¹

Este livro, intitulado *Experiências Vivenciadas no Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE 2012/13 FE/UnB)*, é um produto coletivo de professoras, professor, tutoras e técnico do curso *Gênero e Diversidade na Escola – GDE*, realizado em 2012/2013, pela Faculdade de Educação – FE – UnB, e faz parte de um projeto nacional coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (Secadi) que passou a responder de maneira inovadora, com medidas voltadas ao enfrentamento da discriminação de gênero, raça/etnia ou orientação sexual.

O curso *Gênero e Diversidade na Escola (GDE)* objetiva discutir questões relativas às temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Por meio dessas categorias, foi possível desnaturalizar e apontar que diversos estereótipos acerca do que é ser homem e ser mulher foram construídos historicamente e culturalmente. Compreender a construção que fundamenta as desigualdades a que mulheres e homens estão submetidos em nossa sociedade possibilita a desnaturalização dessas situações e a ação consciente e ativa na desconstrução desta realidade.

¹ Doutora em História pela Universidade de Brasília, Professora adjunto da área de História da Educação, Gênero e Educação da Universidade de Brasília. Coordenadora do Curso Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC) Especialista em Educação continuada e a Distância pela Universidade de Brasília. Pesquisa e atua nas seguintes temáticas: Gênero, Educação, Sexualidade e Raça; História de Brasília; Mulheres Rurais; Educação continuada e à Distância. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero. - UNB - GEPHERG.

A educação como espaço de reflexão e de problematização da realidade pode vir a ser um importante instrumento de enfrentamento das diversas desigualdades a que as mulheres estão submetidas, além da discriminação racial e do preconceito por orientação sexual que também estão presentes no ambiente escolar.

Como exemplo do que pode ser feito, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil propõe que o gênero deve ser trabalhado como uma importante dimensão da sexualidade. As percepções do que é ser menino e ser menina são construídas nas interações sociais e os educadores e as educadoras devem se preocupar em não reproduzir e impor às crianças os estereótipos de gênero presentes na sociedade, além de poderem construir um espaço de reflexão e emancipação frente às imposições desses padrões.

Na educação básica, a desconstrução desses estereótipos de gênero, associada com o debate da sexualidade, pode inclusive possibilitar que as/os adolescentes reflitam as suas experiências sexuais de forma a não reproduzirem o que predomina na sociedade e que se expressa em suas relações familiares, nos meios de comunicação e até nos discursos feitos em sala de aula por profissionais da educação.

Todavia, os conteúdos relativos à sexualidade e relações de gênero não estão presentes como parte integrante do currículo obrigatório dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, ou seja, os professores/as não são preparados/as para este difícil debate, nem para saberem como atuar em situações de suspeitas de violência sofridas por crianças e adolescentes.

Por fim, as discriminações e violências baseadas em estereótipos de gênero, racistas, homofóbicas e geracionais não ocorrem somente no âmbito doméstico, mas também no próprio contexto escolar.

Em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM, que, nos dois Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres – PNPM, traçou eixos considerados mais importantes e urgentes para garantir uma vida mais digna para mulheres. No primeiro PNPM, um desses eixos foi: Educação inclusiva e não sexista; e, no segundo, houve uma ampliação: Educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica. Neste segundo PNPM, a questão relacio-

nada à educação aparece claramente nos objetivos gerais e específicos². Entre as prioridades, encontram-se: promover a formação inicial e continuada de gestores/as e profissionais da educação para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades. E, nas metas, está a formação de profissionais de educação: formar 120 mil profissionais da educação básica nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual, em processos executados ou apoiados pelo Governo Federal.

Em 2006, a SPM, em parceria com o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o British Council e o Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ)³, desenvolveu o projeto-piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, oferecendo 1.200 vagas, em seis municípios de diferentes regiões do país⁴. A partir de 2008, o curso passou a ser ofertado pela Rede de Educação para Diversidade, mantendo a articulação com a SPM e a Seppir.

Em nível nacional, o curso GDE ofereceu mais de treze mil vagas, em 2008/2009, como extensão, na modalidade a distância, em diferentes estados. Em 2009/2010, foram mais de dez mil vagas, entre extensão e especialização, envolvendo aproximadamente 40 instituições de ensino superior.

A 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres⁵, realizada entre 12 a 15/12/2011, trouxe, em suas resoluções, o po-

² Nos objetivos gerais: I. Contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnico-racial, religiosa, geracional, por orientação sexual e identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino; II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça/etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária. Nos objetivos específicos: III. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica; IV. Promover a formação de gestores/as e servidores/as federais de gestão direta/sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação e estudantes dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da equidade de gênero e valorização das diversidades.

³ Ver: <http://www.e-clam.org/gde2006.php>. Acesso em: 03/02/2012.

⁴ Porto Velho, da região Norte; Salvador, da região Nordeste; Niterói e Nova Iguaçu, da região Sudeste; Dourados, da região Centro-Oeste; e Maringá, da região Sul. Para mais detalhes, ver GRÖSZ, 2008.

⁵ Cf.: <http://www.sepm.gov.br/destaques/documentos/resolucoes-da-3a-cnpw>

sicionamento favorável à manutenção, consolidação e institucionalização do II PNPM (2007), em todos os níveis de governo – federal, estaduais, distrital e municipais – e, na área da educação, são reafirmadas as questões relacionadas à formação inicial e continuada de profissionais da educação e inclusão nos currículos, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo uma educação inclusiva, não sexista, não racista, não lesbofóbica e não transfóbica, incorporando instrumentos legais e garantindo a elaboração de materiais didático-pedagógicos que incorporem essas perspectivas.

Outro ponto destacado nas resoluções da conferência, voltado para educação, é assegurar o uso do nome social às travestis, transexuais e transgêneros (itens 59 a 72). Atualmente, nove estados⁶ e o Distrito Federal implementaram a inclusão do nome social nos registros escolares.

No Ministério da Educação foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade⁷ (Secadi), em julho de 2004, reunindo temas que antes estavam distribuídos em outras secretarias, como: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e direitos humanos, diversidade étnico-racial, gênero e diversidade sexual.

Em 2008, a Secadi, em parceria com outros órgãos do MEC – Secretaria de Educação a Distância (Seed) e Coordenação de Pessoal do Ensino Superior (Capes) –, instituiu a Rede de Educação para a Diversidade – Rede, que passou a ter a responsabilidade sobre a formação a distância para as temáticas da diversidade⁸.

O objetivo da Rede é estabelecer grupo permanente de instituições públicas de educação superior dedicadas à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica e à produção de material didático-pedagógico específico⁹.

⁶ Alagoas, Bahia, Goiás, Pará, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo.

⁷ Em 2011, houve uma reestruturação do órgão, que passou a chamar-se Secadi (Decreto nº 7.480/2011).

⁸ O termo diversidade tem sido discutido por diferentes autores, pois é, geralmente, utilizado na discussão sobre diferenças sem “um posicionamento crítico e político e um olhar mais amplo que consiga abarcar os seus múltiplos recortes” (GOMES, 2003, p. 70).

⁹ Manual da Rede de Educação para a Diversidade. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Manual.pdf>. Acesso em: 07/11/2011.

A função do MEC seria coordenar e oferecer suporte técnico e financeiro ao Programa de Formação para Diversidade, implementando cursos por meio do Sistema Universidade Aberta – UAB/Capes, a partir da adesão de instituições públicas de ensino superior e das Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal.

A Rede de Educação vem, desde 2008, atualizando os editais no que diz respeito às temáticas de gênero, raça e sexualidade, para diversidade, e ofereceu dezesseis cursos, no Edital nº 28/2009, dentre eles: Gênero e Diversidade na Escola; Educação para a Diversidade; Educação de Jovens e Adultos na Diversidade; Produção de Material Didático para a Diversidade; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação em Direitos Humanos; Educação e Saúde; Formação de Gestores para Programas de Educação Escolar Indígena; Formação de Professores na Temática Culturas e História dos Povos Indígenas.

Os cursos oferecidos possuem carga horária total entre 90 a 240 horas, podendo ser desenvolvidos como cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização. No caso dos cursos de especialização, eles podem ser compostos de um curso básico, de 180 horas, somado a outro curso específico para compor a carga horária mínima de 360 horas. Sempre oferecidos na modalidade a distância, nos diversos polos da UAB.

No que tange à formação de professores, merece destaque, também, a Rede Educação para a Diversidade, iniciativa que visa à formação de professores da educação básica com vistas ao reconhecimento e valorização das diversas dimensões da diversidade brasileira. A Rede oferece cursos, em parceria com instituições de educação superior, de distintas durações, da extensão à especialização, tratando de temas como os relativos à cultura afro-brasileira e indígena, em cumprimento às leis 10.639/2003 e 11.645/2008; questões de gênero e diversidade nas escolas; educação ambiental; educação para os direitos humanos; educação e ambiente escolar, entre outros.

Ao longo dos anos de 2009 e 2010, foram oferecidas cerca de 40 mil vagas para o atendimento de professores da educação básica em todo o Brasil. Para 2011, a meta é ampliar o atendimento e alcançar pelo menos 50 mil vagas, distribuídas em todo o território nacional (Secadi/MEC, Relatório de Gestão, 2011, p. 26)¹⁰.

Os números indicam iniciativas na formação continuada de professores/as no que diz respeito à educação para a diversidade e enfrentamento das discriminações de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual no âmbito das instituições escolares, uma vez que essas temáticas praticamente não são trabalhadas na formação inicial de professores/as e demais profissionais da educação. Importa, contudo, que as políticas públicas e suas ações tenham acompanhamento e continuidade no que se refere aos programas de formação continuada de professores/as. Um curso de extensão ou especialização, por melhor elaborado e executado que seja, não garante mudança na prática pedagógica dos/as professores/as. Para que isso ocorra, é importante que as referidas ações de formação sobre as temáticas da diversidade sejam ampliadas para gestores/as e demais funcionários/as da escola e que estejam contempladas no Projeto Pedagógico da escola, envolvendo assim toda a comunidade escolar.

A intenção é que o debate entre os temas seja realizado de forma articulada, fornecendo elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela escola.

O GDE edição 2012/2013, objeto deste livro, ofertado no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), tem como público-alvo prioritário os/as professores/as e os/as orientadores/as educacionais da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O curso se insere na modalidade de formação continuada de profissionais da educação tratando das temáticas de gênero, raça/et-

¹⁰ Secadi/MEC/Relatório de gestão do exercício 2010. Fevereiro/2011. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.

nia e orientação sexual, possibilitando aos professores/as condições de observar e introduzir nas suas reflexões e práticas pedagógicas as relações de gênero, possibilitando a construção de uma educação inclusiva e não sexista.

Foram ofertadas duas edições do curso com 150 participantes. Na primeira edição, no ano de 2012, concluíram o curso Gênero e Diversidade na Escola noventa e seis (96) professores/as e/ou orientadores/as educacionais. Na segunda edição, ocorrida em 2013, formaram-se cento e vinte e seis (126) profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal. No total, considerando as duas edições, formaram-se duzentos e vinte e dois (222) cursistas.

O curso foi estruturado em cinco módulos, sendo quatro deles temáticos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, Raça e Etnia, que foram discutidos utilizando a plataforma Moodle. Foram organizados, ainda, quatro encontros presenciais, nos quais aconteceram palestras, debates e socializações de atividades.

Cada oferta contou com cinco turmas virtuais, cada turma acompanhada por um/a professor/a-tutor/a, responsável pela condução do trabalho coletivo e pedagógico. Os/As professores/as tutores/as monitoraram a frequência e a participação dos/as professores/as cursistas na realização das atividades e tarefas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e foram assessorados/as e orientados/as por professores/as formadores/as, coordenação geral do curso e supervisão de tutoria.

Todos os/as tutores/as selecionados/as para participar do curso Gênero e Diversidade na Escola – FE/UnB possuem experiência didática e pedagógica na área de diversidade e direitos humanos, tendo em vista que todos/as são professores/as formadores que atuam diretamente ou em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Educação/DF.

Nas duas edições, os módulos do Livro de Conteúdo do curso foram reorganizados com relação à sequência didática. Ao invés de começar o curso pelo Módulo Gênero, tal como aparece no Livro de Conteúdo, preferimos iniciar o curso pelo Módulo Relações.

O curso foi estruturado em formato semanal. Em cada semana, foram abertos os boxes, previamente ocultos, referentes ao módulo e/ou unidade. Cada módulo – menos os módulos Diversidade e Avaliação – tem três unidades e, portanto, três semanas. A cada semana havia novas atividades. Dentre as estratégias pedagógicas utilizadas estão: fóruns de discussão, tarefas de produção de texto, análise de imagens, glossário, projeto interventivo, vídeos, entre outros. Cada unidade do módulo ficou disponível por um período máximo de 14 dias (duas semanas).

As questões dos fóruns de discussão foram planejadas e criadas pelos professores/as formadores/as do GDE/FE/UnB, de forma coletiva e dialógica com os/as tutores/as a distância, a coordenação do curso e a supervisão de tutoria. Durante a realização do curso houve a preocupação de promover a integração da equipe envolvida no projeto, no sentido de todos cooperarem e colaborarem para o sucesso do curso.

A equipe envolvida no projeto realizou diversas reuniões presenciais com a finalidade de discutir conteúdos e encaminhamentos para o curso e os fóruns de discussão.

Na primeira edição do GDE/UnB/2012, por decisão da equipe envolvida no projeto, exigiu-se dos/as cursistas como trabalho final a elaboração de um texto dissertativo com base em excertos do livro de conteúdo do GDE no qual cada cursista teria que defender seus pontos de vista a partir de argumentações devidamente fundamentadas nas leituras e discussões efetuadas ao longo do curso.

Na segunda edição do GDE/UnB/2013, exigiu-se dos/as cursistas como trabalho final a elaboração de um projeto interventivo, seguindo a padronização contida no projeto do GDE.

Os encontros presenciais, realizados na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, consistiram em dois momentos integrados: um primeiro momento de exposição e palestra com o/a professor/a formador/a responsável pelo módulo em andamento e um segundo momento de interação com a turma e a tutoria a distância.

À exceção do primeiro encontro presencial, destinado à abertura e orientações iniciais sobre o curso e o uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, cada encontro presencial foi destinado à exposição e debate de um módulo do curso Gênero e Diversidade na Escola.

As palestras realizadas pelos professores/as formadores/as do GDE/FE/UnB obtiveram avaliações positivas pela maioria dos/as cursistas. Muitos/as cursistas, no questionário de avaliação final do curso, sugeriram que houvesse mais encontros presenciais e que se aprofundasse mais os conteúdos tratados no módulo. Outros, inclusive, foram favoráveis à realização do curso na modalidade presencial.

Com relação a problemas de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e orientações para a utilização dos recursos e ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), foi criado um e-mail específico (suporte.gde@fe.unb.br) para atender às demandas dos/as cursistas, além de terem sido disponibilizados telefones de contato para eventuais necessidades de falar com a equipe de suporte. Ficou sob a responsabilidade do Suporte Técnico a inscrição dos usuários na plataforma Moodle e as orientações gerais para acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, assim como algumas configurações avançadas e layout (tema) utilizado na sala virtual do Moodle.

O tema da evasão acompanha a experiência do GDE/UnB desde a primeira edição. Nessa segunda edição, nos anos de 2012 e 2013, buscou-se ampliar o número de ingressantes no curso, tanto na primeira edição quanto na segunda, como forma de aumentar o número de concluintes, haja vista que já prevíamos evasão ao longo do processo e desejávamos atingir a meta de ter 300 professores/as e/ou orientadores/as educacionais formados ao final do curso.

A menção final é determinada de acordo com os pontos acumulados durante os módulos e unidades do curso. Além disso, é necessária a participação em pelo menos 75% das atividades programadas. As menções seguem o padrão contido no Art. 122 do Regional Geral da Universidade de Brasília. Nesse sentido, as menções

correspondem, respectivamente, às seguintes equivalências numéricas: SS – 9,0 a 10,0 pontos; MS – 7,0 a 8,9 pontos; MM – 5,0 a 6,9 pontos; MI – 3,0 a 4,9 pontos; II – 0,1 a 2,9 pontos; SR – sem rendimento ou acima de 25% de faltas. Os/as cursistas que concluem o curso com as menções SS, MS e MM recebem o Certificado de Extensão de 200 horas expedido pela Universidade de Brasília. Após o lançamento das menções finais, a certificação é providenciada pelo Interfoco e é enviada para o/a cursista no prazo de 90 a 180 dias.

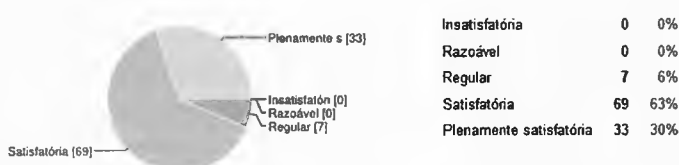
O curso foi avaliado pelos/as cursistas ao final de cada oferta. Na primeira oferta, foi elaborado um questionário utilizando a plataforma Moodle. Na segunda oferta, com a mudança do Moodle 1.9 para o Moodle 2.3, o questionário utilizado na oferta anterior foi migrado para o Google Docs.

Abaixo, as respostas com relação à questão sobre a satisfação com relação ao curso GDE:

Considerando os mais diversos aspectos deste curso, como você avaliaria a presente experiência de educação continuada na área de diversidade?

| Resposta | Média | Total |
|-------------------------|-------|-------|
| razoável | 2% | 2 |
| regular | 4% | 4 |
| satisfatória | 47% | 42 |
| plenamente satisfatória | 47% | 42 |

Turma 2012 – Satisfação com o curso GDE – 109 respostas



Turma 2013 – Satisfação com o curso GDE – 90 respostas

Apontar essas problemáticas, discutir, contextualizar e esclarecer é o objetivo do curso gênero e diversidade na escola, sob minha coordenação e com o apoio de professores formadores e tutores. Mas é importante ir além para compreender as transformações, as permanências e os acirramentos nas desigualdades de gênero e estereótipos racistas, homofóbicos e geracionais.

Histórias possíveis: identidades e relações de gênero na escola

Edilene Oliveira Silva¹

Pretende-se, nesse artigo, tratar das representações sobre as identidades e as relações de gênero presentes nos discursos de professores das escolas públicas do Distrito Federal que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) durante o ano de 2012–2013. As falas analisadas foram selecionadas dos fóruns do módulo Gênero² realizado no ambiente online de aprendizagem. As atividades propostas envolveram reflexões e debates sobre o conceito de gênero, sua relação com a educação, em especial com a educação escolar. O módulo foi distribuído em três partes. Na primeira, abordamos Gênero: um conceito para o conhecimento do mundo social, problematizando a emergência do conceito gênero, suas transformações históricas e ligações com a luta das mulheres pela igualdade política e de direitos sociais e trabalhistas.

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

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

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

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

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

Introdução

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

A escola é um dos principais agentes formadores e transformadores de mentalidades. O preconceito de gênero, que gera discriminações e violência contra as mulheres, se expressa no ambiente educacional de várias maneiras: Conteúdos discriminatórios e imagens estereotipadas da mulher ainda são reproduzidos em materiais didáticos e paradidáticos, em diferentes espaços e contextos educacionais. E atitudes preconceituosas de professores/as, orientadores/as educacionais ou o silenciamento sobre as questões de gênero podem contribuir para reforçar concepções essencialistas e biológicas que ratificam a hegemonia do homem branco heterossexual e contribuem para a difusão do sexismo, homofobia e racismo.

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

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

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

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

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

Masculino e feminino: na cadência dos sentidos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Meninas e meninos: brinquedos, brincadeiras, pais e professores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uma pesquisa recente do IPEA³ demonstrou que, entre 2009 e 2011, o Brasil registrou 16,9 mil feminicídios, ou seja, “mortes de mulheres por conflitos de gênero”, especialmente em casos de agressão perpetrada por parceiros íntimos. Esse número indica uma taxa de 5,8 casos para cada grupo de 100 mil mulheres. Além dos números e taxas de feminicídios nos estados e regiões do Brasil, foi realizada uma avaliação do impacto da Lei Maria da Penha. Constatou-se que não houve influência capaz de reduzir o número de mortes, pois as taxas permaneceram estáveis antes e depois da vigência da nova lei.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sugestões de atividades e critérios de avaliação para a temática de Relações Étnico-raciais no contexto do curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE

Lucia Maria de Assunção Barbosa¹

Ingressei no mundo da educação a distância em 2007, como professora responsável pela disciplina Escola e Diversidade: relações étnico-raciais, no curso de Licenciatura em Pedagogia (a distância) da Universidade Federal de São Carlos. Essa experiência durou pouco mais de três anos e a considero uma das experiências mais profícuas de minha vida acadêmica, pois aprendi muito com o planejamento do curso e com as possibilidades de uso da ferramenta Moodle.

No entanto, ressalto que minha maior aprendizagem está relacionada à desconstrução de mitos e representações negativas que eu guardava comigo sobre o ensino a distância. Não quero listá-los aqui, apenas destaco a mais forte: a crença de que não era possível ocorrer aprendizagens nessa modalidade. Fui convencida pelo brilho nos olhos, pela empolgação e, mais importante, pelo profissionalismo e competência dos meus colegas, especialistas na área, responsáveis pela minha formação inicial nesse processo. Registro aqui os meus sinceros agradecimentos e o meu incomensurável respeito a todas essas pessoas.

¹ Professora de Português para Estrangeiros, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET). Sou líder do grupo de pesquisa (CnPq) “Língua, Cultura, Representação” e é nesses três eixos que incluo estudos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. Fiz mestrado em Teoria da Literária e Literatura Comparada, na UNESP (SP) e o doutorado em Estudos Portugueses, Brasileiros e da África Lusofônica, na Universidade Paris VIII (França). Oriento mestrandos(as) e doutorandos(as) em dois Programas de Pós-Graduação (UnB e UFSCar).

Em 2012, enquanto professora da Universidade de Brasília, fui convidada a fazer parte do curso Gênero e Diversidade na Escola. Trata-se de uma formação continuada, destinada a profissionais da educação, a fim de garantir a transversalidade das temáticas Gênero, Sexualidade e Relações étnico-raciais, entendendo-as necessárias e urgentes em nosso cotidiano. Desde então, sou professora responsável pelo módulo Relações étnico-raciais.

Este texto tem como objetivo principal compartilhar algumas atividades praticadas no ambiente virtual, no contexto da temática para a educação das relações étnico-raciais. Registro igualmente critérios de avaliação de rendimento. Esses critérios devem ter o objetivo primeiro de mostrar a professores/as e tutores/as evidências de progressos e também eventuais dificuldades dos/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem. Essas duas dimensões (atividades e critérios de avaliação) que aqui exponho são as que fui colecionando e revisando ao longo desta minha experiência no ensino a distância, dentro dessa temática que me é muito cara.

Propostas de atividades:

Atividade 1: A partir do que foi visto e discutido neste módulo e das leituras que você fez do Livro de Conteúdos, redija um texto dissertativo discutindo e analisando o que apontamos a seguir:

1. Até que ponto e de que forma os estereótipos referentes a populações negras e indígenas produzidos pela literatura brasileira permanecem e circulam em nosso cotidiano e são veiculados na mídia (TV, jornais, revistas, publicidade), nos livros didáticos e em letras de músicas brasileiras?
2. O que a escola pode fazer para desconstruir esses estereótipos?
3. No papel de educadores/as, que tipos de atividades podemos fazer em nosso cotidiano escolar a fim de efetivar o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial?

Observação:

Lembre-se de que se trata de um texto dissertativo (com introdução, desenvolvimento e conclusão), no qual você defende suas opiniões e pontos de vista devidamente fundamentados na leitura dos textos do Livro de Conteúdo.

Atividade 2: Observe as imagens de negros e indígenas retiradas de livros didáticos, elabore um texto que discuta a representação de negros e indígenas apresentada nesses discursos.



Fonte: FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto, 2007, p. 131.



Fonte: CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia de. Viva Português 7ª série. São Paulo: Ática, 2007, p. 136-137.



Fonte: MACEDO, José Raivar e OLIVEIRA, Marley W. Brasil, Uma História em Construção, de José Raivar (5ª e 6ª séries), Editora do Brasil, 2002.



Fonte: <http://sociedadeexclusiva.blogspot.com>. Acesso em: 23/06/2009.

As duas questões abaixo podem ajudá-lo/a a construir o seu texto.

- Qual o papel da escola e do/a professor/a no sentido de erradicar de seu contexto essas “construções distorcidas”?
- Dê indicações de atividades que nos auxiliem nessa tarefa de desconstrução.

No seu texto, não deixe de abordar as seguintes questões:

- Qual a perspectiva adotada em relação à representação do negro e do indígena (romântica, sensual, preconceituosa, exótica, diferente)? Justifique sua resposta.
- O que se aprende e o que se ensina por meio dessas imagens? Essas imagens nos aproximam ou nos distanciam desses grupos? Qual a discussão que está em pauta? Há uma valorização desses grupos? De que forma isso ocorre?

Sugestão de avaliação dessa atividade:

O texto apresenta introdução, desenvolvimento e uma conclusão;

- A pessoa demonstrou entendimento do conceito e do papel dos estereótipos e de como eles influenciam na nossa vida;
- Elaborou e justificou as suas respostas, apresentando argumentos relevantes – 1,0;
- No texto redigido, é possível perceber que houve um aproveitamento das leituras efetuadas no decorrer do módulo e que as questões relacionadas às representações de negros e indígenas, à presença de estereótipos na mídia, na literatura e em outras linguagens do cotidiano foram retidas, pois o/a cursista estabelece relações com os conteúdos estudados;
- Obedeceu às normas determinadas para a produção desse texto: quantidade de parágrafos (6, no máximo), argumentos claros e consistentes, defesa das opiniões a partir dessas argumentações, correção ortográfica;
- Postou no prazo.

Observações:

Para escrever seu texto:

- Lembre-se de que se trata de um texto dissertativo (com introdução, desenvolvimento e conclusão).
- Disponha suas ideias em, no máximo, seis (6) parágrafos.
- Utilize uma linguagem adequada ao tipo de texto, com argumentos consistentes e devidamente fundamentados nas leituras do nosso Livro de Conteúdo.

Atividade 3: Faça a leitura do Texto III da Unidade II: “Raça, gênero e desigualdades” e, em seguida, ouça as canções indicadas e leia atentamente as letras:

- “Descobrimento”, de Toquinho. <http://letras.terra.com.br/toquinho/87219/>
- “Mama África”, de Chico César: <http://letras.terra.com.br/chico-cesar/45197/>
- “Respeitem meus cabelos, brancos”, de Chico César: <http://letras.terra.com.br/chico-cesar/134011/>

- a) A respeito da letra “Descobrimento”, faça uma reflexão sobre a mensagem transmitida, as opiniões e o ponto de vista sobre o tema abordado.
Observe que há diversas expressões indígenas nessa letra. Procure o seu significado. Por que o compositor privilegiou a inserção desse léxico? O que isso tem a ver com a mensagem da letra?
- b) No que se refere às canções do cantor e compositor Chico César, aponte em que sentido elas dialogam entre si ou se opõem. Se você tiver outros exemplos, compartilhe com seus colegas.

Lembre-se de em análise textual, devemos estar atentos a alguns pontos como:

- Quem é o interlocutor desse discurso?
- Há uma adesão explícita ou implícita do/a autor/a em relação à temática tratada?

Sugestão de avaliação dessa atividade:

- 1) Discutiu com propriedade as perguntas relacionadas ao vocabulário presente no texto;
- 2) Respondeu eficientemente as questões relacionadas à análise das canções;
- 3) Discutiu e mostrou como as canções de Chico César dialogam ou se opõem entre si;
- 4) Forneceu outros exemplos e compartilhou com os seus colegas;
- 5) Postou a atividade no prazo estabelecido.

Atividade 4: Para ser realizada em grupo de até 5 pessoas.

Observação: A leitura e discussão das Leis 10.639/03 e 11.64/08 é obrigatória para a resolução desta atividade.

Cientes da obrigatoriedade de implementação de atividades didático-pedagógicas relativas a populações indígenas e negras, elaborem e redijam um texto para ser apresentado à direção de sua escola encaminhando propostas pedagógicas para as classes de 6º ano.

Nesse texto deverão ser apontadas seis atividades distribuídas nas disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa. Serão duas atividades para cada disciplina a serem desenvolvidas no decorrer de todo o ano letivo e NÃO devem estar vinculadas a nenhuma data (tipo 19 de abril, 20 de novembro ou 13 de maio).

O texto a ser redigido por vocês deverá conter:

- 1) Uma introdução na qual vocês deverão justificar a inserção dessas temáticas nessas disciplinas, tomando como base as referidas bases legais.

- 2) Duas propostas para cada disciplina nas quais serão fornecidas indicações do desenvolvimento a fim de auxiliar os colegas e docentes a implementarem essas atividades com sucesso.

Sugestões de critérios de avaliação desta produção textual em grupo:

- 1) O grupo redigiu a proposta com introdução; na qual encaminha à direção e faz menção à Lei;
- 2) O grupo apresentou DUAS PROPOSTAS para cada disciplina, demonstrando uma coerência entre a disciplina e o que se pede;
- 3) As propostas serão desenvolvidas em todo o ano letivo e não são pontuais;
- 4) As propostas NÃO estão vinculadas a datas comemorativas, conforme solicitado;
- 5) Ao menos uma proposta envolve a comunidade externa à escola;
- 6) O grupo se preocupou com a apresentação formal do texto: uso de vocabulário adequado, coerência, correção ortográfica.

Atividade 5: Leia o Texto I, da Unidade I, do Módulo Relações Étnico-raciais do seu Livro de Conteúdo e com base nele e em outras informações que você teve no decorrer deste curso, escreva um texto dissertativo que mostre a sua compreensão do que sejam estereótipos e de como eles nos influenciam ao longo das nossas aprendizagens escolares e vivências do cotidiano.

No que se refere precisamente às culturas negra e indígena, discuta o papel da escola na desconstrução desses estereótipos, dando exemplos das aprendizagens que você teve na sua vida estudantil em relação a essas populações.

Aposte medidas que devem ser tomadas no cotidiano escolar para exercermos devidamente nosso papel de educadores/as.

Não se esqueça de que se trata de um texto dissertativo (com introdução, desenvolvimento e conclusão), no qual você defende suas opiniões e pontos de vista a partir de argumentações devidamente fundamentadas.

Seu texto não deve ultrapassar seis (6) parágrafos.

Sugestão de avaliação dessa produção textual individual:

- 1) O texto apresenta introdução, desenvolvimento e uma conclusão;
- 2) A pessoa demonstrou entendimento do conceito e do papel dos estereótipos e de como eles influenciam a nossa vida;
- 3) Apontou medidas que podem ser tomadas no cotidiano escolar;
- 4) Elaborou e justificou as suas respostas, apresentando argumentos relevantes;
- 5) Foram devidamente observadas as normas determinadas para a produção desse texto: quantidade máxima de parágrafos, argumentos claros e consistentes, defesa das opiniões a partir dessas argumentações e correção ortográfica.

Atividade 6: A imagem a seguir foi retirada de um livro didático de Língua Portuguesa. Analise-a e escreva o que se pede.

— que são um jeito de simplificar as coisas grosseiramente, classificam coisas (e pessoas) em “tipos”: a loura e o português burros, o polista desonesto, a velha sarda, etc.

Um dos mecanismos que provocam o riso é a ambigüidade, ou se o fim de uma palavra, expressão ou ideia podem ter dois significados bem diferentes. Veja um exemplo na piada a seguir:



Um casal de caribéus ia atravessar a rua. O marido ofereceu o braço à mulher, e ela respondeu:
— Obrigada, querido, mas eu já almoocei...

Nesse caso, a expressão “ofereceu o braço” à esposa, que inicialmente entendemos como “se ofereceu para ficar de braços dados”, a esposa, tem seu outro sentido possível desenvolvido no final da piada: oferecer no sentido de dar o braço (como se dá um chocolate) e outro comer.

Adaptado de Os Humores da Língua, de Sérgio Pozzani. Os 100 melhores piadas de todos os tempos.

▶ As piadas são textos humorísticos que você deve conhecer bem não são o único tipo de texto de humor. Por que podemos considerar que *Elas são tão chatas?* como um texto humorístico?

▶ “Qualquer garota está cansada de saber que os garotos são os *piadas: chatos por natureza.*”

- A palavra “chatos”, aqui, é ambígua? Por quê?
- Em que sentidos podemos entender a palavra “chatos” nesse?

▶ Em grupos, releiam a lista de piadas anotadas pela turma na atividade anterior. *Indo além do texto. Que pergunta?* Classifiquem as piadas segundo o tema predominante.

Fonte: ALBERGARIA, Lino de; FERNANDES, Maria; ESPECHIT, Rita. Português na ponta da língua. Belo Horizonte: Dimensão, 2002, 5ª série, p. 96.

- 1) Em que medida essa imagem interfere na construção de representações negativas concernentes ao continente Africano e, conseqüentemente, à população negra?
- 2) Suponha que você seja o/a professor/a e se depare com esta imagem. Proponha outra atividade que a desconstrua. O que seria possível fazer? Como fazer?

Atividade 7: Agora, você vai assistir ao vídeo sobre projeto político-pedagógico: conceitos e significados (partes 1, 2 e 3).

Acesse o site:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>

Parte 1 – A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. (Formação contínua de professores: parte 1.)

Parte 2 – A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. (Formação contínua de professores: parte 2.)

Parte 3 – A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. (Formação contínua de professores: parte 3.)

Depois de assistir ao vídeo, consulte os dispositivos legais (arquivo no ambiente coletivo da disciplina) para discutir com seus(as) colegas no Fórum as seguintes questões:

- a) O que é e para que serve um projeto político-pedagógico?
- b) A escola deve ser geradora de protagonismo e deve ser espaço que socializa saberes. Como ela pode socializar saberes na esfera dos direitos do cidadão, levando em conta os dispositivos legais apresentados neste curso?
- c) Como a escola, por meio de seu projeto político-pedagógico, pode ser um espaço de reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira?

Avaliando o Fórum:

1. Acessou e participou, discutiu e trouxe contribuições (tais como inserções de links de leitura, auxílio aos colegas, ligação com o livro de conteúdo);
2. Acessou e participou, mas não trouxe contribuições pertinentes ou esperadas, ficou parafraseando os colegas;
3. Acessou pouco e discutiu minimamente;
4. Não acessou.

Atividade 8: Retome o vídeo da atividade 6 a fim de relembrar alguns aspectos importantes a respeito da importância e do significado de projetos político-pedagógicos. Em seguida, escolha um projeto pedagógico (pode ser o da sua escola) e faça uma leitura cuidadosa do mesmo, observando os seguintes pontos:

- 1) De que maneira a temática étnico-racial é abordada no PPP? Quais são as ações previstas para esta temática, no decorrer do ano letivo?
- 2) Em que medida o PPP analisado contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e a Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas?

Veja o roteiro a ser seguido, ao qual, evidentemente, você poderá acrescentar outras possibilidades.

Insira atividades que:

- 1) Envolvam mais de uma disciplina ou área;
- 2) Envolvam a comunidade escolar (pais, responsáveis, profissionais da área da saúde, professores de outras áreas e níveis de ensino, por exemplo);
- 3) Estejam vinculadas não apenas a datas festivas, a fim de evitar a folclorização da temática;
- 4) Promovam o estudo e a discussão dessa temática, elegendo, por exemplo, um livro didático para ser analisado entre pais, mães, responsáveis, professores, dirigentes e coordenadores.

Observação: Não se esqueça de estabelecer relações com instrumentos legais, tais como: Constituição Federal de 1988, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e a Lei nº 11.645/2008.

Sugestões para avaliar esta atividade:

- Postou no prazo

Apresentou propostas que:

- Envolveram mais de uma disciplina ou área;
- Envolveram a comunidade escolar (mães, pais e responsáveis, por exemplo) e previu participações ativas desses grupos;
- Não estão vinculadas somente a datas festivas;
- Promoveram a discussão dessa temática apresentando algum estudo ou análise do livro didático;
- Estabeleceram relações com os instrumentos legais.

Atividade 9: Analise a seguinte situação:

A escola na qual você trabalha como professor ou professora vem discutindo as Leis 10.649/03 e 11.645/08. Coube a você a tarefa de preparar uma palestra para colegas professores e professoras sobre a inserção de propostas que contemplem as culturas e histórias das populações indígena e negra, no projeto político-pedagógico de sua escola. Você não precisa necessariamente incluir propostas de atividades, mas deverá contemplar no seu texto (pode ser uma apresentação em Power Point) alguns itens, como:

- Uma parte introdutória, na qual você dirá os objetivos dessa palestra, como e por que ela foi pensada.
- Argumentos que justifiquem a necessidade de inserção dessas temáticas no PPP, sobretudo mostrando como negros e indígenas têm sido historicamente veiculados, na mídia e no ambiente escolar, por meio de diferentes materiais didáticos.
- Formas para se desconstruir estereótipos relativos a essas populações (especifique em quais momentos essas temáticas devem ser abordadas).
- Uma conclusão na qual você mostre como essas alterações são importantes para o estabelecimento do reconhecimento e do respeito à diversidade.

Lembre-se de que:

Sua palestra não poderá ser muito longa. Organize-a para uma apresentação de 30 minutos. Utilize uma linguagem adequada a esse gênero textual (palestra), com argumentos consistentes. Fuja das ideias prontas e dos clichês.

Sugestão de critérios para avaliar essa atividade:

- 1) O texto ou os slides mostram uma introdução, o desenvolvimento e uma conclusão;
- 2) A pessoa demonstrou entendimento e importância da inserção dessas propostas no PPP;
- 3) Apontou medidas práticas que podem ser inseridas no PPP;
- 4) Concluiu com argumentos convincentes;
- 5) Obedeceu as normas determinadas para a produção desse texto: quantidade de parágrafos (6, no máximo), argumentos claros e consistentes, defesa das opiniões a partir dessas argumentações, correção ortográfica etc. – (2,0)

Para concluir, gostaria de ressaltar que, conforme o título indica, trata-se de sugestões que poderão ser alteradas e adaptadas às diferentes situações. O mais importante é mostrar seriedade no estabelecimento dos critérios para avaliar as atividades propostas no ambiente.

Referências

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. Implicações e efeitos da Lei nº 10.639/03 em três conjuntos de livros didáticos de Língua Portuguesa. In: SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais no contexto escolar: diálogos com a Lei nº 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 139-149.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer 03/2004, de 10 de março do Conselho Pleno do CNE. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

COSTA, Cândida Soares da. O negro no livro didático de Língua Portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores. Cuiabá: EDUFMT, 2007.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CEAO/CED, 1995.

Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professores/as em Gênero. Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009 – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília; SPM, 2009.

SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EdUFBA, 2001.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

Diversidade Sexual

Políticas Públicas Educacionais para o Enfrentamento à Homofobia nas Escolas

Prof. José Zuchiwschi¹

Um pouco de história

Os assim chamados novos movimentos sociais, ou movimentos de minorias, como os movimentos feminista, negro, indígena e homossexual, surgiram, na América Latina, após a retomada, em muitos países, da liberdade democrática após longos períodos de ditaduras militares e, também, como reflexos modernizantes em função das mudanças políticas, econômicas e culturais que já vinham tomando lugar na Europa e nos Estados Unidos na década de 1970.

¹ Professor Adjunto II do Departamento de Teoria e Fundamentos - TFF, Faculdade de Educação - FE, da Universidade de Brasília - UnB. É membro das áreas de pesquisas em Educação Ambiental e Ecologia Humana, Multiculturalismo e Saberes. Concluiu o doutorado em Antropologia Cultural pela Universidade de Brasília - UnB (1998). Especializou-se em Avaliação Educacional de Nível Superior e Institucional pela Faculdade de Educação da UnB (1998). Também é especialista em Gestão e Direitos Humanos pela SEDH/PR (2005). Foi Coordenador da Rede de Formação de Professores para a Diversidade no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD no Ministério da Educação – MEC. Foi Avaliador ad hoc dos cursos de Ciências Sociais e Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. É Membro Executivo da Comissão de Implantação das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos na Universidade de Brasília - UnB. Ainda como Membro Executivo, o Prof. José Zuchiwschi coordenou o GT de Combate à Homofobia na UnB e, atualmente, é o coordenador da Coordenação da Diversidade Sexual da Diretoria da Diversidade, vinculada ao Decanato de Assuntos Comunitários da UnB.

De acordo com a teoria das dinâmicas das minorias de Maihlot (RIBEIRO, 2004), esses novos movimentos sociais anômicos tinham a característica da afirmação autorreflexiva na busca da consolidação de identidades diferenciadas enquanto minorias políticas e sociais frente a uma maioria política hegemônica. O passo seguinte, nas décadas de 1980 e 1990, seria a releitura desses movimentos sociais como minorias ativas, ou nômicas (RIBEIRO, 2004). Nessa nova abordagem teórica, as minorias anômicas que constituíram grupos de indivíduos definidos por estarem fora e à margem do processo político decisório e reivindicatório abrem caminho para os movimentos de minorias nômicas, ou ativas, as quais possuem não só projetos políticos reivindicatórios bem definidos, mas também outro tipo de organização e de militância diferenciada, baseados não apenas no confronto entre forças, mas na negociação tácita e na procura do estabelecimento de políticas públicas efetivas e soluções aceitáveis para todos os indivíduos de cada grupo específico.

Aqueles que acompanham a trajetória dos movimentos negro, indígena, feminista e homossexual no Brasil, percebem que nas últimas décadas – notadamente após a participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001 – houve um fortalecimento da luta e visibilização pelos direitos humanos desses segmentos sociais (ZUCHIWSCHI, 2005), o qual forçou a abertura de diálogo entre o Estado e os movimentos civis organizados.

Movimento homossexual e o combate à homofobia

A exemplo do que diz Norberto Bobbio em seu “A era dos direitos” (1992), vivemos em uma era em busca dos direitos individuais, mas, a cada direito conquistado, outros tantos ainda estão por vir. Ainda que haja muitos direitos adquiridos, falta colocá-los em prática no nosso dia a dia.

Portanto, ainda que pesem algumas poucas conquistas obtidas em defesa dos direitos dos homossexuais brasileiros, em função

do fortalecimento e da organização política e reivindicatória do movimento homossexual no Brasil, como a garantia de alguns direitos civis individuais (pensão/INSS, planos de saúde, declaração conjunta de imposto de renda – IR, união estável e união civil em juízo), não são insuficientes para assegurar aos homossexuais brasileiros (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros e intersexuados – LGBTTTT²) a plena cidadania igualitária e serviços públicos básicos, como a saúde e a segurança, os quais ainda expõem, de forma contundente e alarmante, o alto índice de violência física e moral a que são submetidos cotidianamente os homossexuais brasileiros.

Sabemos que no Brasil a homofobia – termo que designa o ódio, a aversão e a discriminação alimentados por preconceito de orientação afetivo-sexual – é prática rotineira em casa, na rua, no trabalho e, infelizmente, inclusive nos ambientes escolares em todos os níveis – fundamental, básico e superior.

Muito embora alguns pesquisadores já optem pelo termo homofobia nos ambientes escolares (DINIZ, 2011), outros ainda utilizam o termo bullying homofóbico. Para aqueles pesquisadores que preferem utilizar o termo homofobia (talvez um termo conceitual mais acadêmico e político), o termo bullying, do inglês bully, que significa valentão ou provocador, soa como um neologismo que diminui a força política do termo homofobia, pois parece ser mais “palatável” à sociedade conservadora, que coloca tudo em uma mesma categoria de “brincadeira” ou “jocosidade” e trata o “assunto” como casos isolados e individualizados de indisciplina ou problemas de relacionamento ou convivência, outros como “casos de polícia, que dizem respeito unicamente aos indivíduos envolvidos (agressor e agredido) e seus pais ou responsáveis.

Ainda que o termo bullying não possua uma tradução fiel para o português, e já tenha se tornado um termo corrente, espe-

² Para um maior entendimento do significado histórico das “letrinhas”, recomendo a leitura dos livros: “Sopa de lettrinhas”, de Regina Facchini (2005) e “Na trilha do arco-íris”, de Júlio Assis Simões (2009). Quanto aos direitos LGBTTTT, recomendo a leitura do livro: “Legislação e jurisprudência LGBTTTT”, do Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero – ANIS (2007).

cialmente na área educacional para designar o abuso verbal e físico sistemático sofrido por alunas e alunos (crianças, jovens e adultos) por parte de seus colegas, professores/as e funcionários/as nos ambientes escolares, por possuírem características diferentes daquelas socialmente aceitas ou tidas como padrão, este se refere a todo tipo de discriminação, seja por origem, raça, cor, etnia, deficiência física, religião e condição social, e não trata de forma direta os casos de violência homofóbica nas escolas, um problema social grave, com consequências traumáticas para aquelas ou aqueles que as sofrem cotidianamente. O termo homofobia, por ser genérico, já tem sofrido alterações em seus usos, de acordo com as orientações dos grupos homossexuais organizados; assim, surgem termos mais específicos como: lesbofobia (aversão a lésbicas), transfobia (aversão a travestis e transgêneros) e também bifobia (aversão a bissexuais).

Por isso, falar sobre homofobia nas escolas extrapola o âmbito meramente acadêmico, teórico ou conceitual e recai sobre ações concretas e pragmáticas da participação de grupos LGBTTTI organizados na construção de políticas públicas efetivas de permanente visibilidade e garantia de direitos constitucionais, especialmente na área educacional, não só por meio de ações legais e jurídicas, tais como a institucionalização de programas como Brasil Sem Homofobia (2004) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2005), mas também com a adoção e implementação de cursos de formação continuada de professores a distância, como o curso de Gênero e Diversidade na Escola (GDE), promovido pelo Ministério da Educação em convênio com várias universidades em todo o país, a exemplo da Universidade de Brasília – UnB, já em sua terceira edição.

Com a criação do Programa Brasileiro para o Combate à Violência e à Discriminação a GLTTB [sic] e a Promoção da Cidadania Homossexual, em 19 de novembro de 2003, fruto de uma resolução do Conselho Nacional de Combate à Discriminação; da Secretaria Especial de Direitos Humanos – SEDH do Ministério da Justiça e do subsequente lançamento do Programa Brasil Sem Homofobia, em abril de 2004, foram apresentadas propostas para a implantação de

políticas públicas, concretas e efetivas, de inclusão e visibilidade homossexual na educação brasileira em todos os níveis.

Tais propostas, embora sejam um conjunto ideal de proposições futuras de políticas públicas efetivas de inclusão social e de direitos humanos de grupos historicamente organizados, como os negros, mulheres, indígenas e, especialmente, homossexuais, por serem inovadores, ainda causam calorosos debates políticos, ideológicos, religiosos e também acadêmicos.

A questão da implantação e manutenção de políticas públicas, concretas e efetivas, de inclusão e visibilidade da diversidade sexual na educação brasileira em todos os níveis torna-se cada vez mais necessária e urgente, especialmente se comparada aos avanços observados em relação a outros grupos sociais organizados. Ainda estamos muito longe de obter os mesmos espaços e grau de respeito conquistados pelos movimentos negro, indígena ou das mulheres, tanto no âmbito do Ministério da Educação, especialmente junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi (ZUCHIWSCHI, 2004), como nas secretarias de Direitos Humanos, Igualdade Racial ou das Mulheres, por exemplo.

Passada quase uma década desde a sua divulgação, o Programa Brasil Sem Homofobia representa, hoje, nada mais que um documento ultrapassado de proposições de uma série de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate às várias formas de violação dos direitos humanos LGBTTTI. Originalmente, no programa estariam empenhados vários ministérios e secretarias do Governo Federal, como o Ministério da Saúde, o Ministério da Justiça, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Educação, na implantação de ações e estabelecimento de políticas públicas inclusivas em relação aos homossexuais, garantindo assim a promoção de um contexto de aceitação e respeito à diversidade, de combate à homofobia e de mudança de comportamento da sociedade brasileira em relação às lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros e intersexuados.

Dentro da educação formal – que compreende, no sistema regular de ensino, escolas, faculdades e universidades públicas e particulares –, a inclusão do tema da homossexualidade pode ser percebida

distintamente. Enquanto no terceiro grau temos uma maior abertura para a discussão do tema (em termos curriculares ou de pesquisas), nos níveis abaixo, no ensino médio e fundamental, o silêncio é quase absoluto. Mesmo assim, em quase todos os níveis, a iniciativa da inclusão do tema da homossexualidade parece ser, ainda, uma questão de iniciativa própria e pouco incentivada do professor ou da escola isoladamente, haja vista o grande número de professoras e professores da rede pública de ensino que atendem aos cursos de formação continuada em gênero e diversidade sexual nas escolas.

Isso é o que podemos observar desde a primeira edição do curso GDE, da UnB, corroborando para o que já nos alertava, desde 2004, a pesquisa realizada pela Unesco (UNESCO, 2004), ano de lançamento do Programa Brasil Sem Homofobia, sobre o perfil dos professores brasileiros.

Em sua maioria, os professores reclamam da dificuldade em incluir o tema transversalmente ou ligar o tema da homossexualidade às questões cotidianas ou específicas de suas disciplinas. No entanto, a questão aqui é saber a que tipo de capacitação ou treinamento esses professores estarão sujeitos, fora do controle e da participação efetiva da própria comunidade homossexual organizada, tanto em nível local ou nacional. Esse aspecto da pesquisa mencionada também tem sido reforçada por outras tantas que se seguiram ao longo dos últimos anos, como as realizadas pela ONG Ecos – Comunicação em Sexualidade (ECOS, 2011). Graças a essas pesquisas de campo, sabe-se, hoje, muito bem, sobre as dificuldades encontradas em todas as escolas brasileiras, públicas ou privadas e em todos os níveis, com a falta de condições físico-financeiras que vão desde as limitações de tempo, a escassez de material didático específico, até o despreparo dos/as próprios/as professores/as, do corpo técnico e gestores/as educacionais que leva à insegurança em abordar o assunto homossexualidade ou diversidade afetivo-sexual em sala de aula, assim como outros tantos temas contemporâneos, tais como a violência e o abuso sexual (mulheres, jovens e crianças), saúde e direitos reprodutivos da mulher, o racismo, o uso de drogas e dependência química, entre outros.

No entanto, a própria estrutura jurídica, administrativa e organizacional do sistema e da rede de ensino público ou privado, além do conservadorismo de gestores, educadores e demais profissionais da educação em lidar com o tema da homossexualidade, sem contar com a própria opinião pública preconceituosa (RAMOS, 2001), manipulada por grupos de interesse político-ideológicos e/ou religiosos fundamentalistas, que erroneamente receia que informações precisas sobre a homossexualidade e a diversidade sexual possam incentivar suas práticas, transformam a tarefa de cada educador/a no sentido de diminuir o preconceito homofóbico e o respeito à diversidade afetivo-sexual diferenciada em algo ainda mais difícil.

A participação do Ministério da Educação ocorre não só no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia, mas também desde a primeira edição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), em conjunto com outros ministérios, com a preocupação de garantir e promover a cidadania de lésbicas, gays, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuados, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbica, respeitando-se a especificidade de cada um desses grupos, o que deveria pautar-se em, pelo menos, três eixos principais de ação: a pesquisa, a formação de profissionais e a implementação curricular do tema, especialmente a dos Direitos Humanos LGBTTTI; além, é claro, do acompanhamento e avaliação institucionais de programas, projetos e ações afirmativas educacionais LGBTTTI.

Inúmeras pesquisas desenvolvidas por diversos programas do Ministério da Educação, universidades, núcleos de pesquisas e ONGs na área da educação inclusiva e respeito às diversidades, de gênero, diversidade sexual, de raça e etnia giram em torno do fortalecimento, institucionalização de políticas educacionais por meio de mapeamentos e diagnósticos situacionais, elaboração de planos e materiais didático-pedagógicos específicos que, por isso, sofrem todo um processo de seleção que respeita normas, critérios e parâmetros próprios e específicos de cada programa. Mesmo assim, o tema da homossexualidade e educação, ou Direitos Humanos LGBTTTI, ainda caminha timidamente nesta direção, não possuindo o mesmo sta-

tus ou importância em comparação às outras áreas de interesse para a formação do profissional de educação. Recentemente, o Ministério da Educação destinou apenas uma pequena verba a poucos projetos propostos por universidades e outras organizações LGBTTTI em todo o país para a área de educação. A questão do incentivo financeiro, especialmente com relação à distribuição seletiva dos cada vez mais poucos recursos públicos destinados à educação e especialmente ao combate à homofobia, é um fenômeno observado desde a década de 1990 (TREVISAN, 2002).

No Brasil, o que vem ocorrendo com a receptividade (institucionalização) de políticas educacionais inclusivas de temas relativos às questões étnico-raciais (indígena ou afro-brasileira), amparadas legalmente por meio da edição das Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que obrigam o ensino da história e cultura negras (afro-brasileira) e indígenas nas escolas públicas de ensino fundamental, ou, ainda que pese estar presente como um dos eixos transversais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), é que o tema da “orientação sexual” melhor seria se fosse chamado de “educação sexual” nas escolas, onde se percebe que a questão de gênero, da sexualidade e o respeito à diversidade afetivo-sexual ainda está longe de conseguir o mesmo status legal e formalização (normatização) institucional na área educacional.

Ainda que se tenham eixos de pesquisa para o fortalecimento de políticas educacionais LGBTTTI em todos os níveis educacionais, é preciso manter-se atentos aos quadros-diagnósticos alarmantes sobre a homofobia e as violências de gênero, raça e etnia na educação brasileira. Pesquisas acadêmicas mais recentes dão conta das condições reais e cotidianas de discriminação e violências físicas e verbais sofridas por alunos e professores homossexuais nas escolas e universidades em todo o país (GROSSI, 2005). Por isso, é importante que professores/as, gestores/as educacionais estejam atentos/as e preparados/as para o acolhimento de denúncias e o acompanhamento dos casos de homofobia, racismo e misoginia nas escolas. Para tanto, é preciso congregiar o maior número de dados objetivos e informações sistematizadas que a pesquisa científi-

ca pode oferecer. Somente assim, será possível estabelecer formas mais eficazes de ações pontuais para a formação profissional em educação, respeitando-se as características sociais, culturais e econômicas específicas de cada região do país.

Dessa forma, compartilho com a maioria dos especialistas brasileiros a ideia de que a melhor maneira para se atingir os objetivos quanto ao respeito às diversidades econômicas, sociais, culturais, religiosas e sexuais está, em grande medida, no processo de formação continuada de gestores, educadores e demais profissionais da educação, como o bem-sucedido curso GDE ofertado, em sua terceira edição, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, atendendo professoras e professores da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Sabemos, por outro lado, que o trabalho de sensibilização no ambiente escolar deve ocorrer por diversos meios, desde a promoção de seminários, palestras, oficinas e encontros em parcerias com os setores acadêmicos e a sociedade civil organizada voltado para a discussão e apresentação de planos e ações voltadas à inclusão educacional, como ofertados, com muita frequência por vários ministérios, incluindo o Ministério da Educação, e outras secretarias especiais voltadas para o atendimento de grupos organizados específicos, tais como negros, indígenas e mulheres, mas que ainda carece promover de forma mais contundente a visibilidade homossexual, a violação dos direitos LGBTTTTI e a questão da homofobia nas escolas brasileiras.

Dessa forma, ainda que ações do Ministério da Educação tenham tentado estimular o debate acadêmico e a formação continuada de professores/as em torno de conceitos para além de raça, etnia e preconceito de gênero, outros tantos ligados à discriminação por orientação sexual, à homofobia e às violências verbais e até mesmo físicas contra os homossexuais nas escolas, parece, mais do que nunca, trancadas nos armários escolares e relegadas a um silêncio conspirador. Para além disso, muito pouco, até então, tem sido feito para estimular um debate saudável entre educadores, pesquisadores acadêmicos, ONGs, ativistas e a sociedade em geral. Por isso é que se

deve ampliar o entendimento de políticas públicas, programas e ações afirmativas em seu sentido mais amplo, isto é, integrado e integrador, não só em termos jurídicos, mas sobretudo educacionais, culturais e de direitos humanos. O poder público em todos os níveis – federal, estadual e municipal – deve ampliar o diálogo com a sociedade civil organizada e, especialmente, com o movimento LGBTTTI para que se alcancem políticas públicas e ações afirmativas nacionais de inclusão e visibilidade social, em particular com relação às antigas reivindicações contidas no Programa Brasil Sem Homofobia e ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos já existentes, sem concessões político-partidárias ou ideológicas.

Sabemos que a sensibilização ou capacitação de educadores, gestores e profissionais de educação para a questão da diversidade sexual e homofobia, no Brasil, está apenas no começo, mas só surtirá efeito se for parte de um processo continuado com base legal que o ampare como ação permanente em defesa do direito homossexual à educação plena e de qualidade.

Quanto ao acompanhamento e avaliação dos programas, projetos e ações, cabe não somente aos órgãos e tecnólogos da administração pública em todas as suas instâncias, mas também, talvez especialmente, contar com a participação efetiva das organizações civis LGBTTTI e seus representantes, além da colaboração de institutos e órgãos externos e independentes específicos para esse fim.

No entanto, ainda há de se reivindicar a institucionalização de programas e projetos, tais como o Projeto Escola Sem Homofobia, para combate à violência física e moral da população LGBTTTI nas escolas, e acompanhar sua efetivação (execução, acompanhamento e avaliação). Esse sistema de acompanhamento deve ser incluído como novos campos e itens a serem avaliados, tais como a inserção de programas de ação social desenvolvidos pelas universidades federais ou por instituições particulares de ensino superior e também junto às secretarias estaduais e municipais de educação. Dentro desses itens a serem avaliados, deve-se incluir, também, a ação social de apoio aos grupos organizados (professores, pais e alunos/as homossexuais) ou à comunidade homossexual em geral

que trabalhe com a capacitação de professores, gestores e demais profissionais da área de educação.

O acompanhamento e a avaliação dos cursos em todos os níveis de educação devem ter a preocupação de inserção curricular, inter e transdisciplinar, de alguns itens relativos à questão da diferenciação afetivo-sexual, homofobia e a violência sexual nas escolas, além de mapear alunos/as e professores/as por meio da aplicação de questionários socioeconômicos com a intenção de obter dados objetivos quanto à condição de vulnerabilidade dos homossexuais na educação brasileira com características locais e a promoção de políticas de acolhimento e canais de denúncias de violação dos direitos humanos, homofobia ou quaisquer outros tipos de violência sexual.

Programas e projetos de combate à homofobia nas escolas: o Programa Brasil sem Homofobia e o Projeto Escola sem Homofobia – aonde foram parar?

O Programa Brasil sem Homofobia e o Projeto Escola sem Homofobia, ainda que um conjunto ideal de proposições futuras, assim como as políticas públicas de inclusão social e de direitos humanos de grupos historicamente organizados, como os negros e indígenas, devem ser amplamente debatidos com as entidades representativas, isto é, grupos civis organizados, tais como associações, institutos, fundações, sindicatos, partidos políticos, organizações não governamentais, órgãos públicos e instituições de ensino públicas e privadas, isto é, a academia.

A questão da centralização dos movimentos (controle), da terceirização (“ONGzação”) e “financeirização” – que também envolve a educação e a produção acadêmica e intelectual – precisa ser discutida, redimensionada e (re)politizada, em seu sentido mais amplo e não apenas “ideologizada”.

Dentre as proposições do Programa Brasil Sem Homofobia encontra-se o estímulo à produção e publicação de conhecimento acadêmico e pesquisas relacionadas ao tema da homossexualidade, programa de educação sexual continuada com ênfase nas orientações

afetivo-sexual, inclusão de temas relativos à sexualidade, homofobia, violação dos direitos humanos.

No entanto, desde a década de 1980, a academia ainda está voltada para o estudo da identidade homossexual, tem efetivamente trabalhado muito pouco na crítica ao modelo sexista, heterocêntrico e heteronormativo que ainda impera nas relações de poder em todas as instâncias de nossa sociedade, desde as familiares até as estruturas mais profundas da organização do Estado brasileiro.

Diante de programas de sensibilização, muitas vezes repetitivos e desgastantes, promovidos por ONGs, o movimento homossexual, em conjunto com a academia, para além dos critérios da “educação sexual”, reprodução humana e saúde pública como pontos temáticos para a inclusão transversal da homossexualidade e dos direitos humanos LGBTQTTI nos currículos escolares e dos programas governamentais para o acompanhamento e avaliação de conteúdos programáticos, materiais didáticos e avaliações institucionais, deve responder ao conjunto da sociedade com uma crítica mais contundente com relação às responsabilidades políticas do Estado na valorização não discriminatória de todos os cidadãos e cidadãs brasileiras, no combate efetivo contra qualquer forma de violência física, verbal, moral e simbólica, do respeito à diversidade e proteção aos direitos humanos.

A partir desses pontos levantados, impõe-se a questão: é possível crer na adoção de políticas e estratégias “universais” ou “globalizantes” sobre os direitos homossexuais no Brasil?

Ao apagar das luzes do governo Lula, um caso emblemático ocorreu no final do ano passado, 23 de novembro de 2010, em Audiência Pública “Escola sem Homofobia”, na Câmara dos Deputados, em Brasília. O “evento” foi promovido pelas Comissões de Direitos Humanos e Minorias e Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Participaram membros da Frente Parlamentar pela Cidadania LGBT, Nações Unidas sobre HIV/Aids – Un aids, Ministério da Saúde, Coordenação Política Nacional da Articulação Brasileira de Lésbicas – ABL, Articulação Nacional de Travestis e Transexuais – Antra, Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT e representantes das ONGs vencedoras do edital

para o Projeto Escola Sem Homofobia (Secadi/MEC), no valor de R\$ 1.900.000,00 (um milhão e novecentos mil reais): as ONGs Pathfinder do Brasil, Reprolatina e Ecos – Comunicação em Sexualidade.

Uma Audiência Pública refere-se à prestação de contas ao Congresso Nacional e à população em geral sobre o andamento e os gastos referentes a alguma ação governamental. No entanto, esse “evento” transformou-se em uma manifestação de apoio político e partidário, correndo-se o risco da utilização do mote do “combate à homofobia” do evento para o apoio às medidas de controle da mídia e censura à imprensa (projeto “congelado” nesta nova gestão).

Em função das demandas do programa governamental “Brasil sem Homofobia”, mencionado anteriormente, com relação à educação, a Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), do Ministério da Educação, lançou mais um edital para a elaboração de material didático (pesquisas, cadernos e vídeos) para o combate à homofobia nas escolas. A polêmica acabou envolvendo as bancadas conservadora, religiosa e evangélica no Congresso Nacional e um movimento contra a distribuição do “kit gay”.

O kit de material educativo proposto é bastante complexo porque proporciona ao professor muitas possibilidades para trabalhar com a temática da homofobia na escola. O material permite vários tipos de combinações, os audiovisuais vêm acompanhados com guias de orientação, com sugestões de práticas e de discussão.

O MEC deveria colocar esse material (seis mil cópias), que, a princípio, será impresso para as escolas, e a Ecos ter autorização para de fato, imediatamente, uma vez aprovado, disponibilizar esse material via web para todo o país; não só para todo o país, mas para fora do país também, para todas as pessoas que tiverem interesse. Então, o material está à disposição e logo mais estará em nosso site. A Ecos capacitou, em setembro de 2010, 200 profissionais ligadas à educação de todos os estados brasileiros com a utilização desses materiais. A maior polêmica está nos três vídeos produzidos “Encontrando Bianca” (5 minutos de duração), sobre a transexualidade; “Probabilidade” (7 minutos), sobre a bissexualidade, e “Torpedo” (4 minutos), sobre a lesbiandade (ECOS, 2011).

Após polêmica levantada pela bancada religiosa conservadora do Congresso Nacional brasileiro contrária à distribuição de material didático para o combate à homofobia nas escolas produzido pelo Ministério da Educação – MEC, a Presidência da República suspendeu o Programa Escola sem Homofobia por período indeterminado.

Espera-se que os projetos, aprovados em comissão, com a participação de representantes do movimento homossexual, possam, ainda, ser executados. Sobre o Projeto Escola Sem Homofobia, ou o assim pejorativamente conhecido como “Kit Gay” (ECOS, 2012), passados mais de dois anos de sua apresentação, ainda hoje se encontra sob análise do Ministério da Educação e também do Tribunal de Contas da União – TCU, que quer saber sobre a paralisação do projeto e os recursos já empenhados (TCU, 2012).

“O Brasil Sem Homofobia é um bom exemplo. Em sua introdução, há a seguinte informação oficial: “O Plano Plurianual – PPA 2004/2007 definiu, no âmbito do programa Direitos Humanos – Direitos de Todos, a ação denominada Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Porém, esta ação não existe no PPA, o que significa que o documento “Brasil Sem Homofobia” é apenas uma carta de intenções, e não um conjunto de políticas públicas para este segmento, pois, além de não existir no PPA já aprovado, o governo federal não apresentou nenhuma emenda na revisão para a efetivação deste programa. Será que querem reavivar a obra shakespeariana “Muito barulho por nada”? Será que este documento é apenas um produto de marketing?”

(PPA 2004/2007: Uma estratégia para superar desafios? Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesc, Nota Técnica n° 95, dezembro de 2004, Brasília/DF, p. 15)

Referências

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL SEM HOMOFOBIA: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

DINIZ, Débora. “Plano Nacional de Educação e a Questão da Homofobia. In: Seminário Plano Nacional de Educação: “Mobilização Nacional por uma Educação sem Homofobia”, realizado na Câmara dos Deputados, no dia 23 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=NgjpEurmKiU>. Acesso em: 03/09/2012.

ECOS – COMUNICAÇÃO EM SEXUALIDADE. Escola Sem Homofobia. Disponível em <http://www.ecos.org.br/index2.asp>. Acesso em: 03/09/2012.

FACCHINI, Regina. Sopa de letrinha?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

GROSSI, Miriam Pilar et al. (ed.) Movimentos sociais, educação e sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PLANO PLURI ANUAL – PPA 2004/2007: uma estratégia para superar desafios? Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesc, Nota Técnica nº 95, Brasília, dezembro de 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. / Coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambros Pereira; Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

RAMOS, Silvia. Disque Defesa Homossexual: narrativas da violência na primeira pessoa. Rio de Janeiro: Comunicações do ISER, número 56, ano 20, 2001.

RIBEIRO, Aldry Sandro Monteiro. A militância homossexual: um estudo a partir da teoria das minorias ativas. In: LOPES, Denilson. Imagem e Diversidade Sexual: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004.

SIMÕES, Júlio Assis. Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT. São Paulo: Perseu Abramo, 2009.

TREVISAN, João Silvério. Devassos no paraíso. A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 5ª edição, Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU. Representação Kit Anti-Homofobia. Disponível em: <https://contas.tcu.gov.br/juris/Sv1HighLight;jsessionid=01669E30166C-FA12EC4CD80FF9B924F1?key=ACORDAO-LEGADO=109679-&texto686=6f6d666f626961f&sort=&ordem=&bases-ATO-PESSOAL;ACORDAO-LEGADO;DECISAO-LEGADO;RELACAO-LEGADO;PROCESSO-EXTERNO;NORMATIVOS;PORTAL-PUBLICO;ACORDAO-RELACAO-LEGADO;ATA-SAGAS;&highlight=686f6d6f666f626961>. Acesso em: 03/09/2012.

ZUCHIWSCHI, José. Educação e Direitos Humanos. Revista Interações, v. 7, nº 11, setembro de 2005.

_____. Tirando a homossexualidade do armário escolar. In: LOPES, Denilson. Imagem e Diversidade Sexual: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2.

Gênero e Diversidade na Escola: as experiências, os imponderáveis e as aprendizagens com a tutoria

Renata Nogueira da Silva¹

Introdução

O objetivo desse artigo é refletir sobre a experiência da prática de tutoria no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), na Universidade de Brasília (UnB), durante o ano de 2013, focando os processos de interação entre tutor/a e cursistas. O texto será dividido em duas partes. Na primeira seção, interpreto alguns cenários do curso GDE nos quais as atividades de tutoria ganham corpo e forma. Na segunda parte, analiso a organização dos fóruns e as respostas/argumentações dos/as cursistas diante das problemáticas colocadas.

O curso Gênero e Diversidade na Escola está presente em todas as regiões do país. Trata-se de uma proposta de formação a distância voltada exclusivamente para profissionais da educação básica. No caso de Brasília, tal formação coloca em relação professores/as da Secretaria de Educação/DF e da UnB, os/as quais assumem distintas funções dadas as circunstâncias do curso. As interações desses/as professores/as em tempos e espaços diversos, bem como a articulação de várias instâncias (UnB, Secretaria de Educação do DF e Governo Federal, por exemplo), têm possibilitado a formação con-

¹Mestra em Antropologia Social (UnB), professora de Sociologia da Secretaria de Educação do DF, tutora do GDE/Brasília. reerenogueira@yahoo.com.br.

tinuada de inúmeros professores/as nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.

No Brasil, o Moodle é a plataforma oficial para educação a distância homologada pelo MEC, e é nela que o curso GDE ocorre. O Moodle possibilita, entre outras coisas: o aprimoramento do conhecimento científico-tecnológico dos envolvidos e estimula a interação ativa de seus participantes. Nesse processo, cursistas, professores/as e tutores/as não são apenas usuários de tecnologia e/ou receptores de informações, mas sim produtores/as ativos de conhecimentos. O ambiente virtual torna-se um ambiente privilegiado de aprendizagem, no qual os saberes e conhecimentos produzidos, reproduzidos e colocados em circulação são acionados e interpretados de diferentes formas pelos participantes do curso.

Na modalidade de ensino a distância, o/a aluno/a e o/a cursista, no caso do GDE, têm à disposição diversas ferramentas tecnológicas que podem potencializar suas linguagens e ampliar seus instrumentos de comunicação. Vale lembrar que, de acordo com Lévy (1996), virtual é toda entidade ‘desterritorializada’ capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular” (p. 47). Para o autor, o virtual não está em oposição ao real e é o que existe em potência e não em ato. Nesse sentido, as experiências vividas, tanto no ambiente virtual quanto em momentos presenciais do curso, devem ser pensadas em suas capilaridades uma vez que reverberam em outros tempos e espaços.

Levando em consideração a dinâmica do curso GDE, sugiro pensá-lo como uma comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR). Tal conceito foi proposto por um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que, há mais de quinze anos, atuam com as tecnologias de informação, comunicação e EaD. De acordo com esse grupo de pesquisadores, uma CTAR é orientada pelas seguintes premissas:

1 – a convicção em que uma educação tecnológica pode ser baseada no diálogo, em oposição à mera transmissão verti-

calizada e assimétrica de conteúdos e conhecimentos; 2 – a ação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos deve prevalecer sobre a competição individualizada; 3 – a aprendizagem deve valorizar o trabalho reflexivo, em vez do simples acúmulo de informações; 4 – a comunicação em rede deve voltar-se para a convivência, em vez de levar ao isolamento no individualismo; e 5 – finalmente, a afirmação de uma educação a distância direcionada para uma ação transformadora, em vez de atividade meramente reprodutora de conhecimentos sem compromisso com a mudança da realidade dos educandos (PONTES, 2011, p. 20).

Considerando a perspectiva interativa e colaborativa que passa toda a proposta do curso GDE, é plausível pensá-lo como uma comunidade de trabalho de aprendizagem. E, nesse cenário, são dignas nota as atividades desempenhadas pelo tutor/a nesse processo. No ambiente virtual de aprendizagem do curso GDE, o/a tutor/a é um/a mediador/a que, entre outras coisas, procura aproximar o ensino da aprendizagem, bem como facilitar a criação de vínculos e a produção coletiva entre os envolvidos. As interações estabelecidas entre tutor/a e cursista são reconstruídas constantemente, dinamizando o processo de aprendizagem mediado pelo/a tutor/a (KONRATH, TAROUÇO e BEHAR, 2009).

Cenários da tutoria

A modalidade de educação a distância é efetivada através do uso intenso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2009). Nessa modalidade de ensino, os/as alunos/as – os/as cursistas, no nosso caso – têm autonomia na gestão do tempo e horário de estudo, habilidade que precisa ser construída e exercitada, já que fomos educados em formas ensinar e aprender.

Conforme sublinha Gadotti (2009), na educação a distância é imperativo que o/a aprendiz saiba o que quer e esteja motivado para

tal, pois o/a tutor/a apenas orienta o/a estudante, este/a tem participação ativa na sua própria formação.

No curso GDE, os/as cursistas são alocados em turmas e cada turma tem um/a tutor/a responsável. Os contatos iniciais entre tutor/a–cursistas e cursistas–cursistas são feitos no ambiente virtual. É importante ressaltar que, no decorrer do curso, encontros presenciais abrem ou encerram cada módulo de discussão nos quais professores/as–formadores/as, tutores/as, coordenação, supervisão e cursistas podem, entre outras coisas, resolver situações que estão impedindo o acesso dos cursistas ao ambiente virtual, interagir com os cursistas e tutores de outras turmas, conversar com os professores, discutir o andamento do curso, avaliar os fóruns e as atividades desenvolvidas até o momento.

As apresentações pessoais e a socialização das expectativas dos participantes geralmente compõem o fórum de apresentação. As respostas desse fórum são bem heterogêneas, alguns cursistas apontam seus anseios e perspectivas em relação às temáticas debatidas no curso de forma detalhada, outros são mais sucintos, e ainda há aqueles que apenas sinalizam suas experiências profissionais. A seguir algumas apresentações:

Sinto-me muito grata e privilegiada por participar deste curso. Sou professora da rede pública do DF há dez anos, mas atuo com público adolescente e jovem há quase 15 anos, fato que sempre permitiu me deparar com tantas situações de preconceitos, discriminações e injustiças de toda ordem. Ao longo do processo, entendi que muitas dessas situações eram oriundas de estereótipos socialmente estabelecidos e não questionados... Enfim, sempre fui muito questionadora e aqui estou para trazer minhas dúvidas, buscar vivências e trocar experiências que possam me enriquecer, além de diagnosticar e dirimir minhas próprias construções equivocadas.

(G. V., cursista do GDE 2013)

Sou V, tenho 35 anos e sou professora há 13. Atualmente, dou aulas no Centro de Ensino Y. Sou professora de Artes Visuais. Gosto de dar aulas, mas, diante de tantos entraves, às vezes desanimo e penso em mudar de profissão. Gosto muito de ter aulas também, de aprender, de ouvir outras opiniões, outras perspectivas e, por isso, me inscrevi neste curso. Quero fazer outra graduação ainda este ano. Tudo relacionado ao mundo das artes me interessa: artes visuais, música, literatura, cinema, dança, teatro... Durante o período do meu Bacharelado em Artes Plásticas na UnB, descobri os estudos feministas e as discussões de gênero e me interessei muito. Quando comecei a dar aulas, deixei os estudos da temática de lado e comecei a estudar mais e participar de cursos sobre as questões relacionadas a racismo, cultura africana e afro-brasileira. Com este curso, vi uma oportunidade de juntar tudo e continuar conhecendo mais, produzindo conhecimento e, sobretudo, melhorando minhas práticas em sala de aula. Tenho algum receio em relação a cursos a distância, pois prefiro as discussões cara a cara, porém, pretendo deixar este preconceito de lado e tirar o melhor proveito desta experiência.

(V. S., cursista do GDE 2013)

As motivações e as expectativas em relação ao curso são variadas e constituídas na interface dos interesses pessoais e profissionais. Além dos desafios impostos pela peculiaridade das temáticas do curso, é importante sublinhar que a educação a distância é para muitos/as cursistas uma experiência nova, e provoca inclusive inseguranças e medos.

Identificar os/as cursistas que não fizeram a apresentação e enviar mensagens incentivando a participação é uma tarefa fundamental para o desenvolvimento do curso. Não há um manual a ser seguido que garanta o sucesso da tutoria. Enviamos mensagens individuais, coletivas, planejamos atividades, mas não sabemos como as

atividades serão recebidas pelos/as cursistas. A tutoria é construída e reconstruída no decorrer do curso e à medida que os cursistas dão seus feedbacks. O/a tutor/a precisa atuar para que o maior número possível de cursistas seja conhecido e reconhecido no/pelo grupo como sujeitos que contribuirão nos processos coletivos de aprendizagem.

O curso GDE está organizado em quatro módulos temáticos: 1) Diversidade; 2) Relações Étnico-raciais; 3) Gênero; e 4) Sexualidade e Orientação Sexual. Cada módulo é debatido durante três semanas, com exceção do módulo Diversidade, e é composto por uma série de atividades organizadas a partir do livro-conteúdo do GDE e de outros materiais selecionados pelo grupo de professores/as-formadores/as em debate com os tutores, a supervisão e a coordenação. Cada módulo tem um professor/a-formador/a responsável. Tal professor/a orienta os/as tutores/as na condução dos fóruns, prepara as atividades do módulo e ministra a aula/êncontro na abertura ou fechamento do seu respectivo tema.

Semanalmente, são postados na plataforma vídeos e textos para subsidiar o debate e alimentar os fóruns de discussão e/ou as demais atividades solicitadas naquele período. A partir das atividades sugeridas ocorrem interações tanto entre os/as cursistas quanto entre o/a tutor/a e os/as cursistas. Nesse espaço de debate é possível identificar, entre outras coisas, as apropriações diferenciadas da leitura do material sugerido, bem como pertencimentos e visões de mundo distintas que entram em confronto no diálogo.

No caso do GDE, cabe destacar que estamos falando de um curso preparado por professores/as-formadores/as da UnB, mediado por professores/as-tutores/as da Secretaria de Educação e ministrado para professores/as-cursistas também da Secretaria de Educação. Esse cenário coloca em movimento professores/as de instituições distintas, com graduações diferenciadas, que na situação do curso assumem funções nomeadas de: professor/a, tutor/a ou cursista.

Na condição de professores/as-tutores/as no decorrer do curso, fomos criando estratégias de aproximação e intervenção. Estávamos entres pares, o que, por vezes, demandava um cuidado com a

escolha das palavras e, principalmente, traquejo e paciência nas situações conflituosas entre colegas que colocavam seus argumentos com muita veemência. Foi preciso observar com cautela como os cursistas se posicionavam nos fóruns, argumentavam ou silenciavam nos encontros presenciais e, dentro das possibilidades, dialogar levando em consideração as particularidades de cada cursista, ou pelo menos daqueles que permitiram os vínculos.

Os cursistas criaram maneiras distintas, a depender de seus interesses, tempo e até experiências regressas de interagir no ambiente virtual e nos encontros presenciais. Alguns participaram efetivamente nos encontros presenciais, debateram, demonstrando não só leitura como também reflexão crítica sobre as temáticas envolvidas, mas no ambiente virtual participavam de forma mais tímida. Outros, por sua vez, nos fóruns e no ambiente virtual de modo geral, discutiam, colocavam questões polêmicas, mas nos encontros presenciais ficavam mais calados.

Identificar as maneiras com as quais os cursistas se sentem mais confortáveis para participar e estimular o desenvolvimento de outras formas de interação e produção de conhecimento são atividades constantes da tutoria. O debate e a discussão dos/as cursistas entre si, tanto no ambiente virtual quanto nos encontros presenciais, são momentos importantes de aprendizagem nos quais os/as tutores/as operam como mediadores/as.

Atuar como mediador, tal como sublinha Pallof (2002), implica, entre outras coisas, facilitar esse diálogo sem dominá-lo, estar em igualdade de condições com os alunos, agindo apenas como um condutor do processo, o que significa uma nova função para muitos professores na condição de tutores.

Fóruns de discussão: conflitos, debates e aprendizagens

O fórum de discussão é uma constante nas formas de registros e atividades avaliativas propostas no curso GDE. O fórum é uma ferramenta interativa que possibilita o diálogo assíncrono entre os diversos atores envolvidos no curso. Nesse espaço de in-

teração, os/as cursistas frequentemente acionam imagens, vídeos, textos acadêmicos ou jornalísticos com o intuito de dar legitimidade e sustentação aos seus argumentos. Com esses indicadores em mente, destaco a definição de fórum de discussão de Oliveira e Filho (2006):

(...) uma modalidade de conversação assíncrona, intencional, dirigida a uma finalidade pedagógica de construção/reconstrução de saberes, composta por segmentos interlocutivos que constituem, a um só tempo, objetos de leitura e indicadores da personalidade de seu locutor. (OLIVEIRA e FILHO, p. 2).

O fórum permite a comunicação sem a necessidade de conexão simultânea dos debatedores ao ambiente virtual. A esse respeito, Faria (2002) ressalta:

A relevância pedagógica do fórum é a de ser um espaço sempre aberto a trocas, para enviar e receber comunicações, em qualquer dia e horário, com possibilidade de comparar as opiniões emitidas, relê-las e acrescentar novos posicionamentos e, inclusive, armazenar/anexar documentos do Word, PowerPoint ou outros. Fórum é o lugar para fomentar debates, aprofundar ideias, lançando questões ou respondendo, estimulando a participação e o retorno dos alunos, ficando registradas nominalmente, datadas e visíveis, as contribuições de todos os participantes cadastrados (FARIA, 2002, p. 134 e 135).

O fórum é uma ferramenta que potencializa a produção colaborativa e dialógica, já que, ao responder às questões, espera-se que os cursistas leiam as contribuições postadas e dialogue com elas. As questões mobilizadoras dos fóruns devem fazer links entre as discussões teóricas do curso e aquelas do cotidiano dos cursistas, incentivando, assim, a reflexão sobre a realidade social e possíveis inter-

venções. A seguir, socializo perguntas norteadoras de um fórum de discussão do módulo Relações Étnico-raciais:

Dando continuidade ao nosso módulo Relações Étnico-raciais, queremos que vocês, com base na leitura dos textos propostos, discutam, neste fórum, os seguintes pontos:

1. De modo geral, como a sociedade lida com as desigualdades?
2. Quando falamos de desigualdade, estamos falando de justiça?
3. Qual a relação entre diferença e desigualdade?
4. Como os estereótipos afetam nossas visões de negros e indígenas na sociedade brasileira?
5. No que concerne à mudança de atitudes, como podemos inserir em nosso cotidiano e em nossas práticas sociais essa educação para as relações étnico-raciais?
6. Dê dois exemplos de ações que podem ser desenvolvidas, de forma permanente, na sua escola.

(Fórum para discussão – Desigualdade racial – Semana 4, GDE/2013)

Os cursistas são chamados a debater não só teoricamente sobre os estereótipos que afetam as concepções de negros e índios, mas também a vislumbrar ações que podem desembocar em mudanças de atitudes na escola. Por um lado, o curso GDE tem como proposta discutir com os cursistas noções introdutórias de raça, etnia, gênero, sexualidade e orientação sexual, e, por outro, incentiva ações interventivas tendo em vista a diminuição da discriminação e dos preconceitos na escola – e quiçá fora dela.

As perguntas desse fórum se prestam à reflexão sobre processos constitutivos das relações entre brancos/negros/índios na sociedade brasileira e, de forma mais apurada, na escola. Os cursistas se debruçaram sobre tais questões e construíram respostas distintas, a partir de suas trajetórias e da apropriação da literatura sugerida. As

participações são informadas por diferentes pertencimentos e orientações.

Há os que fazem uma reflexão histórico-social, refletindo sobre os processos pelos quais as diferenças de gênero e raça são transformadas em desigualdades:

A sociedade tem dificuldade de enxergar as diferenças de gênero e raça de um ponto de vista cultural e não apenas natural, o que explica a resistência da mesma às políticas de ação afirmativa feitas pelo Estado. Em nossa sociedade existem diferenças sociais e culturais entre negros/as e brancos/as, entre homens e mulheres; negar isso significa defender um ideal de igualdade ilusório ou, pior, em uma posição de má-fé, visto que igualdade é diferente de equidade. Os diferentes grupos sociais não estão em pé de igualdade. Sendo assim, o combate às desigualdades é uma questão de justiça com grupos que sempre foram historicamente discriminados. As desigualdades são produzidas, como mostrado no texto, não só por práticas discriminatórias entre indivíduos, mas por práticas coletivas e culturais através dos estereótipos. Através deles os grupos sociais são enquadrados em lugares de poder e de status, são produzidos (pré) conceitos relacionados à raça, gênero, orientação sexual e outros. Esses estereótipos são reproduzidos em nossas conversas, em programas de TV, na literatura, no cinema e em outros espaços (...).

(T. M.; cursista do GDE 2013)

Há os depoimentos confessionais que trazem à tona as experiências do dia a dia. No relato abaixo, a cursista responde às questões propostas a partir do seu lugar de negra. E é dessa posição que as relações entre diferença, desigualdade e injustiça são construídas pela cursista.

Todo santo dia, nós, negras e negros, temos que convencer o mundo que existimos. Porque desde que descobri-

ram o argumento da miscigenação – na hora que convém –, o utilizam para anular debates necessários. E digo que é na hora que convém porque quando utilizam nossa imagem para nos associar ao feio, ao sujo, ao crime etc., não há dúvidas. O mito da democracia racial inverte o problema racial para uma questão socioeconômica, como se a desigualdade somente fosse percebida quando se analisa a pobreza. Mas dentro da questão socioeconômica, é perceptível que, em número maior e abismático, tem um perfil humano que se destaca na pobreza. Para além disso, é preciso compreender que racismo tem relação com o capital, mas essa não é sua única vertente, porque ele age de acordo com o fênótipo. Não importa a descendência, o antepassado que se tem, a vítima de racismo tem cara e cor.

(D. D., cursista do GDE 2013)

Em poucas palavras, pode-se dizer que o objetivo do módulo *Relações Étnico-raciais* é provocar os cursistas, levando-os a compreender que identidades, diferenças e desigualdades étnico-raciais são construções histórico-culturais e que, portanto, estão sujeitas a transformações e reenquadramentos.

Os módulos são abertos com proposições bem definidas, a partir das quais o debate, os fóruns e as atividades são programadas. Na abertura do módulo já é indicado aos cursistas o que será debatido e em qual perspectiva os fenômenos serão enquadrados, conforme abaixo:

Módulo 4: Sexualidade e orientação sexual

A sexualidade como um fenômeno multifacetado, que envolve aspectos culturais, sociais, históricos e políticos, além das dimensões biológica e psicológica. Vamos refletir sobre a relação entre sexualidade e sociedade e discutir as convenções relativas ao corpo, à identidade de gênero e à orientação sexual, bem como à diversidade dos valores, comportamentos e identidades sexuais, segundo diferentes culturas, grupos sociais, contextos históricos e vivên-

cias pessoais (ver: <http://Moodle.fe.unb.br/course/view.php?id=4>).

A leitura dos textos sugeridos, bem como as aulas dos encontros presenciais são interpretados à luz das biografias de cada cursista. Cada um a seu modo se apropriou (ou não) dos conceitos e os colocou em seus cotidianos. O debate sobre sexualidade e orientação sexual foi o mais árduo, embora tenha ocorrido propositalmente no último módulo, numa tentativa de preparar o terreno para a discussão. Reconhecer que há outras formas de relacionamentos afetivos além do heterossexual desestabilizava modos de pensar e conceber o mundo tomados por muitos/as cursistas como verdades absolutas e incontestáveis. O debate nos fóruns diversas vezes evidenciava os juízos de valores:

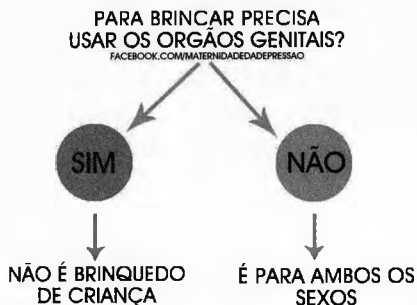
O homossexualismo é entendido como errado pela maior parte dos/as educadores/as e da sociedade, e não é isso que traz penalidades e atitudes homofóbicas. O que precisa ser trabalhado é o respeito ao próximo; mudar o conceito de certo e errado da sociedade é utópico e perigoso. Na sociedade democrática há espaço para convivência de todas as convicções, sendo certo ou errado.

(C. J., cursista do GDE 2013)

A noção de respeito apareceu em várias situações. Entretanto, às vezes tal noção estava associada ao reconhecimento das diferenças e as possibilidades de experiências distintas vivenciadas em função dessas diferenças. Em muitos comentários, a frase “devemos respeitar” é usada como subterfúgio para evitar o debate e a própria complexidade das temáticas.

O fórum permite a utilização de outros recursos na elaboração das respostas e na interação com o grupo. Uma cursista, indignada com alguns comentários dos colegas que tendiam a naturalizar papéis de gênero, associando inclusive brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos, usa uma imagem para sustentar sua resposta.

COMO DESCOBRIR SE UM BRINQUEDO É PARA MENINAS OU MENINOS.



(Fonte: Facebook.)

(V. S., cursista do GDE 2013)

Com essa imagem, a cursista reforça seus argumentos, coloca em interação palavras, cores, imagens e formas, provocando uma série de comentários e observações de outros cursistas. A imagem foi usada ao mesmo tempo para persuadir, já que havia comentários destoantes, e para sintetizar argumentos, uma vez que resume muitos dos comentários da cursista.

Considerações finais

O fórum é uma tecnologia de discussão que possibilita o registro, comunicação e a circulação de respostas. As respostas e os comentários que os fórum geram criam produtos coletivos dotados de inúmeros significados, podendo ser usados e interpretados de diferentes maneiras. A comunicação assíncrona proporciona não só a criação de temas de discussões entre estudantes e professores/as, mas, sobretudo, a troca de sentidos construídos por cada um.

O diálogo no fórum pode ocorrer mediado por textos escritos, imagens, músicas e vídeos. A condição mais horizontalizada entre cursistas e tutores permite a produção de conhecimentos e aprendi-

zagens coletivas, possibilitando que os atores envolvidos no processo repensem suas práticas e projetem suas ações.

Um curso na modalidade a distância, tal como o GDE, tem o potencial reverberador, pois envolve professores/as de vários componentes curriculares, oriundos de diferentes Regionais de Ensino e com histórias de vida as mais diversas. As relações entre cursistas e tutores/as permitiram não só socializar conhecimentos relativos às temáticas do curso, mas também repensar nossas práticas docentes.

Referências

ABREU, M. R. TELES, L. Capítulo 7: Tecnologias interativas na aprendizagem em redes sociais online, na ciberarte e na cidadania. In: SOUZA, A. M. de;

BARBOSA, J. S. D.; BATISTA, D. L. As mídias sociais na educação. V Colóquio Internacional. "Educação e contemporaneidade". Sergipe, Set/2011

GRUPO CTAR. Outra educação a distância é possível – Comunidade de trabalho/aprendizagem em rede (CTAR). Anais do V Encontro Internacional Virtual Educa – Forum universal de las culturas. Barcelona, 16 a 18 de junho de 2004. CDROM www.virtualeduca.org.

FARIA, Elaine Turk. Interatividade e mediação pedagógica em educação a distância, 2002.

LEVY, Pierre. O que é o virtual?. São Paulo, Editora 34, 1999.

OLIVEIRA, Sheila da Costa; FILHO, Gentil José de Lucena. Animação de fóruns virtuais de discussão – Novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. RENOTE, v. 4, nº 2, dezembro de 2006.

PALLOF, R. & PRATT, K. Construindo comunidades de aprendizagens no ciberespaço. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 141-157.

PONTES, E. B. A Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) na Faculdade de Educação da UnB. In: SOUSA, A. M. de; FIORENTINI, L. M. R. e RODRIGUES, M. A. (orgs.). Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: UnB, 2010.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUCO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. RENOTE: Revista Novas Tecnologias.

Percepções de Professores e Professoras da Rede Pública de Ensino do DF sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais: curso Gênero e Diversidade na Escola

Ana José Marques¹
Leila D'Arc²

Apresentação

A partir da Constituição de 1988, o Brasil tem cada vez mais ampliado o acesso dos cidadãos e cidadãs aos direitos sociais. Apesar das importantes conquistas da cidadania, ainda existem enormes desigualdades a serem superadas. No campo da educação, o principal desafio para superação das desigualdades sociais é a ampliação do acesso, permanência e conclusão à educação básica, com êxito, de todos/as os/as estudantes. Para a conquista dessa meta, é condição sine qua non a percepção da subjetividade, pois o que permeia a subjetividade pode levar a comportamentos e práticas que se consolidam na cultura social, gerando ou reforçando os estigmas, os preconceitos e a exclusão escolar das crianças e adolescentes que fogem ao padrão socioeconômico, étnico-racial, sexual e de gênero dominantes socialmente. A percepção da subjetividade é fundamental para a identificação da origem de crenças e posturas inconscientes que ficam invisibilizadas na cultura social, mas que geram práticas de segregação

¹ Licenciada em História e mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília – UnB.

² Professora de séries iniciais com formação de curso normal, licenciada em Educação Profissional e mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade Brasília – UnB.

e exclusão. Esses elementos devem ser identificados e visibilizados para que sejam superados por meio da valorização da diversidade com vistas a uma educação democrática, não racista, não sexista e não homofóbica.

A diversidade é inerente à pessoa humana. Mulheres, homossexuais, negros e negras estão entre os grupos sociais que mais sofrem discriminações que, com o decorrer do tempo, vão sendo produzidas, reproduzidas e perpetuadas no seio da sociedade brasileira e, por consequência, na escola. O Brasil tem avançado muito no campo da legislação, tem sido signatário de vários acordos e convenções internacionais³ e planos nacionais⁴ para superação das discriminações e preconceitos que acabam por promover as desigualdades. As leis existem, mas será que são suficientes para mudar a realidade? A legislação por si só pode mudar as mentes humanas? O que fazer para transformar o memorial social e as relações humanas na perspectiva da promoção da igualdade social? Uma possibilidade é promover ações, por meio de políticas públicas estruturantes, que propiciem discussões e reflexões a respeito das temáticas em voga. Essas reflexões precisam ser motivadoras, tanto para o indivíduo quanto para o coletivo e, ao mesmo tempo, devem cooperar para o fim das discriminações e dos preconceitos contra as parcelas populacionais alijadas dos processos políticos, sociais e econômicos do país.

A busca pela igualdade no Brasil deve postular como ponto de partida a superação histórica das desigualdades socioeducacionais do país. Isso requer um empenho sem igual tanto dos governos quanto da sociedade no sentido de desenvolver políticas e ações consistentes para ampliar conquistas dos cidadãos e das cidadãs. A escola é

³ Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Ensino (1967); a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979); e Declaração e Plano de Ação de Durban (2001).

⁴ Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM; Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009); Parecer nº 03/2004, do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena – CNE/CP; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; e Plano Juventude Viva.

um campo promissor e legítimo para o reconhecimento político da educação enquanto afirmação da cidadania. Ao nos referirmos às desigualdades socioeducacionais, enfatizamos que há uma das parcelas da população que é mais alijada de oportunidades para acessar bens e serviços sociais; essa parcela tem cor negra. Essa questão tem grandes proporções sociais porque esta parcela é simplesmente a maioria da população brasileira e, como consequência da segregação, preconceito e discriminação históricos vigentes em nossa sociedade, a comunidade negra constitui 77% da população em situação de extrema pobreza. O Ministério da Educação – MEC fomenta e induz os entes federados a desenvolverem políticas e ações de educação escolar com o recorte racial. Uma importante frente de atuação para a promoção da igualdade educacional é a formação continuada dos/as profissionais de educação. A formação continuada tem sido a base para aplicação de várias políticas educacionais, principalmente no que se refere às políticas de gênero, sexualidade e raça/etnia, uma vez que essas temáticas não fizeram parte da formação inicial dos/as profissionais da educação. Uma dessas políticas é o Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, composto por três módulos: Gênero; Sexualidade e Orientação Sexual; e Raça e Etnia.

O GDE é uma formação da Rede de Educação para a Diversidade instituída pelo Ministério da Educação – através da Secadi, Secretaria de Promoção da Igualdade Racial e Secretaria de Políticas para as Mulheres e mais de 40 universidades públicas. Em nível nacional, já foram ofertadas várias edições que alcançaram milhares de educadores/as. No Distrito Federal, esse curso é ofertado desde 2009, é coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e tem o apoio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em 2009, foram ofertadas 280 vagas divididas em 2 edições. Em 2012/2013, foram oferecidas duas edições com 300 vagas. Para 2014, está prevista a oferta de mais 300 vagas, também em duas edições.

Esta formação tem conseguido, além de se afirmar como uma política pública de formação continuada de professores e pro-

fessoras para a educação das relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, promover uma profunda reflexão sobre a história de vida escolar de cada educador/a e as implicações disso em sua prática no trato dessas questões no ambiente escolar. Assim, tem contribuído decisivamente para mudar as mentalidades e atitudes desses/as profissionais.

As discussões ocorridas no curso são polêmicas, visto que, em geral, os/as educadores/as tiveram formação cristã, heterossexual e com os valores civilizatórios ocidentais enraizados. Nos relatos de suas vidas escolares, é notório que tiveram uma educação racista, baseada nos princípios do mito da democracia racial com uma forte carga de racismo invisibilizado.

Esse artigo buscou analisar as falas dos/as cursistas da última edição do GDE nos fóruns do módulo étnico-racial com o objetivo de identificar os elementos do imaginário social que expressam a naturalização do racismo, a invisibilização do racismo como manifestação cultural do mito da democracia racial, a negação da origem afro-indígena como expressão da negação da identidade não branca, bem como o processo de autodeclaração e de reconhecimento do conceito de educação para as relações étnico-raciais no contexto escolar.

Análises e reflexões sobre as questões de raça: identidade e pertencimento afro-brasileiro no contexto educacional

A turma em análise constituiu-se de 126 cursistas, na sua maioria professores/as regentes de escolas da rede pública de ensino do DF. A maioria buscou a formação do GDE no intuito de se apropriar dos conceitos relativos à diversidade étnico-racial, de gênero e de sexualidade e de refletir sobre as relações conflituosas de desigualdade e discriminação presentes no cotidiano escolar.

Na primeira unidade da discussão sobre as relações étnico-raciais, a turma assistiu a um vídeo denominado “Perigo de uma história única”, no qual a escritora nigeriana Chimamanda Adichie fala sobre sua história de vida, como menina de classe média que teve educação europeia e que não se reconhecia como negra nigeriana.

Depois das leituras e do vídeo, a turma deveria refletir a partir das seguintes indagações:

- De que forma o conhecimento sobre negros e indígenas foi abordado durante a trajetória escolar de vocês?
- Quais foram as disciplinas que abordavam essas temáticas?
- Em que momentos ou datas esses estudos ou essas experiências ocorriam?
- Indique os pontos que relacionam o conceito de “etnocentrismo” com o conteúdo do vídeo e também com o aprendizado que tiveram sobre negros e indígenas no Brasil?

As falas dos/as cursistas aqui analisadas foram extraídas do primeiro fórum do módulo étnico-racial da edição do Curso Gênero e Diversidade na Escola do ano 2013 no Distrito Federal. As falas do fórum foram produzidas a partir da orientação para que cada cursista relatasse sua trajetória escolar em relação à abordagem sobre negros e indígenas e refletisse sobre o conceitos de etnocentrismo a partir da fala da escritora Chimamanda relatando sua história de vida, na qual ela utiliza o conceito de “história única”.

No Brasil, a construção de uma história única foi, durante muitos séculos, uma regra. André (2008) afirma que um dos grandes teóricos brasileiros da virada do século XIX, Nina Rodrigues, remetia à população negra tudo o que fosse de mais depreciativo e estigmatizador, afirmando, a partir de teorias como as de Darwin, Comte e Heckel Lombroso⁵, que o negro tinha predisposição ao crime, com atraso cultural fruto de um distanciamento dos povos civilizados. Afirmava, ainda, que era uma raça constituída para ser inferior enquanto povo. Essas ideias foram difundidas e aceitas pela academia.

Apesar de expressarem construções históricas fundadas no racismo, em geral, as falas são positivas porque identificam a forma estereotipada como negros e índios foram tratados em suas trajetórias escolares, criticam a abordagem da temática apenas em datas

⁵ Para saber mais sobre essas teorias, ver Coimbra (2001) e Santos (2002).

comemorativas, a relação direta estabelecida entre afrodescendentes e indígenas com a escravidão, assim como a suposta incapacidade, pouca ou nenhuma inteligência, preguiça e ausência de valores morais atribuídos às pessoas desses grupos.

Essas associações são, teoricamente, entendidas como expressão do etnocentrismo da colonização europeia. O conceito de etnocentrismo é bem pontuado e bem identificado na trajetória escolar dos/as cursistas. Identifica-se, ainda, como o etnocentrismo europeu influenciou e ainda influencia a reprodução do racismo na educação brasileira, até os dias de hoje. Dessa forma, fica evidente, nas análises realizadas nos fóruns, a confirmação da importância das políticas de resgate histórico da identidade e pertencimento afrodescendente para a constituição de uma identidade nacional verdadeiramente multirracial e pluriétnica e para a superação das mazelas sociais produzidas pelo racismo.

Vale destacar, como afirma Santos (2010), que a negritude foi assimilada na teoria, mas na prática continua sendo um mito, pois a forma com que se deu a abolição no Brasil fez com que houvesse uma forte ligação entre a diversidade negra e a desigualdade. Esses entendimentos e reflexões revelam um grande avanço no caminho da superação do racismo e das desigualdades raciais na nossa sociedade e o importante papel que a educação cumpre nesse sentido. No entanto, para além dessa ideia geral muito positiva presente nesse grupo de educadores/as, buscamos identificar os elementos do imaginário social coletivo que se mantêm arraigados nas mentes, nos corações e no senso comum, que se fundam no princípio de que nossa cultura é branca e que as contribuições de negros e índios são e foram negadas e que devem ser reconhecidas como contribuições à cultura branca; de que o problema da discriminação étnico-racial é um problema de negros e índios, de minorias, e que não afetam a sociedade como um todo, tampouco cada pessoa, individualmente, em sua constituição como ser integral e completo.

Esses entendimentos presentes em nosso imaginário social expressam a teoria do branqueamento. Bento, (2002, p. 37), em seu estudo sobre Schwarcz, um dos ideólogos dessa teoria, afirma que a ideia era

de que as raças “passariam por um processo acelerado de cruzamento e seriam depuradas mediante uma seleção natural (ou talvez milagrosa), levando a supor que o Brasil seria algum dia branco”, ou seja, o negro e o índio deixariam de existir. Surgem, então, questões do tipo: “mas o negro é mais racista que o branco, ele não se aceita”, ora, isso é o que a Psicologia Social denomina de negação do próprio eu. Para Bento (idem), “uma boa maneira de se compreender melhor a “branquitude” e o processo de branqueamento é entender a projeção do branco sobre o negro, nascida do medo, cercada de silêncio, fiel guardião dos privilégios”. Esse processo na dimensão coletiva faz a sociedade se entender como branca e, na dimensão individual, faz cada pessoa se entender como branca, também, tanto do ponto de vista da estética, onde se busca a aparência branca, quanto do ponto de vista da cultura e dos valores, onde se resgata e dissemina os ideais eurocêntricos.

Identificamos, ainda, no discurso a incidência significativa do termo “denegrir”, que, segundo o Aurélio, significa tornar negro. Este termo, que tem sido utilizado recorrentemente para indicar negatividade, é uma das expressões do racismo naturalizado em nossa linguagem, pois é usado na linguagem verbal cotidiana e no GDE não foi diferente. No entanto, nos chamou atenção o fato de esta expressão aparecer em todas as turmas da referida edição do curso, e em todos os fóruns do módulo, do primeiro ao último. Considere-se o fato de o fórum de um curso a distância se utilizar da linguagem escrita, que pressupõe uma elaboração anterior e certo crivo do autor ou da autora ao se pronunciar. Além do mais, os fóruns em questão são de um curso de formação continuada em gênero, raça-etnia e sexualidade, onde os/as cursistas, em geral, já trazem alguma percepção crítica em relação ao racismo. Diante desse contexto, consideramos, então, tal incidência digna de abordagem em nossa análise.

Buscamos, também, identificar no discurso dos/as cursistas posturas mais avançadas que se colocam como parte do processo de racialização da nossa sociedade tanto na autoidentificação, com posturas de preconceito, quanto na autoinclusão, como parte integrante de uma origem afro-indígena, o que em geral leva a uma postura proativa no sentido da mudança.

A subjetividade desafiadora da conquista de uma consciência das relações étnico-raciais

Em princípio, duas questões nos chamam atenção. Primeiro, o uso da terceira pessoa ao se referir com as terminologias “os negros”, “os índios” e “histórias dos negros e dos indígenas”, que é visivelmente uma forma de se colocar de fora da situação. As falas de três cursistas, da turma “E”, a seguir, são exemplos disso:]

- Realmente não tenho lembranças de aulas dedicadas à diversidade e cultura de um povo em sua totalidade; minha mãe contava histórias sobre os negros e a escravidão.
- Nossa! Eu nem lembro, porque acho que só estudei essa temática na história dos escravos trazidos para o Brasil para trabalhar. A história dos índios, só quando era 19 de abril, na escola, que estudávamos o dia temático.
- Durante o ensino fundamental e médio, na rede pública de ensino do DF, a história dos negros e indígenas foi ensinada a mim de uma maneira estereotipada, pois os negros eram pobres e foram, facilmente, escravizados, e os indígenas, ingênuos e preguiçosos.

Para além de tentar expressar uma postura acadêmica de imparcialidade, quando se trata de questões de identidade, o uso da terceira pessoa em um fórum de discussão pode revelar uma tentativa de não se identificar com aquela situação. Seria como dizer “Eu não sou negro/a, nem índio/a, e estou aqui apenas relatando a abordagem feita sobre negros e índios na minha vida escolar”. Resumindo, a primeira ideia é a de que o interlocutor não faz parte desse problema. Essa ideia vem associada à outra, que a complementa, que é a ideia de que o problema não afeta toda a sociedade, afeta apenas alguns grupos. Em alguns fóruns, aparece até o termo “minoria” como referência à população negra. Ainda assim, identificamos armadilhas da linguagem que expressam nossa submissão cultural, como, por exemplo, “nossa colonização europeia”. A colo-

nização não é do colonizado, ela é do colonizador, na qual o colonizado é apropriado material e culturalmente, escravizado e excluído da cidadania. Para Bartolomé (2000),

A identidade étnica não se refere, necessariamente, a um momento histórico específico, mas ao estado contemporâneo de uma tradição, ainda que ela possa desenvolver uma imagem ideologizada de si mesma e de seu passado. Isso acontece porque as bases culturais da identidade são altamente variáveis e expressam tanto modelos culturais vigentes como referentes ideais (p. 136).

A não identificação com negros e indígenas expressa uma aproximação do modelo hegemônico vigente, que preza por valores ocidentais, heteronormativos e cristãos. Pode nos revelar, ainda, que, em geral, não nos percebemos enquanto descendentes de africanos, indígenas e europeus, mas com apenas uma descendência, que é a europeia. Isso é fruto da teoria/política de branqueamento e do mito da democracia racial tão bem trabalhada no contexto social brasileiro.

O curioso é que grande parte desses relatos em terceira pessoa são feitos por pessoas com fenótipos negros, algumas que até se identificam como tal, se autodeclarando pardas. Mas a questão vai além, revela o limite do entendimento de sociedade e de identidade entre nós, educadores/as. Não percebemos, ainda, que o racismo afeta a todos/as, pois, ao negar a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, mutilamos nossa história. A ancestralidade africana, negra e indígena faz parte da história de todos/as nós, negros/as, brancos/as e índios/as. E ninguém, individualmente, e nenhuma sociedade pode ter um desenvolvimento completo e saudável alijada do conhecimento e consciência de uma parte de sua origem. O resgate e a valorização da cultura negra e indígena é fundamental para que a sociedade, como um todo, conquiste sua sanidade, e que cada ser, individualmente, da mesma forma, torne-se íntegro e são em sua completude.

A segunda questão é a identificação da questão étnico-racial em suas histórias de vida escolar como uma questão “dos negros” e

“dos índios”. Essas expressões revelam que, por mais que esses/as cursistas estejam num momento de questionamento sobre o preconceito racial em nossa sociedade e, em especial, na escola, sua compreensão cultural e teórica ainda não alcança as bases de constituição de uma sociedade racializada e as premissas de superação do racismo como princípio de enfrentamento das desigualdades sociais na sociedade brasileira e no mundo.

Essa ideia se complementa à anterior, pois “eu não faço parte do problema e o problema não é meu porque é um problema dos negros e dos índios”. As professoras e professores, ao se distanciarem do problema, estão dizendo que o problema é dos excluídos. Mas quem são esses excluídos? De que classe social são oriundos os sessenta mil profissionais de educação da rede pública de ensino do DF? Em que povo esses profissionais baseiam sua ancestralidade: na indígena, europeia, africana ou ocidental? Então, é um problema de negros e índios, ou é um problema social que afeta a todas/os?

Essas falas revelam que o conceito de educação para as relações étnico-raciais ainda não se disseminou nem entre os/as educadores/as que questionam as desigualdades e buscam novas práticas pedagógicas que incluam a todos/as, então, em que medida tem sido objeto de reflexão da categoria de educadores/as como um todo? Essas são algumas reflexões que devem fazer parte da formação continuada dos/as profissionais de educação. Como afirma Gomes (2003),

(...) tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política. De forma alguma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas (p. 77).

As falas a seguir, além de expressarem as duas ideias detalhadas inicialmente, de que o problema não é meu, é um problema dos excluídos, ainda traz a ideia de contribuição africana e indígena, como

se essas culturas não fossem parte integrante da cultura brasileira; mas culturas que vêm de fora, se relacionam e trazem uma contribuição para a formação do povo brasileiro. Mas a cultura brasileira não tem por base as três matrizes culturais?

Na minha época, na Educação Infantil, o índio era muito trabalhado no dia 19 de abril; sobre os negros não era dito palavra, pois não havia uma data comemorativa. Já nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, o índio era trabalhado no descobrimento do Brasil, assim como a escravidão dos negros, mas nunca a sua contribuição para a cultura brasileira. Esses assuntos eram estudados somente na disciplina de História. Hoje eu vejo uma grande mudança, pois quando vamos introduzir o assunto, os negros e os índios no Brasil, é estudado tudo, a forma que viviam, a alimentação, a arte, a cultura e as contribuições que eles nos deixaram.

Essa ideia traz implícita outra, a de que a nossa cultura é branca, europeia e, sendo assim, as culturas negra e indígena não estariam completamente e simbioticamente inseridas, mas haveria uma linha divisória que permitiria o trato dessas culturas como complementares, que trazem contribuições.

Outra ideia que aparece em uma das falas é a identificação das políticas afirmativas como paternalismo do Estado em relação à população negra e indígena. Assim se expressa a cursista:

O preconceito, o racismo e o etnocentrismo ou “nkali”, como apresentou-nos Chimamanda no vídeo, estavam presentes em toda a minha vida escolar e nas minhas vivências e ainda estão, embora hoje tenha conhecimento suficiente para refletir e tomar minhas decisões. Vejo que o paternalismo que o Estado desempenhava sobre os negros e indígenas tem outros nomes e enfoques, mas continua existindo. Paternalismo que no impede de ver o outro

além de sua miséria. Penso nos programas criados pelo governo que parecem algo piedoso, mas que têm uma carga de perversidade, pois querem tornar a história de todos como história única. Padronizar negros, índios e os de baixa renda como aqueles que não têm possibilidades de ser alguém sem esse assistencialismo. E assim cria-se a cultura paternalista na qual somos todos convidados a participar com solidariedade e simpatia, sem qualquer reflexão aprofundada sobre o problema em si, suas causas e consequências. Continuamos a reproduzir as histórias únicas... A escola como um dos aparatos ideológicos do Estado, do poder, reproduz e incentiva a padronização, pois, desse modo, o controle social pode ser exercido com maior facilidade.

Essa ideia de paternalismo, que busca sustentação no argumento de que o Estado não estaria atacando a raiz do problema, também não identifica qual seria a raiz e nem como combatê-la. Ainda está implícita nesse discurso a ideia de corrupção e de ineficiência do Estado, o que não ocorre sem uma razão de fundo, que está na própria função do Estado capitalista: servir à preservação dos interesses de uma classe sobre a outra. Sendo o Estado a principal instituição de poder e dominação da burguesia, quando este defende a classe dominante, o que já faz normalmente e com muita eficiência, isso passa despercebido ao senso comum; porém, quando o Estado institui políticas públicas de defesa dos dominados, explorados e excluídos, isso ocorre por força da luta e mobilização social. No entanto, no senso comum, não se percebe que o Estado está atendendo a uma reivindicação social, mas, sim, sendo paternalista. Essa ideia se relaciona com as anteriormente abordadas, pois se a exclusão de negros e índios é um problema de negros e índios e não de toda a sociedade, o que justificaria o Estado assumir a responsabilidade de superar essa exclusão? Negros e índios teriam a responsabilidade de superar essa exclusão sem o apoio do Estado: O que se desconsidera é que essa exclusão a

que foram submetidas as populações negras e indígenas, foi constituída historicamente com a tutela do Estado, pois a escravização dessas populações, a proibição de acesso à educação, saúde e trânsito social, já foram normas promovidas, aplicadas e defendidas pelo Estado.

Ao contrário, quando o Estado cumpre o seu papel de defender quem já está no poder e goza de todos os privilégios econômicos, políticos e sociais, isso não soa ao senso comum como privilégio. Um exemplo desconhecido, mas significativo dessa situação é o caso da Lei nº 5.465, de 03/07/1968, conhecida como Lei do Boi, que favorecia os filhos de criadores de gado e de fazendeiros a ingressarem na universidade pública sem vestibular.

Historicamente, não é conhecido nenhum paternalismo do Estado em relação às comunidades negras e indígenas, pois, em geral, as políticas que de alguma forma fazem um resgate histórico dessas populações e de suas origens são consequência de muitos anos de lutas e reivindicações dos movimentos negro e indígena. As ações afirmativas, como um todo, buscam minimizar as condições desiguais a que foram submetidas essas populações durante séculos. Ao contrário, é possível dizer que o Estado foi um padrasto cruel para com essas populações em determinados momentos da história. Um exemplo disso foi a política de branqueamento instituída no país quando da abolição da escravidão em 1888, visando ao fim da população negra e indígena no Brasil, tendo, assim, um país branco.

A partir da Constituição de 1988, enquanto resultado de muita luta, algumas ações afirmativas foram assumidas pelo Estado, muito mais em nível de legislação do que de prática. Uma série de políticas de compensação histórica deverão ser implementadas para mudar a condição de desigualdade e desvantagem em que se encontram as comunidades negras e indígenas do Brasil.

Cabe aos/às profissionais de educação se apropriarem de alguns conceitos que fazem parte dessa discussão, tais como: ações afirmativas, políticas compensatórias e discriminação positiva. Essa apropriação desconstrói preconceitos, visto que o preconceito parte do desconhecimento dos fatos.

As ações afirmativas, segundo ao Grupo de Trabalho Interministerial – GTI instituído em 1997 para pensar políticas públicas específicas para os grupos populacionais historicamente excluídos,

(...) são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado.

No que tange às políticas compensatórias, seu conceito encontra-se no campo das políticas liberais que advém da globalização, do acúmulo de capital por uma parte da população, levando alguns grupos a experimentarem a exclusão social. Dentre esses grupos encontram-se a “comunidade negra” e os povos indígenas. Compensar tem a ver com suprir a falta de algo, com equilibrar; é nesse sentido que são estabelecidas essas políticas no Brasil, procurando equilibrar a sociedade, distribuir os bens e serviços de forma equânime.

Por fim, a discriminação positiva⁶ busca tratar deliberadamente pessoas de forma desigual, favorecendo-as devido a terem sido vítimas recorrentes de discriminação e desfavorecimento. O principal objetivo é acelerar os processos de acesso aos bens sociais, políticos e econômicos das pessoas excluídas historicamente, propiciando, assim, uma sociedade mais igualitária. Essa discriminação positiva, assim como as ações afirmativas e as políticas compensatórias devem ser temporárias, pois é suposto que as políticas de discriminação positiva tenham como resultado em um determinado período a inclusão social dos setores sociais excluídos historicamente e vítimas da discriminação negativa.

⁶WARBUTON, Nigel. Elementos básicos de filosofia. Lisboa: Gradiva, 2ª edição, p. 121-122.

A naturalização do racismo na linguagem

Outro aspecto que nos chamou atenção e vale a pena uma análise nesse contexto é a incidência de termos racistas na linguagem dos/as cursistas nos fóruns de discussão das turmas do GDE. Identificamos o uso do termo “denegrir” em todos os fóruns da unidade étnico-racial e em todas as turmas. Considerando que a linguagem escrita é muito mais elaborada e que passa por um crivo seletivo por parte do autor, o uso repetido desse termo, de conteúdo inquestionavelmente racista, nos revela o profundo processo de naturalização do racismo na convivência social, pois nada mais expressivo de uma cultura do que sua linguagem. Nesta situação, os vários cursistas, em diferentes momentos do debate, não perceberam que estavam utilizando uma expressão racista. Vejamos cada uma das situações nas falas a seguir:

- Na maioria das vezes, vimos apenas um lado da história e normalmente denegrindo um povo ou um grupo (cursista 1, turma E).
- O que o professor faz na sala de aula é só dar aula. Existem muitos conflitos que ainda rondam, como ser negro, apelidos denegrindo a imagem das crianças...

Nesta situação, depois que uma das cursistas utilizou o termo, a tutora interveio chamando atenção que “denegrir” é um termo racista porque atribui um sentido negativo de atacar a reputação, macula ou mancha a imagem de quem ou o do que se está “denegrindo”, que o termo mais adequado seria “depreciar”. Sugeriu ainda que se buscasse no dicionário o significado de preto e branco como forma de se identificar o racismo na linguagem normatizada. Em seguida, outra cursista repetiu a utilização do termo.

Nas outras turmas, o mesmo termo também aparece na forma que se segue:

(...) concordo com você, no entanto, além de contar uma nova história para os nossos alunos, precisamos “acor-

dar” alguns colegas que se limitam aos livros didáticos. Não estou aqui pra denegrir a imagem dos nossos colegas, mas é a realidade em muitas salas de aula.

Os próprios brasileiros costumam interiorizar as suas diferenças, se é de determinada região, se é de determinado estado... É comum, na nossa sociedade, que um grupo, para mostrar suas potencialidades, inferiorize o que for diferente. Precisamos acabar com esta atitude. Todos somos diferentes, todos somos especiais e igualmente importantes para a nossa história. Não há como cobrar que os outros destaquem nossas qualidades enquanto nós nos denegramos.

A imagem feminina vem sendo denegrada em todos os meios de comunicação.

A escola, como ambiente de construção social e de aprendizagem, deve, obrigatoriamente, enaltecer as diferenças sociais, étnicas e religiosas, estabelecendo um olhar de respeito pelo direito das escolhas individuais e um olhar de reconhecimento da beleza dos diferentes fenótipos que se apresentam. Este é o verdadeiro papel da escola: trazer a realidade de cada um trabalhando suas peculiaridades junto aos conteúdos programados. Com isso, uma valorização das aptidões e esquecer-se de denegrir os alunos rotulando-os, como é de costume.

De modo geral, a sociedade ignora as desigualdades sociais, e muitas vezes até nega que elas existam. As ações afirmativas buscam diminuir essas desigualdades, porém, ainda existe muita rejeição a essas ações. Muitas pessoas buscam até mesmo denegrir, tentando atribuir uma incapacidade aos negros e índios, e que apenas desta forma eles entrariam em uma universidade, tentando, desta for-

ma, negar uma história de segregação e falta de oportunidades de estudos, visando à ascensão social.

Chamamos a atenção para o fato de que o termo em questão sempre aparece em falas cujo discurso é de questionamento ao racismo. Isso deixa evidente que a utilização do termo se dá de forma totalmente despercebida pelos interlocutores, que, uma vez alertados do conteúdo depreciativo e racista do termo, se surpreendem, expressam que não tinham atentado para o fato e pedem desculpa. Esse fato nos mostra a naturalização de termos racistas em nossa linguagem.

Como esta, há várias outras expressões, que não cabe nesse momento reforçá-las, porque são pejorativas, indesejadas e inoportunas, consideradas, assim, de cunho racista, mas que infelizmente são naturalizadas e até banalizadas na cultura popular brasileira. O preocupante é que há poucas expressões populares que se referem ao negro de forma positiva. Dentre elas, pode-se citar: “cocada preta”, que é a mais admirada pelo paladar dos/as brasileiros/as, e “grana preta”, que significa muito dinheiro.

Avanços que nos mostram que podemos vencer os desafios da construção de uma educação para as relações étnico-raciais

O GDE é uma formação continuada que oportuniza várias reflexões, debates e discussões coletivas. As reflexões que fazemos aqui também foram promovidas no decorrer do curso, nos encontros presenciais, nas oficinas, palestras e debates e muito contribuíram para a ampliação de uma consciência étnico-racial que já vem se desenvolvendo na rede como um todo, fruto de um importante trabalho que está sendo desenvolvido pelo próprio GDE em suas edições anteriores e por várias entidades em conjunto que focam a formação continuada dos/as profissionais da educação, entre elas a própria Universidade de Brasília, em especial a Faculdade de Educação, a Coordenação de Diversidade da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do DF, por

meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE.

Este trabalho tem nos rendido frutos no que se refere ao processo ao autorreconhecimento dos profissionais de educação e ao trabalho de educação para as relações étnico-raciais que vem sendo desenvolvido nas escolas, e muitas falas nos fóruns de discussão refletem isso, expressam uma nova postura entre os/as profissionais de educação. A fala da cursista, a seguir, é um exemplo disso:

Durante a minha trajetória escolar, as temáticas do negro e do índio foram sempre relegadas às aulas de história e de literatura. Os conteúdos sobre as questões indígenas e negras foram trabalhadas de uma forma simplista e omissa. Passei anos da minha educação formal tendo uma representação negativa do índio e do negro. Eu, como aluna negra, nunca fui representada nessas aulas de uma forma positiva, pois o que contavam sobre os meus ancestrais era sempre de uma forma deturpada (cursista 1, turma E).

Hoje, estudo, através de leituras e cursos de formação continuada, a temática africana, as questões relacionadas ao negro no ambiente escolar, e vejo que muito pouco sei sobre a nossa origem (cursista 1, turma E).

O uso da primeira pessoa e da expressão “nossa origem”, na segunda fala, revelam a identificação de que a origem africana é de todos/as nós. A autora da fala é uma aluna de fenótipo branco. Já na primeira fala, o autorreconhecimento está expresso, definitivamente, na frase “eu, como aluna negra” e na expressão “meus ancestrais”, que são duas situações muito significativas, pois deixa explícito o autorreconhecimento, a aceitação e o pertencimento afrodescendente da citada cursista.

As falas a seguir, de diferentes cursistas, demonstram um processo de percepção de autoidentificação com as culturas africanas e indígenas como superação de um longo processo de formação no qual essas matrizes culturais foram negadas.

Bem, caros colegas, diante das leituras e das nossas reflexões postadas até o momento, agora posso afirmar: minha “identidade (negra)” me foi apresentada de forma “discreta” em minha trajetória escolar. Isso porque existem grupos sociais cujas identidades foram ou permanecem invisíveis na sociedade até os dias atuais. Realmente, é um impacto ter a própria identidade étnica e racial socialmente apagada ou divulgada. A maioria do tempo nossas escolas anulam a diversidade étnico-racial presente no ambiente, empurrando aos alunos apenas costumes de uma cultura que não é a nossa, a cultura europeia, esquecendo-se de valorizar as tradições e costumes indígenas, bem como as dos afrodescendentes.

A primeira fala é só um exemplo entre várias outras que se expressam como vítimas da negação e da invisibilização das crianças negras na escola. Esse tipo de exposição, embora seja dolorido e triste porque revela o sofrimento a que este ser foi submetido em sua infância, durante sua formação escolar, propicia a reflexão entre os/as educadores/as sobre a necessidade de enxergar a todos/as na sua sala de aula.

O relato de processo de autorreconhecimento e constituição de identidade nesse contexto de negação da origem afrodescendente pode nos ensinar muito sobre que posturas assumir na educação básica. Isso pode ser verificado na fala a seguir:

(...) minha visão somente foi expandida no ensino superior, quando as figuras do índio e do negro passaram a ser base de nossa formação. Mesmo tendo uma mãe negra, vítima da seleção imoral social, não conseguia enxergar o preconceito, a discriminação no Brasil. Mas o interessante é que, durante minha graduação na UnB, fui construindo uma visão crítica acerca do tema e, de alguma forma, instigando este olhar em minha casa. Hoje, percebo o quanto eu e minha mãe aprimoramos nossa visão em relação ao

assunto e quanto minha mãe passou a aceitar e se orgulhar de sua condição de negra, descendente de escravos, cabelos encaracolados, olhos grandes e beijos maravilhosos.

Esta fala nos indica que o processo de formação escolar pode influenciar e detonar um processo de autorreconhecimento e autoidentificação que pode se expandir para a família e, fatalmente, para o conjunto da sociedade através da disseminação dessa percepção nos grupos de convivência. Nesta situação, sua autoafirmação identitária só ocorreu na universidade, mas podemos imaginar que, se mudarmos a postura no ensino básico, podemos favorecer e estimular a conscientização de nossas crianças e adolescentes desde o início de sua formação.

Finalizamos com a reflexão que traz a fala a seguir, cheia de questionamentos que estão na ordem do dia no processo de formação de formadores/as com vistas a uma educação para relações étnico-raciais:

A pergunta que fica é: por quê? Por que os conteúdos abordados no ensino fundamental e médio há 10 ou 12 anos não contemplavam um assuntos de extrema importância para entender a história e, sobretudo, os tempos atuais? Por que os professores abordavam a cultura negra e indígena como secundária e menos importante para a nossa construção e identificação como sujeitos pertencentes a um grupo? Por que este fato está levando tanto tempo para mudar?

Como continuidade da problematização lançada nesta fala, questionamos ainda: como nós, formadores e formadoras do ensino básico, podemos contribuir para mudar essa realidade de exclusão e negação a que fomos submetidos em nossa formação escolar? Como quebrar esse ciclo? Por todo o exposto, arriscamos dizer que estamos construindo esse caminho, cheio de contradições, avanços e retrocessos, mas que não tem mais volta.

Nesse sentido, a formação continuada que ocorre no GDE e em outros projetos formativos tem se mostrado fundamental como espaço que permite a expressão das subjetividades humanas que influenciam objetivamente a implementação e a consolidação de políticas públicas de autorreconhecimento e de afirmação, como é o caso do artigo 26-A da LDB. Porque, ainda que todas as condições objetivas estejam dadas para aplicação dessa política e já tenhamos o avanço da determinação legal, só o processo de conscientização feito por meio dos mecanismos formativos pode desvelar entraves subjetivos que nem sempre nos damos conta de sua existência.

Referências

ANDRÉ, Maria da Consolação. O ser negro – A construção da subjetividade em afro-brasileiros. Brasília: LGE Editora, 2008.

BARTOLOMÉ, M. A. Bases culturais da identidade étnica no México, in ZARUR, G. L. C. de (org.). Região e nação na América Latina. Brasília: Editora da UnB/Imprensa Oficial, 2000.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASI, in: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COIMBRA, C. M. B. Operação Rio: o mito das classes perigosas. Rio de Janeiro: Intertexto/Oficina do autor, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação, in: Revista Brasileira de Educação. ANPED, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

SANTOS, G. A. dos. A invenção do “ser negro”: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Editora DP & A, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 13ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Reflexões sobre o Curso Gênero e Diversidade na escola no Distrito Federal

Cláudia Denís Alves da Paz¹

Na escola, estudantes e profissionais da educação podem conviver com múltiplas questões relacionadas à sexualidade, por exemplo: curiosidade das crianças entre si; mulheres grávidas – mães, professoras, funcionárias, alunas; estudantes que namoram, trocam carinhos, carícias, se beijam; crianças e adolescentes que possuem um corpo que se transforma; homossexuais no meio de regras heterossexuais; piadas etc. Essas são situações que podem ser observadas, esclarecidas, discutidas, favorecendo reflexão e educação de todos/as os/as envolvidos/as, mas que, muitas vezes, são ignoradas pelos/as profissionais.

Acreditamos que a escola, como instituição, por meio do trabalho pedagógico de seus/suas profissionais, pode separar e hierarquizar os/as estudantes reproduzindo valores que são encontrados na sociedade, na medida em que mecanismos como currículo, conteúdos, normas, utilização de espaços e tempos, brincadeiras, permissões e negações são utilizados como forma de transmitir e reafirmar as identidades de gênero e de sexualidade, papéis e lugares de homens e mulheres considerados corretos. Louro (1997, p. 64) afirma que “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que

¹ Doutoranda em Educação – Faculdade de Educação/UnB; professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal – claudiadenis65@gmail.com.

aprendem”. Por outro lado, a escola também pode discutir, criar novas estratégias e superar as hierarquias que estão presentes na sociedade, mas, para isso, é importante que seus/suas profissionais possuam formação adequada para inserir essas discussões no cotidiano escolar.

Neste artigo, propomo-nos a realizar uma reflexão sobre o papel da formação continuada na formação humana no que se relaciona às questões de gênero e sexualidades, a partir de dados colhidos para uma pesquisa de doutorado que está sendo realizada, envolvendo profissionais que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola.

A formação continuada de professores/as

Em geral, diferentes países, em documentos oficiais e em todos os discursos, reconhecem que a formação continuada de professores é importante para que sejam realizadas as reformas na educação (IMBERNÓN, 2009). A partir da década de 1980, intensificou-se a discussão sobre uma formação que privilegiasse o/a professor/a pesquisador/a, a ação-reflexão, com conteúdos voltados para a realidade escolar contextualizada, entre outros pontos. Contudo, apesar das muitas formações continuadas serem oferecidas aos/às profissionais da educação – programas nacionais de formação –, poucas mudanças têm ocorrido:

Talvez seja porque ainda dominem políticas e formadores que praticam com afimco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com o predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem distantes dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe (IMBERNÓN, 2009).

É interessante observar que as mudanças sociais² ocorridas nos últimos tempos têm abalado a docência, por ser uma profissão fundamentada na inculcação de valores, socialização dos/as estudan-

² Podemos destacar algumas dessas mudanças: evolução da sociedade em suas estruturas (materiais, institucionais, organização de convivência); grande mudança nos meios de co-

tes aos costumes sociais e à transmissão de conhecimentos considerados relevantes. Essas mudanças podem orientar novas formas de pensar políticas educacionais e, entre elas, a formação dos/as profissionais de educação.

A formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos/as docentes. Isso é possível vinculando essa formação a um projeto de trabalho da escola. Desta forma, os/as docentes estariam envolvidos/as em uma formação voltada para a própria prática pedagógica, realizando reflexões e debates contextualizados.

Esse tipo de formação coloca o/a profissional em um papel ativo e

(...) participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões (idem).

Dois pontos não são descartados nesta proposta: o primeiro deles é que a formação coletiva realizada a partir de um projeto da escola não impede a participação de apoio externo que possa colaborar nessa formação; o segundo é a troca de experiência entre pares, interna e externamente, ou seja, não há isolamento da escola.

A formação não significa apenas aprender mais sobre determinados temas, ela pode ser um momento de reflexão sobre hierarquias, sexismo, proletarização, individualismo etc., voltada para o combate de determinadas práticas sociais como exclusão, homofobia, racismo, segregação etc., criando projetos de intervenção social.

E quando pensamos na formação de profissionais para lidar com as questões de gênero e sexualidade? A formação inicial pouco

municação e de toda tecnologia subjacente; educação deixa de ser patrimônio exclusivo da escola e de professores/as, ampliando para novos modelos e práticas; professores/as compartilham a transmissão de conhecimentos com meios de comunicação variados (televisão, redes informáticas, educação não formal); sociedade multicultural e multilíngue (diálogo entre culturas, convivência com a diversidade) etc. (IMBERNÓM, 2009).

apresenta essa possibilidade³. Acreditamos que um curso nessas áreas precisa sensibilizar as pessoas envolvidas com relação aos temas, abrindo espaços que tragam reflexões e discussões a partir de teoria, história e questões práticas. Dessa forma, é possível reconhecer preconceitos, discriminações e estereótipos que estão presentes na visão de cada profissional e nas instituições das quais participam. Rohden (2009), refletindo sobre a experiência de um curso com as temáticas gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais, destaca dois pontos que considera desafios em uma formação com esses temas. Um deles é sobre a dificuldade dos/as profissionais em respeitar a fronteira entre o público e o privado.

Esse fato ocorre porque, muitas vezes, deixa-se de lado o debate teórico e parte-se para a defesa de posições pessoais, de convicções de ordem privada. Outro ponto destacado está relacionado à dificuldade de aceitação da diversidade e de um pensamento transformador: “Nesse aspecto, não é desprezível o fato de tanto gênero quanto sexualidade e raça/etnia, tal como aparecem na nossa sociedade, terem sido concebidos historicamente sob o prisma das diferenças biológicas” (idem, p. 174). Essa questão reafirma um fundamentalismo que apresenta bases naturais para as desigualdades sociais. Aparece aqui a importância de realizar as reflexões considerando a natureza histórica e política que levam à construção desse raciocínio.

Gênero e sexualidades nas políticas públicas

A inclusão da questão de gênero e sexualidades nas políticas públicas fez parte do processo de democratização brasileiro, trouxe a inclusão de novos sujeitos para o cenário político, bem como a incorporação de novos temas na agenda política:

Nos documentos normativos da área educacional, após a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, foram elaborados

³ ECOS. As políticas de educação em sexualidade no Brasil – 2003 a 2008. São Paulo: Ecos/Fundação Ford (mimeo), 2008.

os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que se constituíram uma referência nacional para a estrutura curricular dos ensinos fundamental (1997) e médio (2001) do sistema educacional brasileiro, bem como os Referenciais Curriculares da Educação Infantil – Recnei (1998). Esses documentos são referência para definição do currículo do país e apresentam em uma parte de seu conteúdo discussões relacionadas às relações de gênero e sexualidade que não se enraizaram na cultura dos sistemas de ensino, “quer por falta de respaldo em políticas educacionais específicas, quer por suas insuficiências em relação a essas temáticas” (JUNQUEIRA, CHAMUSCA, 2007).

Mesmo constando nos documentos normativos, pesquisas indicam que esses são temas que os/as profissionais de educação não se sentem confortáveis para abordar em sala de aula – por falta de formação nesses temas, por acharem que essa responsabilidade é da família ou por sentirem-se expostos/as. Tendem ainda a ignorar as situações que ocorrem na escola e na sala de aula que poderiam levar a uma discussão sobre o tema (PAZ, 2008; GRÖSZ, 2008; MADUREIRA, 2007, entre outros).

Os PCNs receberam críticas de especialistas da área, por trazer concepções naturalizantes, biológicas e normalizadoras sobre sexualidade. Apesar de ser o primeiro documento oficial do MEC a associar a sexualidade à ideia de prazer, não houve discussão adequada sobre a homossexualidade/lesbiandade e não houve menção sobre as transgeneridades. Outro aspecto criticado está relacionado à noção de orientação sexual utilizada no documento, além da falta de aprofundamento do debate de forma crítica e plural sobre as doenças sexualmente transmissíveis, da aids e da gravidez adolescente, que apresenta o discurso da responsabilização dos sujeitos, além de apresentar grande associação entre sexualidade e saúde (ALTMANN, 2001; VIANNA, UNBEHAUM, 2004).

Gênero e sexualidades na formação continuada de professores/as

No Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade⁴ (SECAD), em julho de 2004, reunindo temas que antes estavam distribuídos em outras secretarias⁵.

Ao longo dos anos de 2009 e 2010, foram oferecidas cerca de 40 mil vagas para o atendimento de professores da educação básica em todo o Brasil. Para 2011, a meta é ampliar o atendimento e alcançar pelo menos 50 mil vagas, distribuídas em todo o território nacional (SECAD/MEC, Relatório de Gestão, 2011)⁶.

Em 2006, a Secretaria de Políticas para as Mulheres, em parceria com a SECAD/MEC, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o British Council e o Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ)⁷, desenvolveu o projeto-piloto do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE, oferecendo 1.200 vagas, em seis municípios de diferentes regiões do país⁸. A partir de 2008, o curso passou a ser

⁴ Em 2011, houve uma reestruturação do órgão, que passou a chamar-se Secadi (Decreto nº 7.480/2011).

⁵ Secretarias de: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena e Direitos Humanos, Diversidade Étnico-racial, Gênero e Diversidade Sexual.

⁶ Secadi/MEC/Relatório de gestão do exercício 2010. Fevereiro/2011. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.

⁷ Disponível em: <http://www.e-clam.org/gde2006.php>. Acesso em: 03/02/2012.

Porto Velho, na região Norte; Salvador, na região Nordeste; Niterói e Nova Iguaçu, na região Sudeste; Dourados, da região Centro-Oeste, e Maringá, da região Sul. Para mais detalhes, ver GRÖSZ, 2008.

⁸ Em 2008, a Secadi, em parceria com outros órgãos do MEC - Secretaria de Educação a Distância (Seed) e a Coordenação de Pessoal do Ensino Superior (Capes), instituiu a Rede de Educação para a Diversidade - Rede, que passou a ter a responsabilidade sobre a formação a distância para as temáticas da diversidade. A função do MEC seria coordenar e oferecer suporte técnico e financeiro ao Programa de Formação para Diversidade, implementando cursos por meio do Sistema Universidade

ofertado pela Rede de Educação para Diversidade⁹, mantendo a articulação com a SPM e a Seppir.

Em nível nacional, o curso GDE ofereceu mais de treze mil vagas, em 2008/2009, como extensão, na modalidade a distância, em diferentes estados. Em 2009/2010, foram mais de dez mil vagas, entre extensão e especialização, envolvendo aproximadamente 40 instituições de ensino superior. A oferta do curso foi ampliada em 2011, 2012 e 2013.

Os números indicam iniciativas na formação continuada de professores/as no que diz respeito à educação para a diversidade e enfrentamento das discriminações de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual no âmbito das instituições escolares, uma vez que essas temáticas praticamente não são trabalhadas na formação inicial de professores/as e demais profissionais da educação. Importa, contudo, que as políticas públicas e suas ações tenham acompanhamento e continuidade no que se refere aos programas de formação continuada de professores/as. Um curso de extensão ou especialização, por melhor elaborado e executado que seja, não garante mudança na prática pedagógica dos/as professores/as. Para que isso ocorra, é importante que as referidas ações de formação sobre as temáticas da diversidade sejam ampliadas para gestores/as e demais funcionários/as da escola e que estejam contempladas em seu projeto pedagógico, envolvendo assim toda a comunidade escolar (WELLER; PAZ, 2011).

O curso Gênero e Diversidade na Escola no Distrito Federal

A Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF possui uma Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação –

Aberta – UAB/Capes, a partir da adesão de instituições públicas de ensino superior e das Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal.

⁹Missão da EAPE: promover o aperfeiçoamento continuado dos/as profissionais da educação da rede pública de ensino, contribuindo para maior qualidade no processo educacional.

EAPE¹⁰. Nos últimos anos, a EAPE e parcerias ofereceram diversos¹¹ cursos voltados para as temáticas da diversidade; entre eles, podemos citar o curso *Gênero e Diversidade na Escola* (2009, 2012 e 2013).

O curso GDE, cujo objetivo é a atualização nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, foi ofertado para profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal, resultado de parceria entre MEC/SECADI, UnB/FE e SEDF/EAPE.

A intenção é que o debate entre os temas seja realizado de forma articulada, fornecendo elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela escola. O curso foi estruturado em cinco módulos, sendo quatro deles temáticos: *Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, Raça e Etnia*, que foram discutidos utilizando a plataforma Moodle. Foram organizados, ainda, encontros presenciais nos quais aconteceram palestras, debates e socializações de atividades.

Foram oferecidas um total de 280 vagas, sendo divididas em duas edições no ano de 2009. Concluíram o curso 175 profissionais, sendo 66 na primeira oferta e 109 na segunda oferta. No ano de 2012/2013, foram oferecidas duas edições, com 300 vagas no total. Concluíram 216 profissionais, sendo 68 na primeira oferta e 148 na segunda. A previsão para 2014 são de mais 300 vagas, também em duas edições. Esta pesquisadora teve participação nas edições do curso no Distrito Federal, como tutora, coordenadora de tutoria e professora pesquisadora.

No relatório final do curso, enviado para o MEC¹², as coordenadoras explicaram que “os desistentes relataram dificuldades pessoais em lidar com aprendizagem no ambiente virtual, adequação

¹⁰ Sexualidade, gênero e educação (2009), *Gênero e diversidade na escola* (2009), *Vidas plurais – Enfrentando a homofobia e o sexismo na escola* (2010), *Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade?*(2011), *Gênero e diversidade na escola* (2012/2013), entre outros.

¹¹ UnB/FE/GERAJU, Relatório final, s/n, 2009.

¹² Consideramos o termo profissionais de educação porque participam dos cursos de formação continuada professores/as que ocupam diferentes funções na escola – sala de aula, coordenação pedagógica, supervisão e orientadores/as educacionais.

aos processos de participação em sala de aula online e ainda dificuldade de acesso a computadores com Internet”. Contudo, é possível observar que a cada oferta do curso essas dificuldades foram diminuindo e que o debate nos fóruns foram mais aprofundados no que se refere a opiniões pessoais, teoria e prática pedagógica.

Uma pesquisa sobre o curso GDE no Distrito Federal

No ano de 2010, iniciei uma pesquisa de doutorado cujo objeto é a formação continuada de profissionais de educação¹³ em gênero e sexualidade e o trabalho pedagógico no Distrito Federal. Serão apresentados dados que foram coletados por meio de grupos de discussão¹⁴ realizados durante o trabalho de campo da pesquisa. Os sujeitos de pesquisa, inicialmente, seriam aqueles/as que tivessem participado do curso Gênero e Diversidade na Escola e que desenvolvessem projetos. Utilizamos os dados da pesquisa exploratória Mapa da diversidade¹⁵ e o banco de dados dos/as cursistas que finalizaram o curso GDE no ano de 2009 para localização dos sujeitos nas escolas.

Apesar da pesquisa Mapa da diversidade apresentar inúmeras escolas que assinalaram desenvolver projetos nas áreas de gênero e sexualidade, houve dificuldade de encontrar escolas na rede pública que estivessem efetivamente trabalhando com projetos nessas áreas. O contato inicial foi realizado a partir de escolas em que algum/a profissional tivesse participado do curso GDE¹⁶ para realização de grupos de discussão para coleta de dados.

¹³ BOHNSACK; WELLER. (2010); WELLER (2006); WELLER (2005).

¹⁴ A pesquisa exploratória Mapa da diversidade das escolas do Distrito Federal teve por objetivo mapear e conhecer as experiências pedagógicas existentes na rede pública de ensino do Distrito Federal, relacionadas aos direitos humanos e à diversidade. (Parceria entre a Subsecretaria para Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE/SEDF, o Grupo de Pesquisa: Educação e Políticas Públicas – Gênero, Raça/Etnia e Juventude

¹⁵ GERAJU/FE/UnB e o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação – TEDI/UnB).

¹⁶ Curso Gênero e Diversidade na Escola, parceria MEC/Unb-FE/SEDF-EAPE

(<http://www.e-clam.org/gde.php>).

Ao sair a campo em busca de maiores detalhes, deparei-me com situações do tipo:

- 1- Palestras isoladas para estudantes, em sua maioria realizadas por especialistas externos convidados/as (enfermeiro/a; médico/a; sexólogo/a);
- 2- Comemoração de dia específico (dia da mulher, dia da luta contra a aids).

Algumas considerações sobre a pesquisa e o GDE

A seguir será apresentada parte da análise de um dos grupos de discussão a partir de uma questão relacionada ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola com os temas gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Esse grupo de discussão foi realizado em uma escola de ensino fundamental – 1º ao 5º anos, em uma região administrativa do Distrito Federal, com professoras e orientadoras educacionais.

Segue quadro de caracterização dos/as participantes do grupo de discussão:

| Grupo de discussão | Integrantes ¹⁷ | Formação na área de gênero e sexualidade | Idade | Formação inicial | Pós-graduação | Atuação profissional | Tempo de serviço em educação |
|--|---------------------------|--|-------|--------------------------------|----------------|--|------------------------------|
| Número: Ritacho: Duração: 1h38' | Ferva (Ff) | Não | 31 | Escola Normal | Especialização | Professora/ Anos Iniciais | 9 anos e 6 meses |
| | Tica (Tf) | Não | 34 | Pedagoga | Não | Orientadora Educativa/ Anos Iniciais | 2 anos e 7 meses |
| | Hélia (Hf) | Sim Disciplina na Faculdade | 35 | Pedagogia | Não | Professora/ Coordenadora Anos Iniciais | 13 anos |
| | Élida (Ef) | Não | 36 | Escola Normal | Especialização | Professora/ Anos Iniciais | 15 anos |
| | Soma (Sf) | Sim 1 Palestra | 41-50 | Escola Normal | Não | Professora/ Anos Iniciais | 13 anos |
| | Cleo (Cf) | Sim GDE | 52 | Escola Normal/ Pedagogia | Especialização | Orientadora Educativa/ Anos Iniciais | 12 anos |

¹⁷ Nomes fictícios.

A questão apresentada para discussão foi sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola com as questões de gênero e sexualidade. No primeiro momento, todas as profissionais presentes afirmaram que o trabalho com as temáticas era realizado na escola. Contudo, não detalharam como o trabalho era efetivado.

Foi preciso insistir na questão: como o trabalho pedagógico com as temáticas era desenvolvido na escola? Que atividades eram realizadas? A partir das respostas, foi possível perceber nas falas das profissionais:

- a) que a criança não tem sexualidade, por isso abordar esse assunto poderia despertar ou aflorar nelas um interesse precoce;
- b) que sexualidade é um assunto privado, portanto, não deve ser tratado com todos/as os/as estudantes, apenas com aqueles/as que apresentarem algum problema, em seguida, falar com a direção da escola e com os pais/responsáveis;
- c) que essa é uma questão que deve ser tratada por especialistas e que não é função da professora que está em sala de aula;
- d) que quando o assunto é trabalhado, a visão higienista e biologizante da sexualidade tem sido a utilizada.

Esse assunto não é para crianças¹⁸:

Ef: Olha, na minha turma ainda não tem eu num::: os meninos daqui (.) não tem ainda. É, pelo menos na minha turma não tem aquele lado (.) não tá, não tá aflorado isso neles (.) é::: não apareceu porque acho que segunda série, segundo ano, primeira série, sete anos, eu acho que você só deve tocar no assunto quando você percebe que há alguma coisa aflorada dentro da turma. Como isso não aconteceu, né, num::: teve isso na sala, num teve nenhum aluno que se despertasse pra esse lado. As brincadeiras deles são muito infantis, eles ainda são é::: eles são tratados ainda como crianças pela família, então eles estão na realidade de criança, ainda bem que eles estão vivendo essa realidade ainda e ainda não têm

¹⁸ Códigos utilizados na transcrição dos grupos de discussão (WELLER (2006), Anexo IV).

a sexu- a sexualidade aflorada pelo menos na minha turma, então eu não tratei desse assunto. Em outras ocasiões eu já tive que fazer isso várias vezes, né, em turma de primeira série, em turma de quatro anos, né, porque tinha, mas esse ano não tem; quando tem a gente tem que tocar no assunto, a gente tem que conversar, a gente tem que chamar a família quando é exacerbado demais, quando é exagerado tem que conversar com todo mundo, né, tem que levar para a direção o caso.

Tf:

↳ Sem alarde, né.

Linhas 786-801

A professora Élide (Ef) não acha necessário tratar esse tema com crianças quando não está *aflorado* (linhas 786/9). Para ela, isso só deve acontecer se há algo diferente acontecendo com as crianças, pois sexualidade não é tema para criança. As crianças são consideradas inocentes e por isso não são seres sexualizados. Ela argumenta que, quando é preciso, a questão é trabalhada. Contudo, percebemos que existem estratégias a serem seguidas: falar com a criança, com a família, com a direção da escola (linhas 797/800). Taca (Tf) expressa a concordância com o grupo, quando acena com a cabeça: “sem alarde, né”. Ou seja, o tema sexualidade deve continuar no campo do privado.

Sexualidade é assunto privado

As professoras, em suas respostas, entendem que não é necessário tratar o tema sexualidade com todas as crianças. A abordagem do tema só precisa acontecer no caso de surgir alguma situação considerada *problema* e deve-se trabalhar individualmente, por considerarem ser da ordem do privado. Outros temas podem ser tratados no geral (racismo, erro, autoestima), mas sexualidade não. Uma questão que se repete, em outros momentos no grupo de discussão, é que a sexualidade pode ser *despertada* na criança que ainda não tenha “se despertado” para ela, que ainda seja inocente, assexuada. Talvez essa seja uma justificativa para que a escola não tenha um projeto sobre o tema sendo desenvolvido.

Hf: É um assunto delicado de se trabalhar porque, assim, nós realmente não paramos assim pra ter um projeto porque, assim, a meu ver (.) você trabalhar o racis-

mio, você trabalhar o erro a autoestima, é uma coisa no geral, né, agora, essa questão da sexualidade não é legal você abordar no geral porque assim como tem uma turma que ainda não tem, né, de repente você vai despertando (.) então, assim, é um trabalho mesmo do professor, da equipe, de tá acompanhando, né, então a gente não parou assim para montar – ah tem um projeto e ah esse mês a gente vai trabalhar a sexualidade, não (.) então, assim, porque são assim:: é do decorrer do homem, é uma questão de conscientização, é que nem teve a palestra, né, é que nem ter um caso isolado assim, que às vezes até o professor se pega assim: poxa e agora, o que vou fazer, aí procura alguém, é de chamar aquela criança no cantinho e até pra não tá expondo, né.

Tf: Aflorar a curiosidade, né.

Hf: Isso de que não tem ainda porque, assim, são casos assim, isolados, né, então e mesmo porque a nossa comunidade aqui, a maioria é evangélica, então eles têm ainda, têm esse preconceito, então tem alguns pais que:: têm a mente mais aberta, mas tem outros que então.

Sf: L °É bem complicado°.

Hf: É bem complicado, é um assunto bem:: delicado mesmo, que é melhor no particular:: mesmo. (2)

Linhas 950-969

O investimento continuado feito pela família, pela escola, pela religião, pela mídia, enfim, pelas instituições, por meio de diferentes estratégias, (re)afirmam algumas normas: crianças não têm sexualidade porque são ingênuas; sexualidade é um assunto privado; a heterossexualidade é a norma. A questão da religião também aparece como justificava para que o tema não seja abordado, indicando falta de conhecimento da legislação educacional sobre o assunto.

A professora Flávia (Ff) afirma não saber lidar com o tema da sexualidade em sala de aula, não sabia “mexer com essas coisas”. Dá exemplos de situações nas quais recorreu à ajuda da orientadora educacional¹⁹, a *especialista*.

¹⁹ A maioria das escolas públicas do Distrito Federal possui em seu quadro Orientador/a Educacional, profissional que deveria trabalhar em parceria com a professora para compreender o comportamento dos/as alunos/as e agir de maneira adequada em relação a eles/as. Contudo, esse/a profissional fica como responsável para lidar com as questões de sexualidade que surgem na escola.

Ff: Não no meu caso, na minha sala tinha um aluno e assim: a primeira vez estava na minha sala a aluna chegou e: Professora, posso falar uma coisa que o () está me falando? Eu: Pode. Professora, ele tá me chamando pra fazer sexo depois da sa- da aula. Ai eu (.) peraí que eu vou bem ali beber um copo d'água. Ai peguei, sai bem.

?f: L Que isso! @(1)@

Ff: Ali na sala falei @Cleo eu não sei mexer com essas coisas não, Cleo@, e a Cleo disse: Não chama os pais. Ai peguei, chamei os pais, conversei (.) Ai tá. Passou uns meses – foi até em agosto, setembro, né – tá lá os dois, esse e mais outro com uma camisinha na sala, aí eu virei assim: joga essa camisinha no lixo agora. Ai peguei jogou no lixo, aí pensando bem, coloca aqui dentro desse saco, aí encaminhei pra Cleo né, aí a Cleo chama os meninos pra conversar e aí no outro dia: °Fernanda, você pegou na camisinha°? Eu não, fia, só segurei o saco assim ((demonstrando o modo como segurou o saco)) pra eles colocar dentro, tava usada. E eu falei: Ah tá @ (.) @

Cf: Pegaram na rua @(.)@

Hf: L Na rua, meu Deus!

Ff: Ai assim, eu particularmente ainda fico assim, ainda meio, sabe, eu trabalho ciclo de vida, trabalhei seres vivos, reprodução, tudo mais, mas quando chega direto assim, você...

Sf: L É.

Ff: Você sabe que não pode fazer aquele negócio, mas (.)

Sf: É, é muito difícil.

Linhas 842-863

Flávia demonstra seu despreparo para lidar com as questões da sexualidade ao afirmar: “Ai assim, eu particularmente ainda fico assim, ainda meio, sabe, eu trabalho ciclo de vida, trabalhei seres vivos, reprodução, tudo mais, mas quando chega direto assim, você” (Linhas 859/61). Ela trabalha temas como ciclo da vida, seres vivos e reprodução, mas não consegue reagir quando sua aluna conta sobre o “convite do colega” ou a camisinha que os alunos trouxeram para sala de aula. Não relaciona os assuntos trabalhados à vida dos/as estudantes, às suas vivências; questionando suas próprias atitudes, como, por exemplo, a própria camisinha. Para que serve? Onde acharam? Se podem pegar... Sônia

concorda com Flávia dizendo “É, é muito difícil” (linha 864). Elas demonstram que não ficam à vontade em trabalhar o tema, talvez por falta de formação. Então, quando afirmam que existe um trabalho na área, ele apresenta a visão biológica: “ciclo da vida”.

Sexualidade é assunto para especialista

Ef: Agora você vê a diferença que tem o orientador, né, porque ele já tem uma pessoa, uma referência.

?f: L É, ele vai lá.

Ef: Pra ele chegar...: pra ele conversar...:

Tf: L No ano passado, aqui na escola, de acordo com o projeto que nós fizemos, chamamos uma pessoa, um sexólogo, é orientador da rede, conversou com os professores, orientou né, Li:: cê tava aqui, que aí ele falou como era para agir em sala de aula, ele contou casos, frases, a realidade.

Cf: L É, o Ailton também, lá da EAPE.

Tf: É:: aí o Ailton veio, falou com os pais também, aí lotou o pátio porque aí os pais (.) como eu tenho essa dificuldade, eu entendo os pais também. Falar, é:: orientar a gente orienta, mas ele veio e falou, então foi aber::to.

Linhas 884-987

Élida, mais uma vez, afirma ser o/a orientador/a a pessoa que o/a estudante pode ter como referência para chegar e conversar, como se isso eximisse/aliviasse a professora, que tem outra função na escola: ensinar conteúdos. A pessoa do/a orientador/a educacional é considerada apta para lidar com as questões da sexualidade (Linhas 884/5). Já a orientadora Taca diz que um sexólogo foi convidado para fazer palestras (para professoras e pais). Em outro momento, ela diz que uma enfermeira do Posto de Saúde também esteve na escola para realizar palestras, ou seja, “especialistas” no assunto. As professoras entendem que a tarefa de realizar essas discussões é da orientadora educacional, e esta busca outro/a especialista: sexólogo ou enfermeira.

Visão higienista e biologizante da sexualidade

Cf: *↳ E depois veio a mãe e falou assim (.) donã Cleo, obrigada por você falar com meu filho como (.) ela não ensinava como fazer higiene do meni- filho, sabe não, ela nunca falou, tinha vergonha. Aí depois que eu, a gente conversou em sala, foi que começou a (.) que eu explico para menina e menino tudinho, não tenho vergonha não, sabe, e a mãe falou obrigada porque você falou isso pro meu filho.*

Tf: *↳ Isso é importante, os pais falaram que é importante ter uma palestra sobre higiene pessoal aqui na escola.*

Cf: *↳ É:: eles têm vergonha.*

Tf: *↳ Eles têm*

Cf: *↳ Desde pequeno a mãe que vai ensinando, né.*

Tf: *↳ É só chamar alguém do posto, por exemplo, eu tenho dificuldade. O que eu faria? No caso, chamaria alguém pra falar com as crianças porque ele vai usar os termos corretos, ele não vai se inibir, ele vai responder todas as perguntas, quer dizer, são pessoas (.) a gente tem que saber aonde vai o nosso limite, né, como eu conheço não vou encarar essa.*

Cf: *↳ Eu falo sobre a puberdade so- né, sobre a transformação, tudinho, mas (.) entra higiene pessoal.*

Tf: *↳ É (.) que tudo isso é importante. (1)*

Cf: *Teve aluno que falou: já tenho vida sexual ativa (.) Se você vê o tamanho*

Ff: *Leva um susto!*

Tf: *↳ Cê olha é uma criança (.)*

Linhas 898-917

Cleo = orientadora educacional – fala sobre seu trabalho com higiene pessoal e o agradecimento de uma mãe que tinha dificuldade em lidar com o assunto. As duas orientadoras talvez tenham se sentido responsáveis pelo tema sexualidade e então tentaram justificar o trabalho na escola. Taca apresenta o tema sexualidade como algo a ser tratado na área da saúde, como algo médico. Para resolver a questão, convidam uma pessoa do Posto de Saúde (enfermeira, médico/a) para que possam trazer um conhecimento considerado “correto”.

Taca, mais uma vez, afirma sua dificuldade em lidar com o tema e diz que tem suas limitações, mas não sinaliza a busca de formação na área, prefere abordar a questão da autoestima no trabalho com os/as estudantes (linhas 805/7).

As professoras e orientadoras educacionais deste grupo apresentam uma formação profissional considerada boa, com no mínimo graduação, e no qual metade já fez uma especialização. Contudo, apenas uma delas (Cleo) participou do curso Gênero e Diversidade na Escola, tratando especificamente sobre as temáticas gênero e sexualidade. Podemos inferir que a falta de formação na área faz com que as profissionais reproduzam afirmações e preconceitos sem reflexões mais profundas, sem que sejam ancoradas em teorias, debates ou discussões específicas.

Outra questão que nos parece interessante é o fato de que apenas uma das profissionais da escola participou do curso GDE; apesar de ela não ser uma voz discordante, afirma ter facilidade em tratar sobre esses temas. Ela percebe a necessidade de um trabalho com professoras e estudantes, mas não conseguiu influenciar e montar um projeto contínuo, nem que o tema fizesse parte do projeto pedagógico da escola.

Essa realidade, bem como outras que se repetiram em outros grupos de discussão durante a pesquisa, nos revela que:

- 1 - é necessário investir em mais formação continuada nessas áreas especificamente;
- 2 - deve-se viabilizar formas para que os/as profissionais da escola como um todo, inclusive a gestão, participe desses cursos para que deixe de ser um projeto isolado daquele/a professor/a que participou do curso e passe a fazer parte do projeto pedagógico;
- 3 - pensar formas de acompanhamento e assessoria, caso necessário, às escolas para implementar/desenvolver tais projetos.

A formação continuada é um caminho, mas ela precisa ser efetiva. O curso GDE traz ferramentas para o desenvolvimento de

projetos nas escolas, mas falta acompanhamento. O/A professor/a isolado/a pode não querer se comprometer com questões que ainda são tabus quando apresentadas e discutidas nas escolas.

Se antes falar sobre relações étnico-raciais, sexualidades e gênero eram invisíveis dentro da escola, agora esses temas fazem parte do currículo, com leis que os sustentam. No entanto, a legislação e a normatização por si só não podem garantir que exista um real processo de reflexão que contribua para a mudança de paradigma, nem tampouco a adoção pelos/as docentes de uma postura pedagógica diferenciada, que envolva uma prática emancipatória e que supere a discriminação.

Referências

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; CHAMUSCA, Maria Adelaide. *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

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

ROHDEN, Fabíola. *Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, jan./abr., 2009.

WELLER, Wivian; PAZ, Cláudia D. A. *Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios*, in: *Políticas públicas e gestão da educação construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. Biblioteca Anpae – Série cadernos, nº 11, São Paulo/SP, 2011.

Moodle no GDE: uma ferramenta indispensável

Renato Aragão¹

Atualmente, os recursos computacionais agregam valor às diversas áreas das organizações, tornando-se indispensáveis no convívio social. O computador foi consolidado como instrumento básico, principalmente pelo poder de aproximar as pessoas.

A popularização da internet permitiu que os sistemas de informação tivessem papel fundamental no processo de disseminação do conhecimento, uma vez que os computadores deixaram de ser meras máquinas de processar dados e passaram a interligar grandes redes de conhecimento. A informação passou a ser transmitida, na maioria das vezes, de forma rápida, clara e segura.

Com o avanço tecnológico, o sistema de ensino brasileiro teve que se adaptar a uma nova realidade criada dentro da sociedade, em detrimento aos atuais paradigmas. Uma sociedade em que grande parte da população era contemplada pela educação presencial. Os sistemas de educação a distância proporcionaram uma visão mais ampla dos modelos ensino. Nesse novo panorama, surgiu a necessidade de ampliar o estudo em volta dos sistemas gerenciamento de cursos online.

¹ Graduado em Gestão da Tecnologia da Informação. Atua na área de Gestão de TI em ambientes acadêmicos. Lidera projetos de sistemas para a otimização do ambiente de ensino-aprendizagem. Estuda os impactos da aplicação das boas práticas de TI no ambiente educacional.

Os sistemas de gerenciamento de cursos online são aplicações voltadas para a WEB que têm como finalidade criar e gerir cursos de forma colaborativa, podendo ser utilizados em cursos a distância ou semipresenciais. Existem diversas ferramentas com esta finalidade, entretanto, a que mais se destaca é o Moodle (acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment).

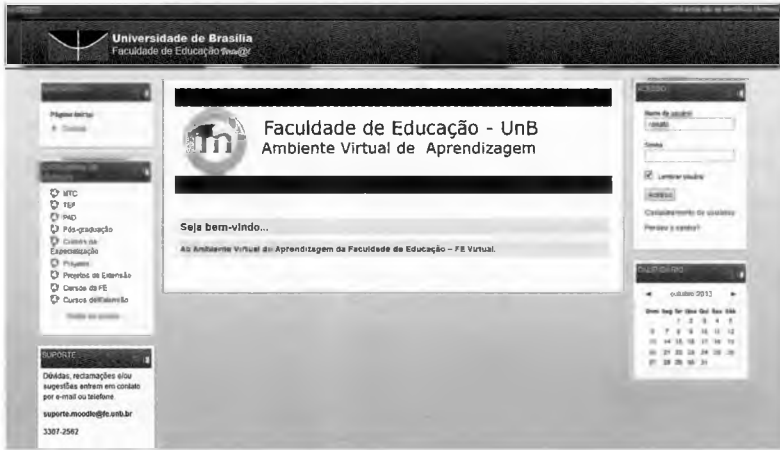
A essência do Moodle foi concebida em um trabalho acadêmico idealizado por Martin Dougiamas em 1999, com o intuito de unir o segmento de internet com a educação, promovendo rapidamente um novo modelo de apoio ao ensino. Apresentado sob moldes de comunidade virtual, nascia então o moodle.org.

Hoje, o Moodle está presente em servidores de rede espalhados por todo o mundo. Essa universalização deve-se, principalmente, ao fato de ser um sistema de código aberto projetado para funcionar com tecnologias de fácil acesso, que, dessa forma, proporcionou um ambiente fértil para seus idealizadores.

Veremos, no decorrer deste artigo, como o Moodle tornou possível a realização do curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE. Abordaremos os principais requisitos para sua implementação, bem como as dificuldades mais predominantes, além da enriquecedora experiência adquirida

Ambiente e requisitos

O ambiente virtual de aprendizagem – AVA foi concebido e hospedado nos servidores WEB da Faculdade de Educação – UnB (figura abaixo). O uso do Moodle nesta organização foi consolidado e é indispensável para a realização de seus objetivos. Essa cultura organizacional tornou o desenvolvimento do curso ágil e dinâmico.



O Moodle, por ser um software complexo e que agrega várias funcionalidades, necessita de recursos computacionais dedicados (conforme figura abaixo), dessa forma, deve haver disponibilidade de conexão e hardware apropriados, a fim de impedir problemas como lentidão, em casos em que ocorram muitos acessos simultâneos.

PERFORMANCE

| | |
|---|--|
| Número máximo de cursos em um combobox <small>numcoursesincbox</small> | <input type="text" value="500"/> Padrão: 500 A lista de seleção não funciona bem com um número muito grande de cursos. Quando o número total de cursos no ambiente é maior do que esta configuração, em seguida, um link para a lista de cursos específica será apresentado em vez de tentar exibir todos os cursos na primeira página. |
| Limite extra de memória para o PHP <small>extramemorylimit</small> | <input type="text" value="1024M"/> Padrão: 512M Alguns scripts como a busca, backup/restauração e o cron necessitam de mais memória. Defina valores altos para grandes sites. |
| TTL do cache do cURL <small>curlcache</small> | <input type="text" value="120"/> Padrão: 120 Tempo de vida (TTL) para o cache do cURL, em segundos. |
| Velocidade a utilizar nos cálculos de tempo limite do cURL (Kbps) <small>curltimeoutsbrate</small> | <input type="text" value="56"/> Padrão: 56 Esta configuração é usada para calcular o limite de tempo apropriado durante grandes requisições do cURL. Como parte deste cálculo é realizado uma solicitação HTTP HEAD para determinar o tamanho do conteúdo. Configurando esta opção com o valor 0 esta solicitação é desabilitada. |

Gerenciamento dos usuários

Após criar e customizar o ambiente, começou-se a formar um espaço de aprendizagem que se ampliou com a introdução dos alunos em suas devidas turmas. Utilizamos o método mais rápido e prático para o cadastramento de usuários, através da importação de uma planilha CSV (dados separados por vírgulas) com todos os dados dos participantes, conforme mostra a figura abaixo.

CARREGAR LISTA DE USUÁRIOS

Enviar

Arquivo*



Você pode arrastar e soltar arquivos aqui para adicioná-los.

Delimitador CSV:

Codificação:

Mostrar colunas:

Este formulário contém campos obrigatórios marcados com *









Posteriormente, após importar os usuários, deu-se início ao procedimento de gerenciamento dos membros do curso (alunos, tutores, professores, moderadores etc.), delimitando os tipos de acessos e permissões na plataforma.

Início do curso

Nesse período, inaugurou-se oficialmente a plataforma Moodle, e dando prosseguimento, encaminhou-se um comunicado para o endereço de e-mail de cada participante a fim desejar-lhes boas-vindas e informar-lhes os procedimentos para acessar o ambiente virtual. Com o intuito de sanar as dúvidas que começariam a surgir do início até a reta final do curso, foram disponibilizados os procedimentos e tutoriais a serem observados no âmbito do curso GDE. Os procedimentos seriam as normas e políticas, e os tutoriais, o material

que serviria de apoio no processo de ambientação e integração com a plataforma.

Informações e Materiais de Apoio

-  Boas Vindas
-  Guia do Curso
-  Biblioteca
-  Videoteca
-  Fórum da Coordenação (Tutores)
-  Livro: Gênero e Diversidade na Escola
-  Caderno de Atividades
-  Fórum de notícias




Socialização

-  SALA DO CAFÉ - CHÁ - NOTÍCIAS

Questionário

-  Questionário GDE

Documentos

-  Ficha de Inscrição
-  Comunicação de Desistência
-  Diário de Bordo

Ambientação

O processo de ambientação visou à integração dos estudantes em suas salas virtuais, bem como à criação de um modelo de interação com o demais membros da turma, prezando pela colaboração e compartilhamento das perspectivas com relação ao curso. O uso dos fóruns proporcionou aos alunos a composição de um espaço de discussão e formação de conhecimento que serviu como pilares ao ambiente de ensino-aprendizagem.

| Tópico | Autor | Grupo | Comentários | Última mensagem |
|---|--|---------|-------------|--|
| Bem-vind@s |  Antonio Marcos Silva Santos | Turma C | 27 | Ediane de Cassa Chaves Dom, 12 Mai 2013, 23:31 |
| Ambientação e apresentações |  Renata Nogueira | Turma B | 51 | Maria Zuleide Vieira de Sousa Dom, 12 Mai 2013, 22:20 |
| Ambientação e apresentação |  Leila Darc Souza | Turma E | 28 | Jasara Torres Dom, 12 Mai 2013, 20:17 |
| Conhecendo e ambientando com a plataforma |  Ana José Marques | Turma A | 53 | Joselino Marques de Sá Dom, 12 Mai 2013, 18:37 |
| Apresentação - Semana ambientação |  Dhara Cristiane de Souza Rodrigues | Turma D | 68 | Cassia Beltrão Sáb, 11 Mai 2013, 21:30 |

Conteúdo

O material utilizado no decorrer do curso foi hospedado nos servidores de rede dedicados aos ambientes virtuais, que, por sua vez, atendiam às solicitações originadas nos terminais WEB, seja na própria plataforma Moodle ou em páginas HTML à parte (no caso dos módulos).

 fe-virtual.fe.unb.br

Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais
CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Apresentação

O Curso **Gênero e Diversidade na Escola** nasceu de uma iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM) e do Conselho Britânico em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), a Secretaria de Ensino a Distância (SEED-MEC), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), além das secretarias de educação, as coordenadorias da mulher e os movimentos sociais dos estados e dos municípios participantes.

SOBRE O CURSO

- Orientações metodológicas
- Histórico
- Créditos

Principais dificuldades

O período inicial do curso foi bastante conturbado, uma vez que, apesar de todos os procedimentos e tutoriais terem sido disponibilizados nos mais diversos veículos de comunicação, ainda existiam

tiam casos em que alguns participantes encontravam certa resistência no uso da plataforma e, em outros casos, pela falta de programas de computadores essenciais ao bom funcionamento dos recursos do Moodle (player de vídeo, leitor de PDF, compactador de arquivos e suítes de escritório).



Outro problema recorrente na plataforma Moodle era com relação às políticas de senhas, uma vez que a política adotada na plataforma seguia as melhores práticas com relação à gerência e credenciais. Entretanto, para o usuário final, esta prática poderia ocasionar certa dificuldade na utilização, como, por exemplo, a memorização. Incidentes também eram comuns com a utilização de cookies nos navegadores WEB.

Política de senhas Padrão: Sim
passwordpolicy
 Ativar isto fará com que seu Moodle verifique senhas diante de uma política válida de senha. Use as configurações abaixo para especificar a sua política (elas serão ignoradas se você marcar "Não").

Comprimento da senha Padrão: 8
passwordlength
 Senhas devem ter no mínimo esta quantidade de caracteres.

Dígitos Padrão: 1
passworddigits
 Senhas devem ter no mínimo esta quantidade de dígitos.

Letras minúsculas Padrão: 1
passwordlowercase
 Senhas devem ter no mínimo esta quantidade de caracteres minúsculos.

Letras maiúsculas Padrão: 1
passworduppercase
 Senhas devem ter no mínimo estas letras maiúsculas.

Caracteres não alfanuméricos Padrão: 1
passwordspecial
 Senhas devem ter no mínimo estes caracteres que não são alfa-numéricos.

Caracteres consecutivos idênticos Padrão: 0
passwordconsecutive
 As senhas não devem ter mais que este número de caracteres idênticos consecutivos. Use 0 para desconsiderar esta condição.

Suporte ao usuário

No decorrer do curso, surgiram várias dificuldades, que iam desde uma falha no acesso à plataforma até casos em que o usuário necessitava de atendimento mais amplo. Neste momento, entrava em ação o serviço de suporte especializado, que realizava o diagnóstico da situação, bem como a aplicação da solução apropriada. Sendo assim, era indispensável o uso de vários canais de comunicação, como telefone, e-mail e chat, além do atendimento pessoal realizado diariamente ou nos encontros presenciais. Por se tratar de um curso que é mantido e gerenciado em forma virtual, era indispensável manter o atendimento quase que vinte e quatro horas em todos os dias da semana.



Aprendizado e resultados

Os resultados obtidos após a realização deste curso servirão de base para a realização de outras versões do curso e, principalmente, para compor uma pesquisa mais abrangente que será capaz de fornecer dados mais detalhados sobre os participantes (objetivos, perspectivas, anseios etc.) e os requisitos fundamentais que ainda precisam ser implementados nessa importante e indispensável ferramenta chamada Moodle, sem a qual seria inviável o desenvolvimento do curso de Gênero e Diversidade.

Portanto, a experiência adquirida no decorrer do curso possibilitou um olhar mais amplo no tocante ao gerenciamento de cursos a distância, o que reforça a ideia de que os ambientes virtuais requerem um trabalho dedicado e árduo até que se tornem um espaço otimizado de colaboração, uma vez que a ferramenta sem a constante interação humana não passa de um sistema estático sem valor agregado.

Referências

Portal da Faculdade de Educação - UnB, Moodle – Curso de Gênero e Diversidade na Escola. Disponível em: <<http://moodle.fe.unb.br/course/view.php?id=4>> Acesso em 5 de outubro de 2013.

Portal da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Ead UFRB – Moodle – Um sistema de gerenciamento de cursos. Disponível em: <http://www.moodle.ufrb.edu.br/pluginfile.php/63/mod_page/content/1/livro_moodle.pdf> Acesso em 5 de outubro de 2013.

Comunidade Moodle, Sobre o Moodle. Disponível em: <<https://moodle.org/about/>> Acesso em 5 de outubro de 2013.

Comunidade Moodle, Instalação do Moodle. Disponível em: <http://docs.moodle.org/all/pt_br/Instala%C3%A7%C3%A3o_do_Moodle> Acesso em 8 de outubro de 2013.

Comunidade Moodle, Tema Educator. Disponível em: <<https://moodle.org/plugins/search.php?s=educator>> Acesso em 8 de outubro de 2013.

Portal da Faculdade de Educação - UnB, Módulos – Gênero e Diversidade na Escola. Disponível em: <<http://fe-virtual.fe.unb.br/gde/html/modulo0/mod0.html>> Acesso em 14 de outubro de 2013.

Fotos dos encontros presenciais



Edlene Oliveira Silva

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

Lucia Maria de Assunção Barbosa

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

Prof. José Zuchiwschi

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

Renata Nogueira da Silva

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

Ana José Marques

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

Lella D'Arc

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

Cláudia Denis Alves da Paz

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

Renato Aragão

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

ISBN 978-85-230-1118-5



9 788523 011185



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização, Diversidade e Inclusão

